POSENSINO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
UERN / UFERSA / IFRN

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIOGRANDE DO NORTE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

ALISON SULLIVAN DE SOUSA ALVES

DO NEGACIONISMO DA EXTREMA DIREITA BRASILEIRA EM DISCURSOS SOBRE A DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964-1985) À CONSTITUIÇÃO DE UMA PROPOSTA ARQUEGENEALÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

MOSSORÓ
2021

ALISON SULLIVAN DE SOUSA ALVES

DO NEGACIONISMO DA EXTREMA DIREITA BRASILEIRA EM DISCURSOS SOBRE A DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964-1985) À CONSTITUIÇÃO DE UMA PROPOSTA ARQUEGENEALÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), ofertado em parceria com a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Educação Básica. Linha de pesquisa: Ciências Sociais e Humanas.

Orientador: Dr. Francisco Vieira da Silva.

MOSSORÓ
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

A 474 Alves, Alison Sullivan de Sousa.

Do negacionismo da extrema direita brasileira em discursos sobre a ditadura militar no Brasil (1964-1985) à constituição de uma proposta arquegenealógica para o ensino de História. / Alison Sullivan de Sousa Alves – Mossoró, RN, 2021.

245 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido, 2021.

Orientador: Dr. Francisco Vieira da Silva

1. Negacionismo 2. Extrema direita 3. Discurso 4. Arquegenealogia 5. Ensino 6. História I. Título.

CDU: 37.02:930.1

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira CRB15/294

ALISON SULLIVAN DE SOUSA ALVES

DO NEGACIONISMO DA EXTREMA DIREITA BRASILEIRA EM DISCURSOS SOBRE A DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964-1985) À CONSTITUIÇÃO DE UMA PROPOSTA ARQUEGENEALÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), ofertado em parceria com a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Educação Básica. Linha de pesquisa: Ciências Sociais e Humanas.

Dissertação apresentada e aprovada em 10/02/2021

BANCA EXAMINADORA

Francisco Vieira da Silva

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva (Presidente)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Vinícius Durval Dorne

Prof. Dr. Vinícius Durval Dorne (Membro Externo)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Tamanini

Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini (Membro Interno)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

AGRADECIMENTOS

À Rita de Cássia, ex-colega do curso de graduação em História (UERN), que me indicou o Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) e ao Professor Dr. Rosenilson da Silva Santos, do quadro efetivo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Assú, departamento de História, que me orientou no processo de construção do projeto de pesquisa, aprovado e aceito pelo referido programa de Mestrado.

Ao meu esposo, Liano, pela compreensão e carinho nos momentos mais complexos e difíceis, que passei ao longo do desenvolvimento da pesquisa, agradecimentos que estendo a todos os parentes, amigos e amigas que estiveram ao meu lado, apoiando, incentivando e torcendo pelo meu sucesso, especialmente, meus pais que me ajudaram a permanecer no Programa de Pós-Graduação em um dos momentos mais difíceis do percurso e à minha tia Conceição, que disponibilizou moradia durante os dois anos de estudos, caso eu necessitasse.

À minha amiga Geilza com suas palavras de conforto e orações; Kerginaldo, por acreditar e mostrar que eu poderia ir cada vez mais longe nos estudos e formação profissional na educação; Alex, por me assessorar no antigo emprego, garantindo as condições para o meu ingresso e continuidade no Mestrado; Rubens, que também é companheiro de Mestrado, que sempre esteve disposto a contribuir e ajudar no desenvolvimento da pesquisa. A Felipe Pinto, que, na posição de diretor da empresa onde trabalhei, flexibilizou os horários de expediente para que eu pudesse conciliar o emprego com o Mestrado.

Ao meu colega de trabalho, o professor Moisés Felipe, pelas indicações de obras que trabalham as metodologias ativas e às minhas coordenadoras pedagógicas, da Escola Municipal Alexandre Câmara (Parazinho-RN), pela compreensão e por flexibilizar meus horários de aula, na reta final da minha pesquisa.

À banca de qualificação do presente trabalho, que apontou as falhas da pesquisa e indicou os possíveis caminhos para o melhoramento. O professor Dr. Vinícius Durval Dorne, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que pontuou questões fundamentais para a análise do discurso, tais como a explicitação clara do enunciado e do *corpus* de pesquisa, além de notar a ausência de um debate voltado para a historiografia, tendo em vista as contribuições da *arquegenealogia* de Foucault para o conhecimento histórico; o professor Dr. Paulo Augusto Tamanini, membro interno do POSENSINO/UERN, que indicou a necessidade de direcionar a pesquisa para o ensino de História, cujos agradecimentos estendo aos demais docentes do Programa, especialmente, àqueles que contribuíram diretamente para o aprimoramento do projeto de pesquisa: os professores Drs. Albino Oliveira Nunes, Verônica Maria de Araújo

Pontes e Francisco das Chagas Silva Souza, todos titulares do componente curricular Seminário de Pesquisa, além do parecerista, o professor Lendl Bezerra, da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Ao professor Dr. Francisco Vieira da Silva (Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA), pessoa que tornou possível todo o processo de planejamento, construção e desenvolvimento da pesquisa que, em todos os momentos, mostrou-se muito mais que um orientador, tornando-se um amigo, sempre preocupado em como atingir o máximo de excelência no trabalho e com o meu bem-estar físico e emocional.

"[...] Se o presidente da OAB quiser saber como é que o pai dele desapareceu no período militar, eu conto para ele. Ele não vai querer ouvir a verdade, eu conto para ele [...]." (DECLARAÇÃO..., 2019, s.p.)

"Você acredita em Comissão da Verdade? Qual foi a composição da Comissão da Verdade? Foram sete pessoas indicadas por quem? Pela Dilma [...]. Nós queremos desvendar crimes. A questão de 64, existem documentos de matou, não matou, isso ai é balela" (VOCÊ..., 2019, s.p.)

(Compilações de Bolsonaro sobre a "verdade" da Ditadura Militar)

RESUMO

O presente trabalho problematiza o negacionismo histórico identificado em discursos políticos da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil e busca constituir uma proposta didática relacionada ao tema para o ensino e aprendizagem da História na educação básica, mediante a *arquegenealogia* de Foucault. Portanto, traz como objeto/problema o questionamento acerca das possibilidades pedagógicas para a pesquisa e análise do discurso em sala de aula, especificamente, em torno do objeto de conhecimento supracitado, com base no método *arquegenealógico* foucaultiano. Tem como objetivo geral analisar o discurso negacionista da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil e a possibilidade de constituição de uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem *arquegenealógica* da História em torno do referido tema escolar. Trata-se de um estudo descritivo-qualitativo, cuja abordagem segue um viés predominantemente qualitativo e traz como metodologia a análise do discurso, sob a orientação da *arquegenealogia* de Foucault, para pensar e construir uma proposta didática que valorize o diálogo docente-discentes, a contextualização do aprendizado e a interdisciplinaridade, e faça, da pesquisa significativa em sala de aula, um meio eficaz e ativo para se estudar a História. Nosso *corpus* é constituído de 42 materialidades discursivas relacionadas ao problema deste trabalho, sobre os quais a análise se propõe em observar as regularidades discursivas e problematizar as "vontades de verdade" encontradas, vislumbrando-as em uma situação didática. Os principais autores que compõem a fundamentação teórica são Foucault e as obras *Arqueologia do saber* (2008) e *Microfísica do poder* (1998), para estudarmos as noções fundamentais sobre a análise do discurso e conceituarmos o método *arquegenealógico*; Dreifuss (1981) para o estudo historiográfico da tomada do poder e do Regime autoritário inaugurado no Brasil em 1964; para auxiliar na constituição de uma proposta didático-pedagógica sobre o tema em questão, trouxemos o método *dialógico* de Freire e Shor (1986), a metodologia da contextualização do aprendizado da Atina, apresentada por Andrade e Sartori (2016) e os conceitos básicos da História, reverberados pela Bittencourt (2008); e Courtine (2009), para a orientação teórica de constituição de um *corpus* discursivo. A pesquisa apresenta como resultados principais a constatação de um discurso negacionista que gera inflexões na sociedade sobre a Ditadura Militar do Brasil e, neste sentido, apresenta-se como um desafio para a historiografia brasileira atual, mas, também, que pode ser problematizado em sala de aula de História, valendo-se de recursos e metodologias ativas, mediadas por autores como Foucault que refletem sobre o discurso enquanto uma prática política e social.

Palavras-chave: Negacionismo. Extrema direita. Discurso. Arquegenealogia. Ensino. História.

ABSTRACT

The present work problematizes the historical denialism identified in political discourses of the Brazilian extreme right about the Military Dictatorship of Brazil and seeks to constitute a didactic proposal related to the theme for the teaching and learning of History in basic education, through Foucault's archegenealogy. Therefore, it brings as an object / problem the questioning about the pedagogical possibilities for research and discourse analysis in the classroom, specifically, around the aforementioned knowledge object, based on the Foucaultian archegenealogical method. Its general objective is to analyze the negative speech of the Brazilian extreme right about the Military Dictatorship of Brazil and the possibility of constituting a methodological proposal for teaching and learning archegenealogical of History around that school theme. It is a descriptive-qualitative study, whose approach follows a predominantly qualitative bias and brings as a methodology the discourse analysis, under the guidance of Foucault's archegenealogy, to think and build a didactic proposal that values the teacher-student dialogue, the contextualization of learning and interdisciplinarity, and make meaningful research in the classroom an effective and active way to study history. Our corpus is constituted of 42 discursive materialities related to the problem of this work, on which the analysis proposes to identify the discursive regularities and to problematize the "wills of truth" found, envisioning them in a didactic situation. The main authors that make up the theoretical foundation are: Foucault and the works Arqueologia do saber (2008) and Microfísica do poder (1998), to study the fundamental notions about discourse analysis and conceptualize the archegenealogical method; Dreifuss (1981) for the historiographical study of the seizure of power and the authoritarian regime inaugurated in Brazil in 1964; to assist in the constitution of a didactic-pedagogical proposal on the subject in question, we brought the dialogic method of Freire and Shor (1986), the methodology of the contextualization of Atina's learning, presented by Andrade and Sartori (2016) and the basic concepts of History, reverberated by Bittencourt (2008). And Courtine (2009) for the theoretical orientation of constituting a discursive corpus. The research presents as main results the finding of a negationist discourse that generates inflections in society about the Military Dictatorship of Brazil and, in this sense, presents itself as a challenge for the current Brazilian historiography, but, also, that can be problematized in the classroom. History class, using active resources and methodologies, mediated by authors like Foucault who reflect on discourse as a political and social practice.

Keywords: Negationism. Far right. Speech. Archegenealogy. Teaching. Story.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 *Corpus* discursivo da sequência didática.....131
Quadro 2 Miniaturas das imagens enunciativas do *corpus* discursivo.....147
Quadro 3 Formação discursiva bolsonarista sobre a Ditadura Militar.....151
Quadro 4 Vontades de verdade do discurso bolsonarista.....164
Quadro 5 Competências gerais da Educação Básica (BNCC) 174
Quadro 6 Sequência didática.....183
Quadro 7 Descrição dos passos didáticos.....189
Quadro 8 Tabela de conhecimentos e competências dos estudantes.....191
Quadro 9 Habilidades trabalhadas na sequência didática sobre a Ditadura Militar do Brasil.....194
Quadro 10 Etapas de produção de um artigo de opinião.....202
Quadro 11 Unidades temáticas para a produção dos artigos de opinião.....209
Quadro 12 Critérios de revisão do artigo de opinião.....206

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5	Ato Institucional nº 5
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBP	Consórcio Brasileiro de Produtividade
CONSULTEC	Sociedade Civil de Planejamento e Consultas Técnicas Ltda
CP	Condição de Produção (do discurso)
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna
DOPs	Departamento de Ordem Política e Social
ESG	Escola Superior de Guerra
FD	Formação discursiva
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
MCA	Metodologia de Contextualização da Aprendizagem
MG	Minas Gerais
OMS	Organização Mundial da Saúde
POSENSINO	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PSL	Partido Social Liberal
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
SD	Sequência didática
STF	Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....13

2 INTERSECÇÕES ENTRE A ARQUEGENEALOGIA FOUCAULTIANA E AHISTORIOGRAFIA.....33

2.1 O CONCEITO DE ENUNCIADO NA ARQUEOLOGIA.....34

2.2 A FORMAÇÃO DISCURSIVA.....42

2.3 O "JOGO DIALÓGICO" FOUCAULTIANO-NIETZSCHIANO SOBRE A GENEALOGIA: UMA REFLEXÃO FILOSÓFICA DA HISTORIOGRAFIA 53

2.4 A ARQUEGENEALOGIA DE FOUCAULT.....68

3 A HISTORIOGRAFIA ARQUEGENEALÓGICA: POR UMA PESQUISA SIGNIFICATIVA EM SALA DE AULA.....76

3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA ARQUEGENEALOGIA PARA A PESQUISA HISTORIOGRÁFICA E O ENSINO DE HISTÓRIA.....76

3.2 A "METODOLOGIA ARQUEGENEALÓGICA" DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA.....88

3.3 A CONSTITUIÇÃO DAS FONTES DISCURSIVAS PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA: INTERSECÇÕES DE ANÁLISE DO DISCURSO POLÍTICO ENTRE COURTINE (CORPUS) E FOUCAULT (ARQUIVO)..... 102

4 ANÁLISE ARQUEGENEALÓGICA DO DISCURSO POLÍTICO DA ATUAL EXTREMA DIREITA BRASILEIRA SOBRE A DITADURA MILITAR DO BRASIL.....118

4.1 O NEGACIONISMO COMO BASE DO DISCURSO DA EXTREMA DIREITA DO BRASIL.....119

4.2 A DITADURA MILITAR DO BRASIL NO ATUAL DISCURSO POLÍTICO DA EXTREMA DIREITA BRASILEIRA.....130

4.3 A FORMAÇÃO DISCURSIVA BOLSONARISTA SOBRE A DITADURA MILITAR DO BRASIL.....146

4.4 ANÁLISE DOS FRAGMENTOS ARQUEGENEALÓGICOS DOS ENUNCIADOS: AS "VONTADES DE VERDADE" DO DISCURSO NEGACIONISTA BOLSONARISTA SOBRE A DITADURA MILITAR DO BRASIL.....158

5 **PROPOSTA DIDÁTICA-ARQUEGENEALÓGICA SOBRE A DITADURA MILITAR DO BRASIL**.....170

5.1 A DIDÁTICA EM UMA PERSPECTIVA ARQUEGENEALÓGICA: CONCEITO E OUTROS ENCAMINHAMENTOS.....171

5.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM BASE NA PROPOSTA ARQUEGENEALÓGICA SOBRE O TEMA "DITADURA MILITAR DO BRASIL"..... 183

5.3 A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES E A AVALIAÇÃO SIGINIFCATIVA EM SALA DE AULA 197

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....213

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....219

FONTES HISTÓRICAS.....225

ANEXO A - POSTAGENS INSTAGRAM 233

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios das Ciências Humanas e, de modo especial, da História, na contemporaneidade, é o que podemos chamar de estratégias discursivas da "pós-verdade", pelas quais discursos que destoam dos fatos concretos e apelam para a emoção e à crença das pessoas conseguem se impor no tecido social, ganhando cada vez mais ressonância e, muitas vezes, impondo-se como aqueles que trazem as informações verdadeiras acerca das diversas temáticas da sociedade e, consequentemente, colocando em suspeição resultados de pesquisas das Humanidades, dentre as quais, a historiografia acerca da Ditadura Militar brasileira.

Pereira (2015) nos mostra que o negacionismo e o revisionismo brasileiro em torno do golpe civil-militar de 1964 e do regime ditatorial instalado, são questões antigas que rivalizam um espaço na memória coletiva brasileira e em contrapartida à historiografia oficial acerca do tema. Para o autor se trata de uma revisão e negação possíveis graças a impunidade, inclusive, sob o amparo da Lei de Anistia, que acaba corroborando com uma ausência de justiça em relação às atrocidades e violação aos direitos humanos cometidos durante a Ditadura Militar do Brasil, mas, também, pelo não arrependimento ou remorso dos sujeitos que cometeram crimes contra a humanidade em nome do Estado. Para os saudosistas da tomada do poder em 1964 e do Regime Militar que se instalou no país como forma de governo e modelo de sociedade, as ações de violência não podem ser interpretadas como atos criminosos, mas, enquanto medidas enérgicas necessárias para o momento. Afinal, com o auxílio das Forças Armadas, a pátria estaria se defendendo de grupos subversivos que queriam implantar o comunismo no Brasil.

A negação, neste sentido, busca contestar a realidade, inclusive, com base em provas imaginárias que, no fim das contas, dissimula versões alternativas sobre os fatos ou acontecimentos históricos, falsificando-os. Em outras palavras, não nega o ocorrido e sim produz e defende uma versão alinhada a um determinado ideário que será lido e disseminado, no corpo social, como a verdade sobre o assunto. Ora, uma vez posta a "verdade" na baila da discussão pública, caberá ao revisionismo fixa-la na memória coletiva da sociedade, mediante a "interpretação livre que não nega necessariamente os fatos, mas que os instrumentaliza para justificar os combates políticos do presente a fim de construir uma narrativa "alternativa" que, de algum modo, legitima certas dominações e violências" (PEREIRA, 2015, p. 866). Nisto consiste, o negacionismo, isto é, na "radicalização da negação e/ou do revisionismo. Falsificação do fato" (PEREIRA, 2015, p. 866).

Motta (2020) vai dizer que, neste embate discursivo, a História, enquanto ciência e disciplina, é posta no "centro do furacão" e procura pensar nos desafios do campo de saber

histórico diante da guerra cultural patrocinada pelo governo Bolsonaro e o bolsonarismo. Assim, Motta (2020) ver que o modo de como se deve agir quando somos o alvo principal de uma política e de um discurso repressivos é através do civismo, da ética e da crítica para defender "uma maior presença dos especialistas no debate público e nas questões ligadas ao ensino da disciplina, bem como reafirma as pretensões à verdade do conhecimento produzido pelos/pelas historiadores/as" (KLEM; PEREIRA e ARAÚJO, 2020, p.19).

É, neste sentido, que a retórica da pós-verdade que mencionamos no início, não pode ser entendida, simplesmente, como um fenômeno que nega a verdade, mas, como um problema relacionado às convicções daqueles que consomem e divulgam certas narrativas alternativas de fatos e acontecimentos enquanto expressões genuínas da realidade. Seixas (2019) nos mostra que a era da pós-verdade se apresenta como um campo fértil para a divulgação de *fake news*, as quais ganham ressonância na sociedade não por conta da dicotomia verdade/mentira, mas, porque movem o "espírito" daqueles que propagam informações falsas, amparados na convicção que se tem perante às notícias que não condizem com a verdade.

Desse modo, o atual negacionismo da extrema direita, não só do Brasil, mas, de vários outros países tem ganhado força nos últimos anos. A construção e distribuição de notícias falsas, as conhecidas *fake news*, tem sido um mecanismo de manipulação da opinião pública, utilizado, estrategicamente, para ganhos políticos. Como exemplos, citamos, no ano de 2016, a eleição de Donald Trump à Presidência dos Estados Unidos e o plebiscito da Grã-Bretanha (Brexit), pelo qual o povo britânico decidiu pela saída do bloco econômico da União Europeia, além das eleições presidenciais de importantes democracias ocidentais como a francesa e a italiana, nos anos de 2017 e 2018, respectivamente. Em todas essas ocasiões, a grande preocupação das autoridades locais era uma só: "Como combater e punir a propagação de *fake news*?"

No Brasil, ficaram conhecidos os eventos políticos ocorridos durante as eleições de 2018, por meio das narrativas falsas que foram criadas para difamar opositores e garantir o voto do eleitorado. O candidato derrotado no Segundo Turno do referido pleito eleitoral, Fernando Haddad do Partido dos Trabalhadores (PT), foi o principal alvo desse tipo de veiculação com base em *fake news*, levadas a cabo pelo então Presidente eleito, Jair Bolsonaro do Partido Social Liberal (PSL) que, juntamente com sua militância digital, propagou informações como o famoso *kit gay*, que teria sido criado durante os governos do Partido dos Trabalhadores, com o objetivo de "erotizar as crianças em sala de aula e induzi-las à homossexualidade", que fora associado ao supracitado político petista, quando exerceu o cargo de Ministro da Educação, nas gestões de Lula e Dilma, entre os anos de 2005 e 2012.

Portanto, a sociedade contemporânea atual, marcada pela retórica da "pós-verdade", mostra-se como um terreno fértil para a construção e disseminação de informações falsas, criadas por discursos negacionistas, questionando, inclusive, os fatos históricos e a própria ciência, como vimos ao longo do ano de 2020, por parte de aparentes governos demagogos, incluindo o atual Executivo Federal brasileiro, que colocaram suas populações em risco, ao minimizarem e negarem, por exemplo, a gravidade da pandemia do novo coronavírus, que chegou a ser comparada com uma "gripezinha"[1]. Desse modo, mediado pelo negacionismo, o discurso da extrema direita sobre a Ditadura Militar do Brasil tem buscado revisar a historiografia acerca do tema e, com isso, (re) construído uma narrativa alternativa, com o objetivo de justificar os atos de violência e a violação dos direitos humanos, cometidos em nome do Estado, e legitimar a tomada do poder em 1964 e o Regime Militar instalado como forma de governo autoritário.

Neste sentido, buscaremos responder ao seguinte questionamento: "Como se constitui o discurso negacionista da extrema direita brasileira acerca da Ditadura Militar do Brasil e como a partir de tal discurso podemos construir uma proposta didática de ensino e aprendizagem da História, com base na *arquegenealogia* de Foucault?". Enquanto objeto/problema de nossa pesquisa, podemos dizer que ele nos ajuda a compreender o fenômeno da "pós-verdade" no país e nos permite apresentá-lo em uma situação pedagógica, mediante o estudo historiográfico/escolar em torno do objeto de conhecimento histórico supracitado. É pertinente fazer da sala de aula, na educação básica, um ambiente de pesquisa e investigação científica, que viabilize o protagonismo dos alunos e alunas na construção do saber, mediante metodologias ativas que rompam com o tradicionalismo educacional e coloquem os sujeitos escolares em ação reflexiva, crítica e autônoma, em torno do objeto de conhecimento.

Em pesquisa designada *estado do conhecimento*[2], que fizemos como exigência do componente curricular "Pesquisa em Ensino", do Programa de Pós-Graduação em Ensino

---

[1] O ano de 2020 foi marcado pela crise sanitária, causada pela pandemia do novo coronavírus que levou, ao isolamento social, toda a população do planeta, fechando os grandes centros econômicos e as demais instituições sociais como escolas e igrejas. A Organização Mundial da Saúde – OMS, decretou a pandemia em 11 de março do mesmo ano (CORONAVÍRUS..., 2020, s.p.). Poucos dias depois, no dia 20 de março, em uma coletiva de imprensa, o Presidente Bolsonaro disse: "Depois da facada, não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar, tá ok?". Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536> Acesso em: 16 jan. 2021;

[2] Através da pesquisa *estado do conhecimento*, fizemos um mapeamento da produção acadêmica entre 2015 e 2018 acerca das disputas de verdades em discursos, narrativas e memórias sobre a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985) em trabalhos disponíveis no Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES. A partir de um estudo qualitativo, analisamos 14 dissertações e 02 teses, com o fito de perceber como essas disputas de verdades em torno da memória e da narrativa sobre a tomada do poder em março de 1964, bem como acerca do Regime Militar implantado na ocasião, foram pesquisadas pelos autores e, ainda, se essas questões eram aplicadas ao ensino de História contemporânea em sala de aula da educação básica. O recorte temporal (2015-2018) foi assim delimitado por se tratar de um contexto de intensa polarização no cenário político brasileiro, agravado pela crise econômica,

(POSENSINO), sob o título *Disputas de verdades em discursos sobre a Ditadura Militar no Brasil e suas inflexões para o ensino de História: a produção do conhecimento nos anos de 2015 a 2018*, percebemos que a respeito da Ditadura Militar no ensino de História, os problemas que os autores se propõem em resolver orbitam em torno de uma reflexão de como a narrativa sobre o Regime Militar aparece nos livros didáticos do referido componente curricular e de que maneira os professores da disciplina resistiram aos currículos prescritos para o ensino dessa disciplina durante o período. Outras semelhanças encontradas foram o resgate do ser professor em um regime de exceção e de que modo as instituições escolares sentiram os efeitos da instalação da Ditadura Militar no Brasil. Outro problema que surge nas pesquisas diz respeito ao modo como as tecnologias digitais podem contribuir para o ensino de História. Assim, o objetivo geral dos trabalhos tem em comum a análise da memória do tema Ditadura Militar nos livros didáticos e das estratégias de resistência da classe docente em relação às mudanças implantadas na educação.

Na análise dos objetos de estudo das pesquisas selecionadas que trabalham a Ditadura Militar no ensino de História, notamos o funcionamento da memória a partir de Diretrizes Curriculares para a disciplina em questão. Na reconstituição das memórias, o fio condutor é o docente e suas práticas didáticas, inclusive, ilustrando iniciativas de resistência às imposições do Regime Militar para o ensino de História.

O *Estado do conhecimento* identificou, nos trabalhos selecionados, certas disputas de verdades em torno da narrativa histórica sobre a Ditadura Militar do Brasil, percebendo, entre aqueles que criticam o Regime Militar, o resgate da memória como forma de resistência e luta por justiça contra os crimes e a violação dos direitos humanos cometidos em nome do Estado, em oposição àqueles que o defendem, identificando-se uma prática política com base no silenciamento dessas mesmas memórias.

As disputas de verdades em discursos sobre a Ditadura Militar no Brasil, encontradas nos trabalhos analisados pelo referido *estado do conhecimento* não são investigadas pelos autores como um objeto central de suas pesquisas, assim como não problematizam o negacionismo histórico dos discursos favoráveis ao Regime autoritário, como forma de governo

os escândalos da operação Lava-Jato, midiatizada pela imprensa nacional ao ponto de implicar gravemente o governo de esquerda do Partido dos Trabalhadores, suscitando críticas efusivas de vários setores da sociedade, que levaram multidões às ruas a pedir o *impeachment* de Dilma Rousseff, resultando em sua deposição em 2016 e a ascensão da extrema direita na trama política nacional, liderada por Bolsonaro. Com a mudança de foco de nossa pesquisa, agora, voltado para análise do discurso negacionista da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil, e não mais centrado nas disputas de verdades discursivas sobre o tema, procuramos discorrer em elementos que reverberem o negacionismo nos trabalhos analisados pelo estado do conhecimento e se os autores procuram interligar os problemas de pesquisa e os resultados de suas investigações ao ensino de História, na educação básica.

em vigor no país de 1964 a 1985 e, muito menos, propõem uma metodologia escolar que trabalhe o referido objeto de conhecimento, mediante a análise do discurso negacionista, no processo ensino e aprendizagem da História. Portanto, o levantamento bibliográfico mostrou que a análise dos discursos negacionistas sobre o golpe de Estado de 1964 e do Regime Militar instalado, no universo da sala de aula da educação básica, ainda é um campo em aberto para a investigação científica.

No entanto, as mesmas pesquisas, analisadas pelo *estado de conhecimento*, fornecem informações importantes para a análise de discursos que destoam da historiografia oficial sobre a Ditadura Militar do Brasil, ao comprovarem que a violação dos Direitos Humanos foi uma prática institucionalizada pelo Regime Militar e de que o tema em "análise permanente no ensino de história tende a contribuir para diminuir tal ação" (PICCOLI, 2017, p. 5), mostrando, também, que houve resistências dentro do ensino, especialmente, por parte de professores, "construindo brechas, espaços de manobra e ruptura diante do que lhes era posto. Houve vigilância, temor, obediência, prisões, sequestro, tortura, demissões, contudo sempre houve resistências" (PINHEIRO, 2017, p. 8). Outra conclusão trazida pelas pesquisas é a de que o ensino de História:

> Esteve permeado por um espectro de vigilância e medo prevalecendo entre seus saberes e práticas a memória oficial exaltadora de feitos políticos e de vultos históricos representativos do sacrifício em prol da Nação, rituais cívico-patrióticos levados a efeito de parceria com outras disciplinas escolares e, ainda, "técnicas" que, naquele contexto, renovavam os aspectos metodológicos do ensino de História, sem, contudo, renovar seu conteúdo (BARROS, 2015, p. 9).

O fragmento acima, de certo modo, expressa peculiaridades de um estilo negacionista, presente nas narrativas oficiais do Regime Militar, para "exaltar os feitos heroicos dos políticos" ou para justificar "os vultos históricos representativos do sacrifício em prol da Nação", porém, o foco do autor não é a problematização do negacionismo e revisionismo histórico do discurso, mas, em pontuar em que medida o ensino de História foi afetado pelo autoritarismo do governo militar. Em resumo, as pesquisas mostram que o Regime Militar se valeu de mecanismos violentos e coercitivos para impor suas diretrizes para a educação, cujos resquícios são, ainda, percebidos nos dias atuais em determinados livros didáticos de História, que tratam o assunto de modo superficial e generalista, dando margem a uma política de esquecimento, praticada por saudosistas da Ditadura Militar. Trata-se das conclusões da dissertação de Cani (2015) que, ao estudar o tema em questão nos livros didáticos de História, à luz da *Sociologia das Ausências*

de Boaventura de Sousa Santos, trouxe à "tona as vozes silenciadas e fatos ocultos, efetivando assim, o Direito Fundamental à Memória" (CANI, 2015, P. 7).

Por fim, os trabalhos analisados permitem-nos entrever que as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História, de acordo com Luiz (2015), direcionaram a disciplina a uma concepção histórica relacionada com Estudos Sociais, cuja essência política e eurocêntrica da história ensinada a tornava tradicional, distanciando-a da Nova História. Nisso, no contexto da educação brasileira durante o Regime Militar, o que percebemos é um civismo e um patriotismo que se acentua cada vez mais, principalmente com o "acréscimo das disciplinas que passaram a compor o currículo por meio da Lei nº 5.692/71: Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos de Problemas Brasileiros" (LUIZ, 2015, p. 7).

Quando se busca perceber como essas pesquisas trabalham com a análise do discurso em torno da tomada do poder pelos militares em 1964, notamos que os pesquisadores costumam associar as narrativas a um golpe de Estado e que esses discursos não estão ligados diretamente ao ensino de História, mas que podem contribuir para o aprofundamento da discussão e reflexão em torno do tema.

Desse modo, os trabalhos elencadas trazem como objeto de pesquisa o funcionamento da memória em recortes temáticos como: a infância e a violência na Ditadura Militar em testemunhos da Comissão da Verdade do Brasil; as mulheres, os traumas e a maternidade no contexto de resistência à Ditadura; as disputas de memórias em narrativas sobre a prática da tortura durante o Regime Ditatorial do Brasil e sobre espaços físicos considerados símbolos da violação dos Direitos Humanos como, por exemplo, o DOPs (MG); o resgate da memória a partir da midiatização do passado em especiais do jornalismo digital ou através da história local, como na pesquisa que analisa as práticas do Destacamento Volante da Brigada Militar no Norte do Rio Grande do Sul, para coibir todas as ideias e pessoas contrárias ao Regime Militar e, por fim, trabalhos que resgatam a memória por meio da análise do discurso, destacando-se um trabalho que estuda o ódio como ideologia e expressão do anticomunismo no século XXI, dentro do contexto da crise que levou ao *impeachment* de Dilma Rousseff entre os anos de 2015 e 2016, e um outro que analisa o discurso do ex-presidente militar Médici e seus jogos em questões de silenciamento e da representação do outro (1969-1972).

Portanto, a problemática dessas pesquisas tem como objetivo em comum problematizar as verdades sobre o período ditatorial dentro de seus recortes temáticos. No tocante aos traumas vividos por crianças e mulheres grávidas, as pesquisas preocupam-se, no primeiro caso, em analisar de que forma o dever de memória "[...] como efeito do biopoder, constitui-se em um espaço para que a verdade sobre esse período revelasse a verdade das experiências vividas como

radiografia da experiência histórica sobre o Estado de exceção" (BRITO, 2018, p. 7). Em relação ao segundo trabalho, a pesquisadora se debruça na:

> Problemática da maternidade, que permeia os processos discursivos em funcionamento nas condições de produção referidas, possibilitando um lugar possível de visibilidade do confronto entre a posição sujeito-mulher, a posição sujeito-militante e a posição sujeito-mãe, do ponto de vista discursivo (CORREA, 2018, p. 8).

Em torno das disputas de narrativas entre os grupos que defendem e criticam o Regime Militar, é importante questionar se, de fato, é necessário lembrar ou esquecer as memórias acerca desse período no Brasil. As pesquisas mostram que "as novas gerações de pessoas pouco ou nada sabem a respeito desses regimes autoritários. Como esquecer algo que não lhes foi transmitido?" (OLIVEIRA, 2018, p. 14). Assim, por meio da análise do discurso, um dos trabalhos buscou investigar os "efeitos de sentido do silenciamento a partir da apropriação do discurso do outro, bem como a representação imaginária do Outro e suas formas de materialização através do modo de dizer de Médici" (FERREIRA, 2015, p. 8). Outro problema de pesquisa identificado nos trabalhos selecionados foi a discussão em torno de qual seria o papel dos discursos de ódio como ideologia e expressão do anticomunismo no contexto da crise política que levou ao *impeachment* da, então, Presidente Dilma Rousseff em 2016. Nessa perspectiva, também há uma pesquisa que questiona "o papel da mídia e de que maneira ela conduz à estabilização da história nos períodos e processos das guerras de memórias?" (MARTINS, 2017, p. 24). Já no trabalho que trata sobre as memórias de pessoas que viveram sua infância no contexto da Ditadura Militar, o objetivo é fazer uma análise a partir dessas memórias dentro do "processo de reparação política, instaurado pela Comissão Nacional da Verdade/Brasil" (BRITO, 2018, p. 7).

Apesar de os autores terem como objetivo em comum a problematização do silenciamento ou a construção positiva do Regime Militar, não tiveram como foco o ensino de História, ou seja, a preocupação não foi fomentar o debate crítico e problematizador em sala de aula, mas pontuar o amortecimento memorial da nação, em torno do golpe civil-militar de 1964 e do modelo de governo instalado, com suas práticas de violência e autoritarismo estatal, paralelo à uma produção e distribuição de uma narrativa que exaltava as ações governamentais e políticas dos Generais-Presidentes do período militar brasileiro (1964-1985). Neste sentido, o *estado do conhecimento* nos mostra a importância de analisar, em sala de aula, como pretende a nossa pesquisa, os discursos negacionistas que exaltam a Ditadura Militar. Para resistir ao silenciamento da memória nacional ou a práticas discursivas revisionistas, é preciso

problematizar, em sala de aula de História, as estratégias de esquecimento e os discursos legitimadores da versão histórica que narra o Regime Militar, pautado no heroísmo, nos valores democráticos, na defesa da soberania nacional e na liberdade do povo brasileiro.

As pesquisas, ao contrário dos discursos negacionistas, que exaltam a instituição militar como forma de governo, pautada na justiça e na legalidade constitucional, mostram o lado mais cruel da violência estatal dos militares. Neste sentido, Correa (2018) propõe uma investigação pertinente ao retratar o lugar da mulher na produção da prisão e da tortura feminina no contexto ditatorial do Brasil, analisando o tratamento diferenciado do corpo da mulher em relação ao do homem, referente às formas de tortura. Dessa forma, um dos autores que trabalham com a análise do discurso teve como objetivo analisar o anticomunismo, enquanto discurso de ódio, disseminado pela *internet*, contra a Presidente Dilma, o Partido dos Trabalhadores e o ex-Presidente Lula, no auge da crise política da então governante de esquerda, culminando com o seu *impeachment*. Para Silva D. (2018), é possível entender essas guerras de narrativas em processos de memorialização e patrimonialização de espaços físicos como a sede do Departamento de Ordem Política e Social do Estado de Minas Gerais (DOPs/MG), mostrando que a temática pode ser analisada, também, dentro da história local, como é o caso de sua pesquisa.

A análise do discurso permite "investigar a constituição, os processos de legitimação e funcionamento do discurso político-presidencial" (FERREIRA, 2015, p. 8). Esse foi o objetivo da pesquisa de Ferreira (2015), ao investigar o discurso político de Médici e seus jogos de representação do outro. O mapeamento dos objetivos dos trabalhos estudados no *estado do conhecimento* indica, ainda, que os autores buscaram "avaliar de que maneira a mídia conduz à estabilização da história nos períodos e processos das guerras de memórias, em uma situação de midiatização e em um (ciber) espaço de novas configurações da mídia e da memória" (MARTINS, 2018, p. 5).

Portanto, o silenciamento gera o esquecimento e deixa uma lacuna na memória coletiva da sociedade, permitindo que versões alternativas, que negam a verdade histórica e exaltam práticas totalitárias e regimes de exceção, sejam justificadas, legitimadas e aceitas como verídicas e necessárias para o momento. Os atuais discursos de ódio e o retorno do anticomunismo, acompanhado pelo apelo ao regresso da Ditadura Militar, com Bolsonaro no poder, reverberado pela extrema direita brasileira, expressam bem o alcance das narrativas alternativas e negacionistas sobre o período militar e nos mostram a urgência de se problematizar, em sala de aula, os discursos revisionistas da historiografia nacional.

Trata-se de narrativas transversais em relação à historiografia oficial, que tornam o tema conflitante na sociedade, evidenciando, por exemplo, que "a conjuntura de negação da tortura por parte dos perpetradores conformou uma guerra de narrativas" (SILVA, D., 2018, p. 4), assumindo um papel de desconstrução do discurso do outro, como nas estratégias do ex-Presidente Médici, em que "a representação do Outro, através da denominação, recobre um espaço de violência silenciadora e que dispersa o discurso do Outro por meio do discurso *sobre* o Outro" (FERREIRA, 2015, p. 8).

Em síntese, nas disputas de verdades em discursos sobre o golpe civil-militar de 1964 e o regime ditatorial brasileiro, o termo *revolução* é designado pelos militares, por meio do negacionismo, para se referir ao contexto histórico da Ditadura Militar e para justificar e legitimar as práticas autoritárias do Regime, enquanto que a palavra *resistência* é utilizada para representar o lado que critica e rebate as proposições militares sobre o tema. Já a proposição *esquecimento* pode assumir os dois lados das narrativas, ou seja, como táticas do discurso militar, quando se aplica uma política de esquecimento, ou para fortalecer a memória de luta contra o Regime Militar e as estratégias de silenciamento da memória dos resistentes.

O *estado do conhecimento* traz como resultado principal a percepção de que há uma intensa disputa de verdades em torno das memórias individual e coletiva sobre a Ditadura Militar do Brasil e que esse intenso embate é, ao mesmo tempo, ideológico e político, e faz parte de uma disputa de poder entre os sujeitos no tecido social. Enquanto um lado busca resistir às estratégias discursivas de silenciamento e revisão da História, o outro, por meio do negacionismo, procura impor uma versão alternativa, como a "verdade" irrefutável.

Nos trabalhos analisados pelo *estado do conhecimento*, constatamos que existe uma preocupação, na historiografia, com os efeitos e o alcance das versões alternativas, construídas por um discurso negacionista, reverberados por importantes pesquisas que mostram, dos "porões da ditadura", a face mais cruel e violenta do Regime, mas, também, notamos que faltou interligar a problemática em torno da questão, com a sala de aula de História. Em outras palavras, é bastante pertinente que os pesquisadores analisem as estratégias discursivas que negam e legitimam a Ditadura Militar do Brasil, entretanto, é preciso pensar, em paralelo à crítica historiográfica acerca dos discursos revisionistas do período militar (1964-1985), em como levar, para a sala de aula, uma discussão problematizadora das narrativas alternativas da história do Regime Militar brasileiro.

Portanto, pretendemos, em nossa pesquisa, construir uma metodologia de ensino e aprendizagem da História, em torno da Ditadura Militar do Brasil, que possa analisar, na sala de aula, o discurso negacionista da extrema direita brasileira sobre o referido tema. Para tanto,

a proposta didática que construímos foi embasada na *arquegenealogia*, mas, também, mediante as orientações pedagógicas/dialógicas de Paulo Freire (1986), procurando contextualizar o aprendizado, apoiada em uma postura interdisciplinar, isto é, valendo-se de outras ciências, para fins de estudo e análise dos eventos políticos e históricos do país em meados de 1960. Dessa forma, traremos uma discussão historiográfica em diálogo com a "filosofia histórica foucaultiana", quando estudarmos os conceitos de enunciado, discurso, sujeito, prática discursiva, verdade, saber e poder; com a Ciência Política, ao problematizar o golpe de Estado de 1964 e a Ditadura Militar do Brasil, sob às noções de Dreifuss (1981); e com a Língua Portuguesa, por meio da sequência didática que iremos construir, na qual sugerimos a produção de artigos de opinião sobre o tema, como proposta de atividade a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Assim, o objetivo geral de nossa pesquisa é analisar como se constitui o discurso negacionista da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil e, a partir disso, elaborar uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem do referido objeto de conhecimento histórico, com base na *arquegenealogia* de Foucault. Nossos objetivos específicos são: i) conceituar as noções básicas da *arqueologia* e da *genealogia* de Foucault, que possibilite apreender o método de análise do discurso *arquegenealógico* foucaultiano; ii) formular uma metodologia de ensino e aprendizagem da História, com base na *arquegenealogia*; iii) analisar o discurso negacionista da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil, a partir de materialidades que circularam nas mídias digitais, mediante o método *arquegenealógico*; iv) construir uma sequência didática sobre o objeto de conhecimento histórico Ditadura Militar do Brasil, embasada na *arquegenealogia*, capaz de viabilizar um processo de ensino e aprendizagem significativo e interdisciplinar da História na educação básica.

A princípio, buscaremos atingir os objetivos propostos, mediante uma metodologia que se inicia por uma análise teórica das noções de Foucault acerca da *arqueologia* e da *genealogia*, conceituando as noções que envolvem esses dois momentos do pensamento foucaultiano, apresentando, desse modo, o seu método *arquegenealógico*. Ao estudar os conceitos da *arquegenealogia*, tais como enunciado, a função enunciativa, o sujeito enunciador, o discurso, a prática discursiva, a singularidade e as regras de formação do discurso, além das noções de verdade, saber e poder, pretendemos compreender os fundamentos da historiografia de Foucault, enquanto questão fundamental para que possamos constituir uma metodologia de ensino e aprendizagem da História, com base na *arquegenealogia*.

No segundo momento, buscaremos formular uma proposta metodológica para o estudo do tema escolar "Ditadura Militar do Brasil". Trata-se de um percurso de ensino e aprendizagem da História, embasado na *arquegenealogia*, para problematizar, em sala de aula, o referido objeto de conhecimento histórico, mediante a análise do discurso negacionista da extrema direita brasileira sobre o assunto. Para tanto, buscaremos discutir sobre o método dialógico de Paulo Freire (1986), pelo qual o autor brasileiro pensa a educação problematizadora para a transformação social, mediante o diálogo crítico e autônomo entre os sujeitos do conhecimento em torno do objeto do saber para, em seguida, fazermos uma discussão sobre a metodologia da contextualização da aprendizagem da Atina (2016), por entendermos que o processo de ensino e aprendizagem fará sentido para os estudantes se estes, além de ampliar o conhecimento, também, consigam entender o percurso percorrido para se chegar ao saber. Dialogar e contextualizar o aprendizado contribui nesta questão. Dessa forma, os conceitos específicos da História, que traremos mediante a Circe Bittencourt (2008), nos ajudarão a construir uma metodologia que dialogue com outras perspectivas pedagógicas, mas que preserve as características históricas.

A interdisciplinaridade, por sua vez, se faz representar em nossa proposta, mediante uma interligação que faremos entre a História e outros saberes, tais como a filosofia (foucaultiana), a Ciência Política de Dreifuss (1981), quando analisa o golpe de 1964 e a Ditadura Militar do Brasil, e com a Língua Portuguesa, quando propomos a produção do artigo de opinião como atividade da sequência didática que iremos planejar. Em resumo, nossa intenção é constituir uma proposta metodológica que tenha como base a *arquegenealogia*, que assuma uma postura dialógica freiriana em relação ao objeto do conhecimento, que contextualize o aprendizado, que preserve os conceitos básicos da História e que seja interdisciplinar.

Dessa maneira, já podemos passar para o terceiro passo de nossa pesquisa: a análise do discurso negacionista da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil, sob a liderança do Presidente da República, Jair Bolsonaro, amparado por sua militância digital, formada por eleitores radicais, conhecidos como bolsonaristas. Para tanto, constituímos um *corpus*, seguindo algumas das orientações de Courtine (2009), ou seja, selecionamos os enunciados mediante os critérios de concepção e delimitação do discurso enquanto uma prática, a contextualização do discurso de acordo com as suas condições de existência na sociedade, o lugar ocupado pelos sujeitos enunciadores, que se constituem pelas funções que exercem ao enunciar o discurso a um "público-alvo", as condições de existência, construção, legitimação e aceitabilidade dos enunciados, a delimitação das fronteiras do discurso ou a constituição da sua unidade e a seleção dos objetos e enunciados do discurso de acordo com a sua positividade e a

sua regularidade enunciativa, que determinam os domínios de saber e o princípio de exclusão dos enunciados, além da organização do domínio de memória discursiva.

Como podemos notar, o pensamento courtiniano se aproxima com o foucaultiano, quando o assunto é o enunciado e a formação discursiva, cujas noções, Courtine (2009) se utiliza para constituir um *corpus* discursivo que, na nossa pesquisa, reúne 37 materialidades discursivas negacionistas da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil: 17 verbais, retiradas de matérias de jornal, 11 verbais selecionadas dos grupos e perfis bolsonaristas na rede social *Instagram* e 09 híbridas (verbais e ilustrativas), escolhidas via *Instagram* e matérias de jornal. Nosso *corpus* também apresenta outras 05 materialidades discursivas, retiradas de matérias de jornal e *blogs*, que criticam o discurso negacionista do bolsonarismo sobre o golpe de Estado de 1964 e o Regime Militar, completando, dessa forma, 42 materialidades discursivas a serem analisadas.

A análise dos enunciados seguirá as orientações metodológicas da *arquegenealogia* de Foucault, pelas quais buscaremos identificar a regularidade do discurso, as funções enunciativas e os sujeitos enunciadores, e os domínios de memória, concebendo, como objeto discursivo, o negacionismo histórico acerca da Ditadura Militar do Brasil. Dessa forma, o segundo passo será observar o "saber" constituído, pelo qual o bolsonarismo assenta o discurso negacionista e identificar as vontades de verdade formuladas, analisando as relações de poder que se imbricam na sociedade, mediante o estudo que faremos do contradiscurso que critica o negacionismo bolsonarista e as práticas antidemocráticas e autoritárias do governo Bolsonaro e de seus apoiadores radicais.

Antes, porém, iremos discorrer, teoricamente, sobre os conceitos da "pós-verdade", problematizando o avanço da extrema direita no mundo, cujo negacionismo se vale de estratégias discursivas com base em notícias falsas *(fake news)*, pelas quais se atacam e testam os limites de importantes democracias como a estadunidense e a britânica, assim como a brasileira. Nossa intenção é situar o discurso negacionista da extrema direita do Brasil em um contexto mais amplo, fruto da "onda conservadora" que se espalhou pelo mundo nos últimos anos, mediando uma discussão teórica sobre a "pós-verdade", com a análise de fontes jornalísticas que mostram como a produção e disseminação de *fake news* tem afetado a vida social e política das sociedades. Em resumo, a análise que pretendemos empreender buscará, primeiramente, delimitar o discurso, mediante as regras de formação, enquanto uma prática que constrói os objetos de que fala, situando os enunciados em um quadro sintético de análise e, no segundo momento, procuraremos sistematizar os fragmentos arquegenealógicos, pelas quais o discurso formula as vontades de verdade.

O quarto momento de nossa metodologia é a construção de uma sequência didática para sistematizar e organizar o processo de ensino e aprendizagem da História, em torno do tema Ditadura Militar do Brasil, com base na *arquegenealogia* e análise do discurso negacionista da extrema direita brasileira, em sala de aula, da educação básica. Pontuamos, que se trata de uma proposta direcionada, especificamente, para o nono ano do ensino fundamental e, principalmente, para o Ensino Médio. A princípio, buscaremos conceituar a didática de acordo com as noções de Libâneo (2013), procurando agregar as noções *arquegenealógicas* trabalhadas em nossa pesquisa.

A sequência didática que iremos construir terá o seguinte formato: título, tema, síntese e objetivos, tempo previsto, áreas e temas relacionados (para pontuar a interdisciplinaridade), conteúdos propostos (fatos, conceitos, procedimentos e atitudes), expectativas de aprendizagem, etapas da sequência didática, recursos, palavras-chave e referências. Trata-se de um modelo da metodologia da contextualização da aprendizagem da Atina (2016), que iremos adaptar para a nossa proposta metodológica com base na *arquegenealogia* de Foucault, e em consonância com os demais procedimentos que já apresentamos anteriormente, a saber, o método dialógico de Paulo Freire (1986), os conceitos da História trazidos por Circe Bittencourt (2008), além de uma postura interdisciplinar, a orientar o processo de ensino e aprendizagem ensejado.

Desse modo, os passos didáticos buscarão dispor o tema escolar "Ditadura Militar do Brasil" em quatro momentos, a serem melhor especificados no momento oportuno de nosso trabalho. Na 1ª etapa, a exploração *dialógica* do tema; na 2ª etapa, a investigação *contextualizada* do objeto de pesquisa; na 3ª etapa, a solução *arquegenealógica* do problema; na 4ª etapa, a avaliação *interdisciplinar* e significativa. Pontuamos, ainda, que a sequência didática começará com o levantamento prévio dos estudantes em relação ao tema, propondo o preenchimento da primeira coluna da tabela de "conhecimentos e competências dos alunos" para que, ao final do processo didático, possam retomar ao mesmo quadro, para preencher a segunda coluna e, com isso, viabilizar a avaliação do desenvolvimento do aprendizado. Também sugerimos a leitura de dois artigos de opinião, que servirão de textos complementares da sequência didática sobre a Ditadura Militar do Brasil: o primeiro sobre o retorno de atos antidemocráticos no Brasil no ano de 2020 e o segundo acerca dos conceitos sobre a política de direita e de esquerda, bem como as diferenças que existem entre ambas.

Por fim, no último momento da metodologia de nossa pesquisa, trataremos da avaliação significativa, fase final do sequenciamento didático. Este é o momento da produção textual dos estudantes, como atividade proposta pela sequência didática, pela qual os mesmos deverão

produzir artigos de opinião sobre o objeto de conhecimento histórico problematizado nas aulas. Nossa sugestão é que os discentes sejam distribuídos em unidades temáticas, que serão organizadas mediante o conjunto de "vontades de verdade" em comum, extraídas do discurso negacionista da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil. Em outras palavras, cada unidade temática será constituída de dois ou mais "desejos de verdade", produzidos pela prática discursiva e negacionista bolsonarista, problematizada em sala de aula, constituindo, dessa forma, temas para os artigos de opinião dos alunos e alunas, os quais poderão potencializar o aprendizado, uma vez já terem passado por todo um processo de discussão e desenvolvimento do saber em torno do objeto de conhecimento em questão, a formação do discurso negacionista da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil.

Para tanto, nossa pesquisa terá como fundamentação teórica as reflexões de Foucault para pensar junto à análise do discurso, em nosso trabalho. Traremos a obra *Arqueologia do Saber* (2008), para estudarmos os aspectos que compõem a estrutura de uma prática discursiva, conceituando as noções de positividade, regras de formação, enunciado, objeto, função enunciativa e sujeito enunciador, procurando conceber o discurso enquanto um acontecimento histórico. Mediante a *Microfísica do Poder* (1998), estudaremos a *genealogia* foucaultiana, discutindo sobre os aspectos nietzschianos, pelos quais o autor francês se embasou para constituir a sua "filosofia genealógica" e, ainda, para pensarmos acerca das noções de verdade, saber e poder, que se imbricam nas relações sociais entre os sujeitos das sociedades. Estudar a *arqueologia* e a *genealogia* de Foucault nos permitirá compreender a metodologia *arquegenealógica* e, com isso, possamos perceber as contribuições do autor para a historiografia.

Outras obras do referido autor, tais como *A ordem do discurso, História da Loucura* e *Vigiar e Punir*, nos ajudarão a enriquecer o repertório teórico, mas, também, em produzir uma discussão consistente em relação ao pensamento foucaultiano, buscando perceber as estratégias discursivas, com suas vontades de verdade, constituição e institucionalização de saberes que, por exemplo, legitimaram os Hospitais Gerais da Europa Clássica ao "aprisionar" a loucura dos homens, bem como analisar o disciplinamento, enquanto mecanismo do poder e do controle social.

Para a constituição de nossa proposta metodológica de ensino e aprendizagem da História acerca do tema Ditadura Militar do Brasil, além da *arquegenealogia* de Foucault, discutiremos sobre o método dialógico de Paulo Freire, construído em conjunto com Ira Shor no livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, publicado em 1986. Nele, os autores traçam

um modo de ensinar e aprender, no qual o objeto de conhecimento é suscitado pelo debate democrático e problematizador entre os sujeitos cognoscentes, que seja capaz de gerar a criticidade e potencializar a mudança social. Nesse sentido, interessa-nos o sentido dialógico para a construção do saber em sala de aula, uma vez que não é nossa intenção gerar, entre os sujeitos escolares, o tema a ser discutido na aula, mas, trazê-lo para a análise conjunta entre o docente e os discentes.

Em consonância com a *arquegenealogia* foucaultiana e o *diálogo* freiriano, traremos para a sistematização e organização de nossa proposta didático-pedagógica, do processo de ensino e aprendizagem do objeto de conhecimento histórico "Ditadura Militar do Brasil", a obra da Atina, *Educação que faz sentido: metodologia de contextualização da aprendizagem*, pela qual Andrade e Sartori (2016), apresenta uma metodologia ativa, que contextualiza o aprendizado dos estudantes, tornando-os protagonistas da construção do saber, que compreendem cada passo do desenvolvimento das competências e habilidades, inerentes ao processo educativo, assim, como propicia que os mesmos se autoavaliem ao final da sequência didática.

Por se tratar do estudo de um objeto histórico (A Ditadura Militar do Brasil), nossa proposta metodológica precisa se valer de conceitos específicos da História, tais como as noções de tempo e espaço para, com isso, garantir o rigor historiográfico na didática que pretendemos empreender para analisar o objeto de conhecimento supracitado. Dessa forma, acreditamos que o livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de autoria de Circe Bittencourt (2008) cumpre esse papel, tendo em vista que a escritora trabalha, na referida obra, metodologias específicas da História, buscando mostrar como os assuntos inerentes ao referido componente curricular, podem ser problematizados em sala de aula, inclusive, de modo interdisciplinar. Aliás, a interdisciplinaridade, enquanto proposta para um processo de ensino e aprendizagem que faça sentido ao estudante, também faz parte do pensamento dos demais autores que trouxemos para compor nossa proposta didática.

Outros textos de autores como Albuquerque Junior (2011), *A loucura da história: ciência, ética e política no pensamento de Michel Foucault;* Pinto (2011) *A história como jogo: contribuições de Michel Foucault para o ensino da História;* e Marilene da Silva (2012), *A arte de saber/fazer: Foucault e a história na sala de aula*, nos ajudam a compreender o espaço escolar como um ambiente de transformação e desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos sujeitos do conhecimento, trazendo o pensamento foucaultiano para o fazer pedagógico em sala de aula de História. O primeiro pontua que a historiografia de Foucault problematiza a produção do "saber", a qual sempre estará interligada a uma ordem ou constituição de "poder",

pela qual o autor francês concebe o discurso em uma trama histórica. O segundo entende que as contribuições foucaultianas para a História estão na possibilidade de percebê-la como um jogo, no qual se rompe com a lógica da continuidade, inserindo os historiadores em uma metodologia de pesquisa com base nas descontinuidades históricas e relações de poder dos sujeitos. O terceiro propõe uma ativação das noções de saber/poder, elaboradas por Foucault, buscando perceber como elas podem ser reconfiguradas em ferramentas, que potencializem o pensamento e a prática da escrita em sala de aula

Desse modo e para termos uma visão teórica sobre o conceito de didática, dialogaremos com as noções de Libâneo (2013), reverberadas na obra de sua autoria e intitulada *Didática*. Nossa intenção é compreender, em linhas gerais, o sentido e a importância da didática no processo educativo, para, então, pensarmos em um fazer pedagógico que atenda às características *arquegenealógicas* que pretendemos garantir em nossa proposta metodológica de ensino e aprendizagem da História. A leitura do referido escritor também nos ajudará a perceber ou localizar em qual tendência pedagógica a nossa metodologia se enquadra.

Pelo fato de trabalharmos com a análise do discurso (político) ao estilo foucaultiano, acreditamos ser importante estudar o pensamento de Courtine (2009), na obra *Análise do discurso político,* pela qual o autor busca, na articulação entre a língua e a história – tal como reverberam os comentadores do referido escritor, dentre os quais Piovezani e Sargentini (2009), na apresentação do livro supracitado –, analisar e compreender o discurso comunista endereçado aos cristãos, enquanto uma formação discursiva, valendo-se de autores como Pêcheux e o próprio Foucault, quando concebe o discurso enquanto uma prática, na qual os enunciados são regidos por uma regularidade enunciativa. Contudo, não pretendemos, em nossa pesquisa, discorrer teoricamente sobre o conceito courtiniano de análise do discurso, mas compreender como o autor constitui um *corpus* discursivo e, dessa forma, sermos orientados no sentido de como selecionar, organizar e sistematizar os enunciados inerentes de nossa investigação.

Para o estudo historiográfico da Ditadura Militar do Brasil, utilizaremos a obra de Dreifuss (1981), *1964, a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. Trata-se de uma análise que o referido cientista político faz acerca do golpe civil-militar brasileiro e do Regime autoritário de governo instalado em meados de 1960, sob a ótica dos interesses empresariais multinacional e associados, constituído em um complexo bloco de poder econômico, formado por uma elite orgânica de empresários, políticos e militares, que conseguiram assumir postos estratégicos na burocracia do Estado, amparados por um discurso

ideológico com base na doutrina da segurança nacional, da Escola Superior de Guerra (ESG), das Forças Armadas brasileiras.

Assim, através da análise do discurso anticomunista, da estratégica propaganda de doutrinação em massa, do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), empreendido por Passos (2017), no livro *Vozes a favor do golpe: o discurso anticomunista da Ipês como materialidade de um projeto de classe*, buscaremos contrapor o negacionismo da extrema direita brasileira em torno do tema, mediante uma problematização dos eventos históricos que conduziram o país a uma ruptura institucional, pela qual se configurou um novo modelo de governo e de sociedade no Brasil.

Para contribuir com a discussão que refute o discurso negacionista da extrema direita brasileira acerca da Ditadura Militar do Brasil, traremos os debates empreendidos no livro *Do fake ao fato: (des) atualizando Bolsonaro*, dos autores/organizadores Klem, Pereira e Araújo (2020). A referida obra apresenta uma coletânea de 14 artigos, os quais discutem acerca da eleição de Bolsonaro no ano de 2018 para a Presidência da República, e problematizam as características de seu governo, embasadas na militância digital de direita; no negacionismo histórico em relação ao golpe de Estado de 1964 e ao Regime Militar; na pauta dos costumes, trazida pelos eleitores evangélicos; e no anti-intelectualismo, pelo qual se ataca a ciência e a cultura.

Trata-se, como dissemos no início de nosso texto, de ações que ganham respaldo e apoio no contexto da "pós-verdade", cuja discussão fazemos mediante Seixas (2018), no texto *A retórica da pós-verdade: o problema das convicções*, por meio do qual buscamos conceituar o referido termo linguístico, escolhido como palavra do ano pelo dicionário *Oxford*, em 2016. De acordo com o autor, a "pós-verdade" não se propõe, somente em formular e disseminar *fake news*, mas, mediar o sentido, a coesão e a aceitação das notícias falsas, por meio da convicção das pessoas que, as concebem como informações verídicas, mediante o "critério" da emoção e da crença, em detrimento da objetividade concreta dos fatos.

Assim, concluímos a apresentação da fundamentação teórica de nossa pesquisa, trazendo os autores Bordim, Pinton e Schmitt (2019) que, na obra *Produzindo artigo de opinião*, nos ajudam a compreender o referido gênero textual e como trabalharmos com o mesmo em sala de aula. Em convergência com os referidos escritores, o texto *O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação*, de autoria de Boff, Köche e Marinello (2009), também, contribui para conceituarmos e delinearmos a estrutura de um artigo de opinião, bem como os passos para a sua produção, tendo em vista a atividade que propomos em nossa proposta didática, na qual os estudantes deverão escrever um texto, com base na análise das

materialidades discursivas do *corpus* da sequência didática e no estudo do tema Ditadura Militar do Brasil no livro didático e nos textos complementares sugeridos.

Dessa forma, a metodologia de nossa pesquisa, assim como a fundamentação teórica empreendida, mediará e orientará a composição e estrutura de nosso trabalho, dividido em quatro capítulos. No primeiro, traremos uma exposição do pensamento de Foucault acerca da *arqueologia* e da *genealogia*, enquanto noções pelas quais o filósofo francês constituiu o seu método *arquegenealógico*. Desse modo, conceituaremos o enunciado, a função enunciativa, o sujeito enunciador, o discurso, a prática discursiva, a singularidade e as regras de formação do discurso, além das noções de verdade e saber, que se imbricam nas relações de poder dos indivíduos no tecido social.

Mediante uma discussão acerca dos fundamentos nietzschianos, pelos quais Foucault (1998) constituiu o seu pensamento genealógico, refletiremos sobre uma historiografia foucaultiana, compreendendo a crítica que se faz sobre o modelo tradicional, que se embasava na história linear e progressista dos homens, como um ponto de partida para entendermos que o autor francês buscou um fazer historiográfico com base nas rupturas, nas descontinuidades, no discurso como um acontecimento singular, no qual as dispersões enunciativas, apresentam uma regularidade que lhes garantem a unidade, em torno de uma positividade. Trata-se de uma análise que faremos, estudando a *Microfísica do poder*, mais precisamente, quando Foucault (1998) trabalha o sentido de cada "palavra-chave", da *genealogia* de Nietsche, na língua alemã, mostrando, por meio delas, o que o filósofo germânico queria dizer em seus estudos genealógicos, ponto central para entendermos as noções de descontinuidade histórica do pensamento foucaultiano. Concluiremos esse primeiro momento, fazendo a junção entre os conceitos *arqueológicos* e *genealógicos* para, então, apresentarmos a *arquegenealogia* de Foucault, enquanto método de análise do discurso e da historiografia que pretendemos empreender em nossa pesquisa.

No segundo capítulo, pretendemos formular uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem da História, para problematizar o objeto de conhecimento "Ditadura Militar do Brasil", com base na *arquegenealogia*, trazendo uma discussão em torno do método dialógico freiriano, da metodologia da contextualização do aprendizado da Atina (2016), dos conceitos históricos trazidos por Circe Bittencourt (2008), além de adotar uma postura interdisciplinar, na construção metodológica que queremos empreender. Nosso objetivo é viabilizar a pesquisa em sala de aula, discorrendo sobre as possibilidades de um ensino de História *arquegenealógico* na educação básica, que propicie a análise de discursos. Para tanto, traremos uma discussão teórica acerca da constituição de um *corpus* discursivo, com base no pensamento de Courtine

(2009), que possa orientar a nossa pesquisa de como proceder para a seleção dos enunciados a serem analisados.

O terceiro capítulo dedica-se à análise do discurso negacionista da extrema direita brasileira, sobre a Ditadura Militar do Brasil. Iniciaremos com uma discussão teórica sobre o termo "pós-verdade", pelo qual se viabiliza o atual negacionismo e a construção e distribuição de notícias falsas nas sociedades. Apresentando o bolsonarismo como um dos fenômenos da "onda conservadora" dos últimos anos, que compartilha do contexto da "pós-verdade", buscaremos problematizar o discurso negacionista bolsonarista, mediante alguns autores que estudaram a eleição de Bolsonaro em 2018, e criticam a prática de produção e disseminação de *fake news*, que direcionou a campanha eleitoral do referido político. Desse modo, analisamos o discurso negacionista do bolsonarismo em relação ao golpe de Estado de 1964 e do Regime Militar, apresentando o *corpus* discursivo, assim como um quadro de análise com as miniaturas ilustrativas dos enunciados e, com isso, expor em outra tabela a formação discursiva bolsonarista, com sua regularidade, funções enunciativas/posições dos sujeitos enunciadores e domínios de memória. Concluiremos este capítulo com a análise das noções de verdade, saber e poder, presentes no interior dos enunciados, pelos quais se imbricam as relações dos sujeitos. Com isso, pretendemos compreender as vontades de verdade presentes neste discurso.

No quarto capítulo, buscaremos construir uma sequência didática que potencialize nossa proposta metodológica *arquegenealógica* de ensino e aprendizagem da História, em torno do tema Ditadura Militar do Brasil. A princípio conceituamos, em linhas gerais, a didática, buscando agregar aspectos da *arquegenealogia* de Foucault. Em seguida, apresentamos o sequenciamento didático e as etapas de desenvolvimento do processo pedagógico, incluindo a tabela de competências e conhecimentos prévios dos estudantes.

Ainda neste último capítulo de nosso trabalho, discorremos sobre a avaliação interdisciplinar e significativa do processo de ensino e aprendizagem da História, sobre a Ditadura Militar do Brasil, viabilizado por nossa proposta metodológica *arquegenealógica*. Para tanto, apresentamos os encaminhamentos para a produção textual dos estudantes, discorrendo sobre como construir um artigo de opinião, trabalhando cada etapa do processo e procurando mostrar a importância desse tipo de trabalho em sala de aula, enquanto atividade avaliativa do aprendizado. Em relação a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, a intenção é retomar os objetivos iniciais da sequência didática, para perceber em que medida as expectativas de aprendizagem foram alcançadas, possibilitando ao docente, avaliar sua prática pedagógica. Trata-se de uma discussão do fazer didático em sala de aula, com base na análise do discurso foucaultiano e por um processo pedagógico que faça sentido para os discentes, que

faremos agregando as competências gerais e habilidades específicas da História, dispostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para pensar em uma escola sem disciplinamento, tal como Foucault (1999b) nos ensina na obra *Vigiar e punir*.

2 INTERSECÇÕES ENTRE A ARQUEGENEALOGIA FOUCAULTIANA E A HISTORIOGRAFIA

Este capítulo visa o estudo dos conceitos-chave das obras de Foucault *Arqueologia do saber*[3] e *Microfísica do Poder*, pelas quais podemos compreender a *arquegenealogia* e, com isso, empreender uma análise do discurso ao estilo foucaultiano. Traremos a concepção do referido autor francês acerca do enunciado e da função enunciativa, bem como do sujeito que se põe a enunciar, mediante a apropriação da regularidade que permite a singularidade e a constituição do discurso enquanto uma prática que constrói os objetos de que fala.

Veremos que, na perspectiva de análise do discurso, Foucault (2008) apresenta um novo paradigma de estudo da História, que concebe as narrativas, especialmente, de caráter e procedência institucional, como um acontecimento, que o método *arqueológico* transforma em monumento, o qual será investigado mediante um jogo de dispersões e rupturas, intrínseco a um sistema de descontinuidades históricas, sem a obrigação de se buscar a origem, nem os elos de ligação dos discursos, que fazia a história (das ideias) ser concebida em uma estrutura de análise linear, contínua e progressiva. Na perspectiva *arqueológica*, a história deixa de ser global ou universal, na medida em que se pode estudá-la mediante uma delimitação em série ou formação discursiva, regido por uma regularidade que lhe é peculiar.

Desse modo, na primeira seção, analisamos o enunciado na perspectiva *arqueológica*, bem como a função que ele exerce no discurso e as condições que lhe garante a singularidade e delimita os sujeitos enunciadores. Trata-se de uma articulação enunciativa que, por sua vez, é regido por regras que o torna uma prática ou formação discursiva. No segundo tópico, estudaremos sobre a formação discursiva, visando conceituar as noções de Foucault (2008) acerca da constituição do discurso que, por meio de uma regularidade, pode construir objetos ou modalidades enunciativas, formar conceitos e traçar estratégias ou temas discursivos. Na terceira seção, discorremos em uma discussão filosófica acerca do sentido que o autor francês busca na língua alemã das palavras e termos utilizados por Nietzsche para, dessa forma, constituir um entendimento da *genealogia*, cuja discussão nos possibilite compreender as

[3] A *arqueologia do saber* constitui-se como uma metodologia de análise do discurso, descrita por Foucault, em seu livro com o mesmo nome. Nas palavras do próprio filósofo francês, a referida obra serviu para explicitar, de modo sistemático, o que escreveu nos seus três trabalhos anteriores, a saber, *História da Loucura, O Nascimento da Clínica* e *As Palavras e as Coisas.* De acordo com Giacomoni e Vargas (2010), o pensamento de Foucault traz consigo as noções de subjetivação e objetivação na constituição do sujeito e a mobilidade de suas relações com o objeto nos discursos científicos. Contudo, a *arqueologia* não se aplica somente ao universo das ciências, mas, ao próprio discurso, enquanto um saber ou positividade que, por meio de regras de formação dos objetos, dos enunciados, dos conceitos ou das estratégias, constituem a unidade discursiva, mediante a regularidade que rege as enunciações, no interior de uma determinada formação ou prática do discurso.

noções de ruptura e descontinuidade, como conceitos fundamentais para o entendimento historiográfico foucaultiano. Por fim, encerramos com uma discussão acerca da construção do método *arquegenealógico* de Foucault, conceituando as noções de verdade, saber e poder, nas relações dos sujeitos na sociedade, tendo em vista o propósito de nossa pesquisa em analisar o discurso da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil, mediante a *arquegenealogia*, em uma perspectiva didática de ensino e aprendizagem da História, na educação básica.

2.1 O CONCEITO DE ENUNCIADO NA ARQUEOLOGIA

Na *Arqueologia do Saber,* Foucault (2008) nos ensina um fazer historiográfico que busca situar os dizeres dos homens no acontecimento histórico. Contrapondo-se à lógica linear e progressista do Positivismo, o autor francês propõe um estudo da História, no qual sujeito e objetos são vistos como construções discursivas, que uma prática de discurso lança mão para enunciar um saber. Trata-se de uma formação que tem seu sentido construído nas relações e nos enunciados que estejam em pleno funcionamento no interior do discurso, que Foucault (2008) busca delimitar mediante as rupturas e descontinuidades, apreendendo os enunciados em um conjunto de séries regido por regras específicas que garantem unidade e singularidade ao discurso ou formação discursiva. A história dos homens não é total, linear ou progressista, mas, delimitada em seriações e recortes, regidos por uma regularidade discursiva, que orienta os dizeres e as práticas dos sujeitos.

Em termos de método, é preciso a compreensão de que, na análise discursiva foucaultiana, o discurso, com sua regularidade, delimita os enunciados que podem ser proferidos ou não e, mediante as funções enunciativas, determina os sujeitos que podem enunciar, ou seja, as posições funcionais que podem ocupar no discurso. Dessa forma, entendemos que o enunciado não é determinado pelos estilos linguísticos ou por objetos materiais, mas pela função que exerce em uma prática discursiva. Em outras palavras, a funcionalidade do enunciado viabiliza o processo de "individualização" enunciativa, que não pode ser pautado, por exemplo, em "nenhum dos modelos tomados de empréstimos à gramática, à lógica ou à 'análise'" (FOUCAULT, 2008, p. 95), pois, nos três casos, os critérios são numerosos e muito densos, ao mesmo tempo em que não entregam toda a sua extensão ao enunciado, o qual pode tanto se adequar às suas formas estritas quanto se oporem a elas. Dessa forma, "encontramos enunciados sem estrutura proporcional legítima; encontramos enunciados

onde não se pode reconhecer nenhuma frase; encontramos mais enunciados do que *speech acts (atos ilocutórios)* que podemos isolar" (FOUCAULT, 2008, p. 95, grifo e tradução nossa).

Partindo destas noções, a *arqueologia* nos mostra que o sujeito enunciador não é uma pessoa em si, mas uma função que se exerce no discurso. Neste sentido, um mesmo indivíduo, por exemplo, pode se "movimentar" discursivamente em uma determinada prática enunciativa, na medida em que assume diversas funções e ocupa, "alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições [...], *assumindo* o papel de diferentes sujeitos" (Ibidem., p. 105). Neste sentido, Foucault (2008) nos lembra que o enunciado mantém com aquele que enuncia uma relação isolada a tal ponto que o distingue de uma série de elementos linguísticos, logo, o sujeito do enunciado não pode ser reduzido "aos elementos gramaticais de primeira pessoa que estão presentes no interior da frase" (FOUCAULT, 2008, p. 104). Porém, a ausência da personalidade de um autor no interior de um sintagma linguístico não impede que o enunciado possua um sujeito, cuja relação não é única entre os enunciados, com forma gramatical fixa e o indivíduo enunciador, embora esse não seja, simplesmente, uma pessoa exterior e real que escreveu ou articulou determinado texto (enunciado). Com isso, Foucault (2008) nos explicita que, apesar de não existir uma produção textual sem a ação de um autor, este, no entanto, "não é idêntico ao sujeito do enunciado; e a relação de produção que mantém com a formulação não pode ser superposta à relação que une o sujeito enunciador e o que ele enuncia" (FOUCAULT, 2008, p. 104), ou seja, autor e sujeito enunciável não ocupam o interior do enunciado e nem se relacionam com ele da mesma forma.

Em seu percurso arqueológico, o filósofo francês, ao se deparar com a questão dos signos de uma língua, levanta o questionamento se é possível um enunciado existir a partir da existência de vários signos justapostos. Sua conclusão é afirmativa, "desde que exista um e somente um. O limiar do enunciado seria o limiar da existência dos signos" (FOUCAULT, 2008, p. 95). Para o autor, não se trata de um exercício simples de ser compreendido, logo, é necessário que o sentido dado à "existência dos signos" seja claro: "o que queremos dizer quando afirmamos que há signos, e que basta que haja signos para que haja enunciado? Que *status* singular atribuir a esse *há*?" (FOUCAULT, 2008, p. 96).

Dessa maneira, o filósofo francês parte de um exemplo para demonstrar e delimitar o problema do enunciado, definindo primeiro, o que ele não é. Trata-se da comparação entre os caracteres de chumbo de uma máquina de imprimir livros e os signos de um alfabeto que se pode escrever, os quais não podem ser considerados enunciados, pois não estão superpostos e, logo, é possível obter nos dois casos, o mesmo resultado ao serem aplicados: "instrumentos com os quais poderemos escrever enunciados" (FOUCAULT, 2008, p. 96), ou seja, não existe

uma singularidade, uma individualidade que indica uma função, um resultado final, que só através da aplicação dele ou daquele se poderia atingir.

Em outro exemplo, citado para conceituar o enunciado, Foucault (2008) apresenta um quadro aleatório de números utilizados pelos estatísticos e que não tem ligação entre si por uma estrutura de sintaxe e que, pode ser um enunciado, pois, através dele se chega a "um conjunto de números obtidos por processos que eliminam tudo que poderia aumentar a probabilidade dos resultados sucessivos" (FOUCAULT, 2008, p. 97). Contudo, não é esse quadro, nem o resultado que ele produz que se configura um enunciado, visto que ele "não existe nem do mesmo modo que a língua [...], nem do mesmo modo que objetos quaisquer apresentados à percepção" (FOUCAULT, 2008, p. 97), isto é, sua singularidade é definida por um limiar de existência que o torna "nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material" (FOUCAULT, 2008, p. 97).

Mas, o que seria de fato um enunciado? Para responder a essa pergunta, o primeiro problema que Foucault (2008) coloca é percebê-lo como um átomo do discurso, que pode "ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele" (FOUCAULT, 2008, p. 90), logo, remetendo-se à questão em que consiste ao enunciado ser a unidade elementar do discurso. Como que em um "jogo de eliminações" de possíveis situações, pelas quais se chegaria a conclusões imprecisas acerca do assunto, o filósofo francês chega a uma definição a partir de algumas recusas.

A primeira recusa de Foucault diz respeito à estrutura proposicional como base para a constituição de um enunciado, pois retira a possibilidade de ele ser uma unidade de fato e o transforma em uma espécie de modelo enunciativo com base única e exclusivamente no fato de que se trata de uma proposição. Em outras palavras, não é a proposição que o define, visto que dois enunciados distintos podem existir e, mesmo assim, encontrarmos em ambos uma única e mesma proposição. A outra refutação diz respeito à possibilidade de os critérios que constituem as "formas proposicionais complexas e redobradas, ou, ao contrário, proposições fragmentárias e inacabadas" (FOUCAULT, 2008, p. 91) poderem definir sua identidade em forma de um enunciado, ou seja, "os critérios que permitem definir a identidade de uma proposição, distinguir várias delas sob a unidade de uma formulação, caracterizar sua autonomia ou sua propriedade de ser completa, não servem para descrever a unidade de um enunciado" (FOUCAULT, 2008, p. 92).

Foucault (2008) também recusa a frase como um enunciado. O autor constata que ela pode ser isolável gramaticalmente e, nisto, se poderia configurar como um enunciado, mas, somente até o momento que a frase chega a seus constituintes, visto que a frase só se sustenta

em decorrência de uma base que lhe é diferente, que não pertence ao conjunto dos enunciados e sim ao universo da gramática. Contudo, por meio dessa lógica se chega a uma conclusão ambígua, pois remete a uma definição tão vasta e laxista da frase que a põe em relação ao enunciado em uma equivalência total e não teríamos como reconhecer frases que não fossem enunciados e enunciados que não fossem frases.

Entretanto, essa equivalência não é total. De acordo com Foucault (2008), não é difícil a formulação de enunciados que não sejam, ao mesmo tempo, uma frase. Para justificar sua afirmativa, Foucault (2008) se vale de alguns exemplos, dentre os quais destacamos o quadro classificatório das espécies botânicas. Ora, não se pode definir seus elementos constituintes e internos como frases, pois lhes faltam critérios para que, em uma língua natural, sejam reconhecidos enquanto tal. Estamos falando de termos como uma "árvore genealógica", um "livro contábil", as "estimativas de um balanço comercial", logo, conjuntos de palavras que não nos dão um sentido lógico e linguístico de uma frase, mas, conjuntos de enunciados que englobam uma série de questões próprias de uma unidade enunciativa, de assuntos que podem ser tratados ou de discursos que podem ser formulados a partir deles. As frases presentes nesses conjuntos não são, portanto, a essencialidade de possibilidade de existência, mas, apenas múltiplas possibilidades de formulações possíveis através do enunciado, como por exemplo, as frases que formam um discurso de determinado conjunto enunciativo.

Outra possibilidade que Foucault recusa diz respeito à existência de um enunciado "sempre que se possa reconhecer e isolar um ato de formulação" (FOUCAULT, 2008, p. 93). Trata-se do ato ilocutório, o qual não consiste, nesta análise, ao ato de falar (se em voz baixa ou alta), nem de expedir conceitos ou a intenção de quem fala, nem ao resultado que se chegou a partir do que o indivíduo falou, mas em descrever "a operação pela própria fórmula, em sua emergência: promessa, ordem, decreto, contrato, compromisso, constatação" (FOUCAULT, 2008, p. 94). Portanto, apesar do ato ilocutório não existir de modo exterior em relação aos enunciados, sua "materialização" tornou-se possível pelo fato de terem sido enunciados, nos fazendo supor que sua individualização é fruto desse ato de formulação, tendo em vista que "cada ato tomaria corpo em um enunciado e cada enunciado seria, internamente, habitado por um desses atos. Existiriam um pelo outro e em uma exata reciprocidade" (FOUCAULT, 2008, p. 94).

Contudo, a proposição supracitada não se sustenta, pois, o próprio e mesmo ato ilocutório seria atribuído a uma diversidade de enunciados, fazendo-o perder a característica singular de um enunciado e mesmo que se diga que, ao se tornar um enunciado, o elemento que nasceu de um ato ilocutório o tornaria novo e inédito não se poderia sustentar a tese, visto que,

neste caso, “o ato de formulação não serviria mais para definir o enunciado, mas deveria ser, ao contrário, definido por este – que justamente constitui problema e requer critérios de individualização” (FOUCAULT, 2008, p. 94).

No processo de individualização dos enunciados, “não se pode admitir sem reservas nenhum dos modelos tomados de empréstimos à gramática, à lógica ou à ‘análise’” (FOUCAULT, 2008, p. 95), pois, nos três casos, os critérios são numerosos e muito densos, ao mesmo tempo que não entregam toda a sua extensão ao enunciado, o qual pode tanto se adequar às suas formas estritas quanto se oporem a elas, ou seja, “encontramos enunciados sem estrutura proporcional legítima; encontramos enunciados onde não se pode reconhecer nenhuma frase; encontramos mais enunciados do que *speech acts (atos ilocutórios)* que podemos isolar” (FOUCAULT, 2008, p. 95, grifo e tradução nossos).

Portanto, para o autor francês, o que há em uma certa conjuntura e que pode ser denominada de enunciado é uma função que ela objetiva realizar, visto que um enunciado não é um elemento entre outros, nem um recorte demarcável em um certo nível de análise. Nem o quadro de números aleatórios que os estatísticos utilizam, nem os resultados que eles podem chegar por meio dele, para que sejam considerados partes de um enunciado. Desse modo:

> O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2008, p. 98).

Para o filósofo francês, o enunciado é, na verdade, um acontecimento que escapa a própria língua, mas, ao mesmo tempo, se liga concretamente com a escrita e se articula com as palavras; enquanto materialidade, o enunciado é único, mas repetível, transformável e reativável; o enunciado, portanto, está ligado não apenas “a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem” (FOUCAULT, 2008, p. 32).

Com isso, entendemos que o enunciado tem uma existência singular e perpassa toda uma série de signos enunciáveis. Foucault (2008) retoma o exemplo da máquina de escrever para designá-lo. Ora, os signos ou caracteres do teclado da máquina de escrever, por si mesmos,

não se denominam um enunciado, mas, a sua constituição, continua o filósofo, se daria se recopiarmos "os signos assim apresentados em uma folha de papel [...] para que constituam um enunciado: enunciado das letras do alfabeto em uma ordem que facilite a impressão, enunciado de um grupo aleatório de letras" (FOUCAULT, 2008, p. 99). Portanto, entende-se como enunciado a função que posso obter de uma materialidade enunciável, mas não de qualquer maneira, já que é preciso um processo pelo qual uma série de signos "tenha com 'outra coisa' (que lhe pode ser estranhamente semelhante, e quase idêntica como no exemplo escolhido) uma relação específica que se refira a ela mesma – e não à sua causa, nem a seus elementos" (FOUCAULT, 2008, p. 100).

Dessa forma, o enunciado é dependente de uma relação muito singular com algo que lhe é semelhante: ele "existe fora de qualquer possibilidade de reaparecimento; e a relação que mantém com o que enuncia não é idêntica a um conjunto de regras de utilização" (FOUCAULT, 2008, p. 100-101), isto é, ele é único e não pode ser transformado em outro enunciado e, mesmo que haja outro parecido, inclusive utilizando as mesmas palavras, não estaremos nos referindo ao mesmo enunciado, pois sua função e seu relacionamento com aquilo que lhe permite enunciar são diferentes.

Outra ponderação que fazemos diz respeito à relação enunciativa que não pode "ser superposta à relação entre uma frase e seu sentido" (FOUCAULT, 2008, p. 101), ou seja, não é preciso que uma frase tenha sentido para que seja considerada um enunciado. Dessa maneira, Foucault (2008) apresenta como exemplo a formulação "Incolores ideias verdes dormem furiosamente", para mostrar que nossa mente exclui todas as possibilidades que, de acordo com a realidade, ela pudesse ter um significado inteligível para a linguagem. No entanto, essa não é a regra para que seja um enunciado, logo, o que lhe garante essa condição é o fato dela estar relacionada a alguma coisa, que não pode ser confundida nem como um objeto, nem como um indivíduo singular. O que caracteriza o enunciado é a sua correlação:

> É um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas: por exemplo, um domínio de objetos materiais que possuem um certo número de propriedades físicas constatáveis, relações de grandeza perceptível – ou, ao contrário, um domínio de objetos fictícios, dotados de propriedades arbitrárias [...] sem instância de verificações experimentais ou perceptíveis [...]. Um enunciado não tem diante de si (e numa espécie de conversa) um correlato – ou uma ausência de correlato [...]. Está antes ligado a um "referencial" que não é constituído de "coisas", de "fatos", de "realidades", ou de "seres", mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas (FOUCAULT, 2008, p. 103).

De acordo com Foucault (2008), o referencial enunciativo constitui toda a complexidade que está em jogo no enunciado e que define as condições necessárias para que uma frase tenha sentido e uma proposição seu valor de verdade. Dessa maneira, o nível enunciativo da formulação é caracterizado por um conjunto oposto à gramática e à lógica, cuja descrição se dá não "por uma análise formal, nem por uma investigação semântica, nem por uma verificação, mas pela análise das relações entre o enunciado e os espaços de diferenciação, em que ele mesmo faz aparecer as diferenças" (FOUCAULT, 2008, p. 103). Conforme o autor francês (2008), o enunciado mantém com o sujeito que enuncia uma relação isolada a tal ponto que o distingue de uma série de elementos linguísticos, logo, o sujeito do enunciado não pode ser reduzido "aos elementos gramaticais de primeira pessoa que estão presentes no interior da frase" (FOUCAULT, 2008, p. 104).

Entre a singularidade do enunciado e os atores que enunciam, a função assume o papel de um "ser incorpóreo"[4], que Foucault (2008) denomina de sujeito enunciador. Trata-se de uma função determinada no interior do discurso e que pode ser apropriada por diversos sujeitos que pronunciarão ou reproduzirão os enunciados. Na dispersão, na ruptura e na descontinuidade das enunciações que podem se chocar, mas também se comunicarem, muitos são os sujeitos que se identificam com um certo número de enunciados e que irão se apropriar de um lugar ao mesmo tempo imóvel, mas que provoca mobilidade, para fazer replicar as funções enunciativas que estão contidas naquele feixe enunciativo escolhido, na medida em que se assume e se exerce a posição de sujeito enunciador. Neste caso, não importará se os enunciados escolhidos irão se chocar com outros que também existem naquela prática discursiva, pois estará a cumprir as funções enunciativas específicas ali presentes, enquanto que a unidade do discurso será garantida pelas regras de formação.

Segundo Foucault (2008), um enunciado, formulado por um determinado autor e em uma época qualquer permanecerá, pelo tempo, íntegro em sua formulação, mas, suscetível de apropriação por sujeitos que se tornarão seus enunciadores em qualquer espaço temporal de uma sociedade, se conseguir significá-los e delimitá-los dentro de um discurso. Mas a

[4] Utilizamos esse termo não para fazer referência a Descartes que, no cogito, busca uma neutralidade metódica que exclua a necessidade de uma interferência ativa do sujeito/autoridade que detém e transmite o saber, em vista de uma racionalidade como via para o conhecimento e que seja totalmente determinado pelo rigor de um método (científico) que, em sua segunda meditação, o filósofo nos leva à ideia do "EU", não como um indivíduo em si, mas como uma "coisa que pensa", a razão presente no ser humano: "[...] Verifico aqui que o pensamento é um atributo que me pertence; só ele não pode ser separado de mim. Eu sou, eu existo: isto é certo; mas por quanto tempo? A saber, por todo o tempo em que eu penso; pois poderia, talvez, ocorrer que, se eu deixasse de pensar, deixaria ao mesmo tempo de ser ou de existir" (DESCARTES, 1983, p. 8). Portanto, o que pretendemos ao usar esse termo, é pontuar que não existe um sujeito enunciador, enquanto uma pessoa corpórea, mas que se trata de uma função existente no interior de um determinado discurso e que pode ser apropriado por indivíduos concretos, desde que este siga as regras de formação existentes na prática discursiva.

apropriação só é possível se o enunciado tiver sido concluído dentro de uma proposição que lhe garanta a capacidade de reformulação ou continuação daquilo que fora elaborado, porém, não concluído inteiramente. Nesse caso, a base enunciativa e de sentido será mantida, podendo ser apropriada por qualquer indivíduo, de qualquer época ou lugar, pois, o que lhe garante se tornar o sujeito do enunciado são as possibilidades deixadas em aberto pela formulação primeira ou precedente do enunciado. Desse modo, o sujeito que enuncia deixa de ser um indivíduo, ou seja, aquele que fala se torna um "pontífice", pelo qual o real sujeito enunciador pode falar que, como já vimos, não é uma pessoa concreta e real, mas uma função dentro do enunciado que é determinado "pelo conjunto desses requisitos e possibilidades; e não [...] como indivíduo que tivesse, realmente, efetuado operações, que vivesse num tempo sem esquecimento nem ruptura" (FOUCAULT, 2008, p. 106). Aquele que pronuncia o discurso não fala por si mesmo, mas deixa falar, por meio dele, o sujeito enunciável, a função enunciativa que está contida no enunciado.

Os enunciados também podem preexistir em relação aos seus enunciadores e, assim, aquele que enuncia, enquanto ser inexistente, se torna "um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes [...] *e, não sendo definido e uniformizado de uma vez por todas, esse lugar permanece* idêntico a si mesmo" (FOUCAULT, 2008, p. 107, grifo nosso). A possibilidade de não haver um "autor" legítimo no seio da sociedade obriga aos que se apropriam do enunciado a se tornarem seus "procuradores", garantindo-lhes o direito de enunciar e, ainda, a permissão ou a legitimidade de ocupar o lugar de sujeito enunciador que "é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado, constituindo um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa e permitem descrevê-la" (FOUCAULT, 2008, p. 106-107).

Podemos dizer que aquilo que delineia um enunciado é a possibilidade de ser um espaço ocupado por um sujeito que dele se apropria, para poder emitir uma fala. Dessa maneira, "descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse [...], mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito" (FOUCAULT, 2008, p. 108). Nesta perspectiva, é possível, a partir dos enunciados de um determinado discurso, definir a regularidade que atravessa toda a formação dos objetos ou o conjunto das modalidades enunciativas, que podem resultar em uma prática discursiva. Toda a dispersão de enunciados heterogêneos encontra suas regras de formação enunciativa na positividade do discurso ou, em outras palavras, o saber estará presente em cada objeto ou tipo de enunciação, exercendo uma função no interior da formação discursiva que se pretenda analisar.

2.2 A FORMAÇÃO DISCURSIVA

Para compreendermos a formação discursiva em termos metodológicos para a análise do discurso, é preciso ter em mente os problemas teóricos que "o emprego dos conceitos de descontinuidade, de ruptura, de limiar, de série, de transformação, coloca, a qualquer análise histórica" (FOUCAULT, 2008, p. 23). Dessa maneira, distanciando-se de um modelo de continuidades, da história tradicional que busca determinar a origem, encontramo-nos inquietos "diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares. É possível admitir, tais como são, a distinção dos grandes tipos de discurso, ou a das formas ou dos gêneros que opõem, umas às outras, ciência, literatura, filosofia, religião, história, ficção" (FOUCAULT, 2008, p. 24).

Trata-se de recortes – "categorias reflexivas, princípios de classificação, regras normativas, tipos institucionalizados – *que constituem* [...] fatos de discurso" (FOUCAULT, 2008, p. 25, grifo nosso), que se relacionam de modo complexo, mas "que não constituem seus caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis" (FOUCAULT, 2008, p. 25), isto é, lhes faltam indicar aquilo que de fato os identifiquem enquanto unidade do discurso. O livro e a obra, por sua vez, serão as unidades deixadas em suspenso, por se tratar de uma materialização de ideias atribuídas a um determinado autor que, no entanto, reúne diversos discursos, logo, pondo em questão o livro e a obra, enquanto materializações discursivas e categorias de unidades do discurso. Na verdade, faltam-lhes singularidade, cujo discurso não passa de uma "coletânea" de diversos discursos reunidos em um único espaço, ou seja, não tem unidade. "Por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem na mão [...], sua unidade é variável e relativa [...], não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos" (FOUCAULT, 2008, p. 26).

Assim, também, a obra não pode ser considerada uma unidade, visto que sua estrutura remete o leitor a uma interpretação acerca do pensamento do próprio autor, de quais experiências, o que ele imaginava, quais as determinações históricas, enfim, de toda rede de inter-relações que determinaram a concretude da obra. Esse exercício interpretativo do leitor em relação à obra evidencia uma unidade relativa, interpretável e não observável como algo que lá está presente, fazendo com que ela não seja "considerada como unidade imediata, nem como unidade certa, nem como unidade homogênea" (FOUCAULT, 2008, p. 27).

Foucault (2008) critica o modelo de análise que remete o discurso a um passado distante em busca da origem. Pelo contrário, o discurso deve ser tratado nele mesmo, no jogo de sua

instância, logo, não faz sentido a eterna continuidade do discurso que só existe em prol de outro anterior a ele, que guarda um meio-silêncio, que daria forma ao discurso (total). Portanto, "é preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida" (FOUCAULT, 2008, p. 28). Nesse movimento de ruptura com as formas de continuidade, se abre um outro domínio a ser explorado, que tem como material os acontecimentos inseridos no espaço do discurso em geral. Esse campo dos acontecimentos discursivos é um conjunto "finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas" (FOUCAULT, 2008, p. 30).

Para Foucault (2008), o discurso deve ser estudado de modo diferente da história (tradicional) das ideias que, em sua relação alegórica com o discurso, tem como questão principal buscar o que se dizia no que estava dito, enquanto que na análise do campo discursivo "trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência [...] *cuja questão pertinente seria*: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?" (FOUCAULT, 2008, p. 31, grifo nosso).

Trata-se de um movimento que isola o acontecimento enunciativo da língua e do pensamento com a intenção de – livre da pura relação psicológica – apreender outras regularidades, outras relações: "entre enunciados [...]; entre grupos de enunciados assim estabelecidos [...]; entre enunciados ou grupos de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente " (FOUCAULT, 2008, p. 32). Nisto consiste o modelo que visa a desvelar o espaço puro, onde os acontecimentos discursivos se desenvolveram: em "tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações" (FOUCAULT, 2008, p. 32). Por fim, libertando-se do paradigma da linearidade progressiva da história das ideias, que permite ao discurso falar sozinho e até o infinito sobre suas "unidades naturais, imediatas e universais, temos a possibilidade de descrever outras unidades, mas, dessa vez, por um conjunto de decisões controladas" (FOUCAULT, 2008, p. 32).

Entendemos como "decisão controlada" a aplicação do método *arqueológico* em uma análise do discurso, pela qual se busca apreender as regras de formação, isto é, a regularidade discursiva que o define como uma prática enunciativa singular. Ao realizar a ruptura com uma historiografia tradicional que visava à "compreensão" do pensamento e das ideias humanas, Foucault (2008) propõe uma perspectiva de história centrada, justamente, em analisar como as mesmas noções próprias do devir do homem se tornam possíveis através de uma formação discursiva.

Daí se entende a crítica de Foucault (2008) sobre os grandes temas da história das ideias: a unidade, a continuidade, a totalidade e a origem. Tratando os documentos como restos arqueológicos, a *arqueologia* permite que se adentre nesses monumentos em busca das regras que tornam possíveis a existência dos objetos e a disposição dos enunciados, em meio a todo o processo de descontinuidade e dispersão enunciativa, cuja constatação de existência de tais características, se apresenta como objetivo da *arqueologia* foucaultiana: a busca pelas regras de formação de um discurso.

Nisto consiste nossa escolha em iniciar esta seção pela descrição enunciativa, visto que após "descrever relações entre os enunciados" (FOUCAULT, 2008, p. 35), Foucault (2008) busca estabelecer as regras que permitem aos enunciados serem reunidos em formações discursivas ou, em outras palavras, "descrever os enunciados no campo do discurso e as relações de que são suscetíveis" (FOUCAULT, 2008, p. 35), retomando os assuntos sobre o enunciado, o acontecimento e o discurso e, ainda, apreender a legitimidade das relações entre os enunciados, a partir dos grupos nos quais aparecem de modo provisório e visível. Mas, o que são essas unidades que Foucault fala? Lógico, que ele se refere à conjuntos do tipo economia política, Psicopatologia, Gramática, Medicina, entre outros, mas, que tipo de análise Foucault faz deles e a partir deles?

Trata-se de um procedimento metodológico pelo qual, de acordo com Giacomoni e Vargas (2010), se pretende compreender como se efetua as relações entre os enunciados nos campos do saber, que se dar através das quatro hipóteses que Foucault (2008) formula e depois refuta: "1) o conjunto se refere ao mesmo objeto; 2) as relações se definem pela forma e tipo de encadeamento, ou um 'estilo'; 3) grupos de enunciados a partir de sistemas de conceitos permanentes; 4) encadeamentos por um eixo de temas" (GIACOMONI; VARGAS, 2010, p. 124). O motivo da refutação dessas hipóteses é a constatação de que "nenhumas delas encerra na totalidade a construção dos grupos de enunciados, ou seja, dos discursos" (GIACOMONI; VARGAS, 2010, p. 124).

A primeira hipótese do filósofo francês na busca das regularidades que garantam a unidade discursiva diz respeito aos enunciados que, mesmo "diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único objeto" (FOUCAULT, 2008, p. 36). Contudo, se pegarmos como exemplo o objeto "loucura", veremos que por si próprio não se constitui um enunciado. A unidade do discurso, ao contrário, se faz na dispersão, como que em um jogo de regras que fazem os objetos aparecerem, permitindo que sejam "recortados por medidas de discriminação e repressão, objetos que se diferenciam na prática cotidiana [...], no diagnóstico dos médicos" (FOUCAULT, 2008, p. 37), entre outros. Em resumo, a unidade do

discurso se constitui, segundo Foucault (2008), no jogo que define as transformações dos objetos e diz aquilo que eles não são através do tempo, as rupturas e a sua descontinuidade. A definição de um conjunto de enunciados consiste em indicar o que ele tem de singularidade mesmo na dissonância dos objetos e o trabalho a ser realizado para construir tal conjunto seria o de "descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles – em outras palavras, formular sua lei de repartição" (FOUCAULT, 2008, p. 37).

A segunda hipótese que Foucault (2008) levanta na tentativa de definir um conjunto de relações de enunciados diz respeito à forma e ao tipo de encadeamento. Contudo, apesar de reconhecer que a medicina parecia se organizar a partir de uma série de enunciados descritíveis, o autor francês rejeita tal hipótese por entender que o discurso clínico "era não só um conjunto de hipóteses sobre a vida e a morte [...], mas também um conjunto de descrições [...] e que a enunciação descritiva não passava de uma das formulações presentes no discurso médico [...] *que* não parou de se deslocar" (FOUCAULT, 2008, p. 38, grifo nosso). Em outras palavras, para que seja considerada uma formação discursiva, é necessário que o princípio de constituição seja definido por uma forma determinada de enunciados, por um conjunto de regras que as tornaram possíveis e, para tanto, "seria preciso caracterizar e individualizar a coexistência desses enunciados dispersos e heterogêneos, o sistema de sua repartição; como se apoiam uns aos outros, a maneira pela qual se supõem ou se excluem, a transformação que sofrem" (FOUCAULT, 2008, p. 39).

A terceira hipótese se refere à possibilidade de se "estabelecer grupos de enunciados, determinando-lhes o sistema dos conceitos permanentes e coerentes que aí se encontram em jogo" (FOUCAULT, 2008, p. 39). Foucault (2008) também refuta essa hipótese, utilizando-se do exemplo da ligação da análise da linguagem com os fatos gramaticais, os quais repousariam com a Idade Clássica, até o fim do século XVIII, por um certo número de conceitos que lhes davam forma enquanto tal. Para Foucault (2008), se tratava de um exercício que reconstituiria "a arquitetura conceitual da gramática clássica, *mas,* com tais elementos, apenas as análises feitas pelos autores de Port-Royal; logo seríamos obrigados a constatar o aparecimento de novos conceitos" (FOUCAULT, 2008, p. 39). Desse modo, uma unidade discursiva seria possível se "a buscássemos não na coerência dos conceitos, mas em sua emergência simultânea ou sucessiva, em seu afastamento, na distância que os separa e, eventualmente, em sua incompatibilidade" (FOUCAULT, 2008, p. 40). De acordo com Foucault (2008), isso significa substituir o modelo de uma arquitetura de conceitos gerais e abstratos que explicaria todos os

outros para então introduzi-los no mesmo conjunto dedutivo, por outro que visasse “analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão” (FOUCAULT, 2008, p. 40).

Assim, a quarta hipótese para reunir os enunciados dispersos seria a possibilidade de “descrever seu encadeamento e explicar as formas unitárias sob as quais eles se apresentam: a identidade e a persistência dos temas” (FOUCAULT, 2008, p. 40). Para refutar essa hipótese, Foucault (2008) se vale dos temas evolucionista e fisiocrático. Refutam-nos, justamente porque, a partir deles, “somos levados a fazer duas constatações inversas e complementares” (FOUCAULT, 2008, p. 41). Segundo o filósofo francês (2008), no primeiro caso (evolucionismo), teremos um único tema, porém, dois discursos diferentes, um no século XVIII e outro no século XIX e, no segundo exemplo, na fisiocracia, um único jogo de conceitos para a análise das riquezas que explicavam tanto o valor da moeda quanto dos preços e dos custos do trabalho, ou seja, “essas duas possibilidades inscritas na teoria econômica, e nas regras de seu jogo conceitual, deram lugar, a partir dos mesmos elementos, a duas opções diferentes” (FOUCAULT, 2008, p 41), logo, um meio impossível de se buscar, “na existência desses, temas os princípios de individualização de um discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 41). Nisto, “não seria mais indicado busca-los na dispersão dos pontos de escolha que ele deixa livres?” (FOUCAULT, 2008, p. 41).

Portanto, nas quatro hipóteses levantadas e, em seguida, refutadas pelo filósofo francês, não foi possível definir as regras ou a regularidade capaz de garantir a singularidade e, dessa forma, constituir-se em uma prática do discurso, que aplicados aos grandes enunciados – à medicina, à economia, à gramática – não permitiram que se encontrasse a unidade discursiva. Neste sentido, se justifica a busca do autor francês em definir o conceito de formação discursiva, mediante a busca pelas regras que o constitui e o singulariza. Logo, é diante das possibilidades ou hipóteses refutadas que o filósofo francês propõe uma nova metodologia:

> A ideia de descrever essas dispersões; de pesquisar se entre esses elementos [...] não se poderia detectar uma regularidade: uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas (FOUCAULT, 2008, p. 42).

Trata-se de uma análise que permitiria um estudo mais abrangente, capaz de orbitar os objetos dispersos em suas formas de repartição, ou seja, descreveria os sistemas de dispersão: “no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão” (FOUCAULT, 2008, p. 43), mas, também “no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade [...]

diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva" (FOUCAULT, 2008, p. 43). Nisto, "as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas)" (FOUCAULT, 2008, p. 43) serão denominados, pelo filósofo francês, de regras de formação, que "são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva" (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Contudo, na "*Arqueologia do saber"*, Foucault (2008) permaneceu a todo instante no domínio do discurso científico, sem adentrar, necessariamente, na positividade do discurso político, literário ou filosófico, por exemplo. Mostrou-nos, ainda, que toda uma delimitação discursiva em torno de análises precedentes foi possível sem a obrigação de explicitar um princípio, mesmo porque a intenção do autor francês não é sondar o imenso domínio do discurso, nem constituir uma nova ciência.

Ora, Foucault (2008) é claro ao dizer que a *arqueologia* não descreve disciplinas, mas, apenas as utilizam para descrever as positividades. Assim, quando se observa a questão central da *História da Loucura* percebe-se que uma nova disciplina (a psiquiatria) tornou-se possível através de um "conjunto que caracteriza, para essa prática discursiva, a formação de seus enunciados (...), *mas, essa* formação discursiva cuja existência a disciplina psiquiátrica permite demarcar não lhe é coextensiva; ao contrário, ela a excede amplamente *a* todos os lados" (FOUCAULT, 2008, p. 200-201, grifo nosso). Portanto, antes de ser vista como uma disciplina, tudo aquilo que constitui o campo de atuação da Psiquiatria já existia antes de sua "fundação" e não pertenciam a nenhuma outra disciplina autônoma e, no entanto, "uma prática discursiva com sua regularidade e consistência era empregada" (FOUCAULT, 2008, p. 201).

Para Foucault (2008), uma prática discursiva não é um estágio primeiro de uma ciência futura, pois nem tudo o que é analisado em dado momento não encerra em uma única unidade com propósitos e/ou características epistemológicas. "A positividade assim revelada dá conta, na verdade, de um certo número de enunciados referentes às semelhanças e diferenças *dos elementos que a constituem*" (FOUCAULT, 2008, p. 201, grifo nosso). Com isso, no entanto, o autor francês não quer dizer que seja impossível a possibilidade de inexistência da ciência quando não houver positividade e vice-versa. Para tanto, Foucault (2008) cita o exemplo da medicina na época clássica, a qual é vista como uma não-ciência e, mesmo assim, manteve relações com ciências como a fisiologia, a química e a microbiologia.

Portanto, o método *arqueológico* de Foucault (2008) não visa à constituição de ciências, mas em trazer à luz metodológica, a regularidade de um saber sem, necessariamente, passar pelas figuras epistemológicas, nem pelas ciências. Para tanto, cita o exemplo de uma possível

aplicação de seu método sobre a sexualidade. Diferente do que se faria em um estudo epistemológico que se ligaria às ciências como a Biologia ou à Psicologia, analisando as rupturas que o discurso científico sofreu a partir de Freud, uma *arqueologia* da sexualidade seria possível se mudássemos o foco do problema ou, melhor dizendo, não faríamos perguntas às ciências, mas aos próprios sujeitos que se relacionam com a "sexualidade", enquanto uma unidade discursiva. Neste sentido, em vez de questionar o comportamento sexual dos homens em determinada época, procurando definir sua lei ou de descrever o que eles pensam sobre a sexualidade, seguiríamos pela "trilha" arqueológica deixada pelos sujeitos sexuais:

> Perguntaríamos se, nessas condutas, assim como nessas representações, toda uma prática discursiva não se encontra inserida; se a sexualidade, fora de qualquer orientação para um discurso científico, não é um conjunto de objetos de que se pode falar (ou de que é proibido falar), um campo de enunciações possíveis [...], um conjunto de conceitos [...], um jogo de escolhas [...]. Tal *arqueologia*, se fosse bem-sucedida em sua tarefa, mostraria como as proibições, as exclusões, os limites, as valorizações, as liberdades, as transgressões da sexualidade, todas as suas manifestações, verbais ou não, estão ligadas a uma prática discursiva determinada. Ela faria aparecer, não certamente como verdade última da sexualidade, mas como uma das dimensões segundo as quais pode ser descrita, uma certa "maneira de falar"; e essa maneira de falar mostraria como ela está inserida, não em discursos científicos, mas em um sistema de proibições e de valores. Tal análise seria feita, assim, não na direção de *episteme*, mas no sentido do que se poderia chamar ética (FOUCAULT, 2008, p. 216-217).

Foucault (2008) propõe, ainda, uma outra possibilidade de análise *arqueológica*: a pintura de um artista, pela qual se interrogaria o que ele tomou de empréstimo da ciência para expressar sua visão de mundo, ou seja, os elementos de uma prática discursiva que fazem parte da obra do artista em suas linhas e cores, em suas abstrações. Em resumo, busca-se mostrar que a pintura é uma prática discursiva no todo ou em parte da obra, que representa um saber e não uma ciência. A pintura é, nessa perspectiva, atravessada pela positividade de um saber e não pelo discurso científico.

Por fim, o método *arqueológico* também pode ser empregado a um saber político, pelo qual "tentaríamos ver se o comportamento político de uma sociedade, de um grupo ou de uma classe não é atravessado por uma prática discursiva determinada e descritível" (FOUCAULT, 2008, p. 217). Estariam fora dessa positividade as teorias políticas da época e as determinações econômicas e o foco voltar-se-ia para a própria materialidade visível da prática política em vigor, buscando definir o que pode se tornar "objeto de enunciação, as formas que tal enunciação pode tomar, os conceitos que aí se encontram empregados e as escolhas estratégicas que aí se operam" (FOUCAULT, 2008, p. 217). Neste sentido, seguindo o método *arqueológico*, "analisaríamos esse saber na direção dos comportamentos, das lutas, dos

conflitos, das decisões e das táticas. Faríamos aparecer, assim, um saber político que não é da ordem de uma teorização secundária da prática e que não é, tampouco, uma aplicação da teoria" (FOUCAULT, 2008, p. 218).

Trata-se de uma análise da política enquanto uma prática discursiva com base em dados reais, não embasada na memória ou na consciência dos homens, mas em um jogo da realidade, enquanto um "campo das diferentes práticas em que encontra, ao mesmo tempo, sua especificação, suas funções e a rede de suas dependências [...], *no qual* teríamos de analisar a formação e as transformações de um saber" (FOUCAULT, 2008, p. 218). Dessa maneira, o problema se desloca de uma análise que visa a determinar o momento que nasce uma consciência revolucionária ou quais foram as influências econômicas e teóricas, como gênese da tomada de consciência, para um estudo *arqueológico*. Neste caso, o pesquisador buscaria "mostrar como se formaram uma prática discursiva e um saber revolucionário que estão envolvidos em comportamentos e estratégias, que dão lugar a uma teoria da sociedade e que operam a interferência e a mútua transformação de uns e outros" (FOUCAULT, 2008, p. 218).

Portanto, a *arqueologia* não é um método exclusivo para a pesquisa científica, tendo em vista que aquilo que ela "tenta descrever não é a ciência em sua estrutura específica, mas o domínio, bem diferente, do saber" (FOUCAULT, 2008, p. 218). A escolha de Foucault (2008) em conceber seu método *arqueológico* no universo da *episteme* se deve ao fato de que as formações discursivas, das quais a *arqueologia* se ocupa, não param de se epistemologizar. Por esta via, afirma Foucault (2008), as formações discursivas e as regularidades específicas do saber puderam ser delineadas, justamente, em uma época em que "os níveis de cientificidade e da formalização foram os mais difíceis de serem atingidos" (FOUCAULT, 2008, p. 219), ou seja, a era Clássica e não o período do Renascimento do século XIX.

Podemos dizer que é no "jogo real" das constituições das formações discursivas que ocorrem os processos de rarefação, exteriorização e acumulação enunciativa, que o filósofo francês delineia em seu método *arqueológico*. É, mediante tais princípios, que "o *arquivo*[5] de um momento histórico se constitui em 'horizontes de expectativas' e um acontecimento discursivo realiza algumas das suas possibilidades temáticas" (GREGOLIN, 2005, p. 9). Trata-se, segundo o autor (2005), de discursos que, enquanto práticas, formam dispositivos identitários, pelos quais se produzem subjetividades como singularidades históricas, mediadas por trajetos e redes de memórias.

[5] Trataremos dessa noção com mais detalhes no terceiro tópico do capítulo três, quando discutiremos acerca da constituição do *corpus* discursivo.

Em seu método, Foucault (2008) busca especificar o duplo sentido de totalidade e pletora que envolve o discurso e, dessa maneira, critica o que chama de substituição da "diversidade das coisas ditas por uma espécie de grande texto uniforme, ainda jamais articulado e que, pela primeira vez, traz à luz o que os homens haviam 'querido dizer' [...], *inclusive* nas instituições, práticas, técnicas e objetos que produzem" (FOUCAULT, 2008, p. 134, grifo nosso). Diferente do referido modelo, "a análise dos enunciados e das formações discursivas abre uma direção inteiramente oposta: quer determinar o princípio segundo o qual puderam aparecer os únicos conjuntos significantes que foram enunciados" (FOUCAULT, 2008, p. 135). Foucault (2008) a define como uma lei de raridade que se deve estabelecer, cuja tarefa engloba alguns aspectos.

O primeiro aspecto que Foucault (2008) elenca é o fato de sempre deixar algo em aberto para ser dito cujo princípio de rarefação conduz à conclusão de que a "formação discursiva aparece, ao mesmo tempo, como princípio de escansão no emaranhado dos discursos e princípio de vacuidade no campo da linguagem" (FOUCAULT, 2008, p. 135). O segundo reflete o estudo dos enunciados "no limite que os separa do que não está dito, na instância que os faz surgirem à exclusão de todos os outros [...], *ou seja, busca* definir um sistema limitado de presenças [...], visto que a formação discursiva é [...] uma distribuição de lacunas, de vazios, de ausências" (FOUCAULT, 2008, p. 135, grifo nosso). As "exclusões" não se ligam a uma repressão ou àquilo que estava oculto, mas a uma análise dos enunciados presentes em lugar próprio. Assim, "o domínio enunciativo está, inteiro, em sua própria superfície. Cada enunciado ocupa aí um lugar que só a ele pertence [...], *isto é,* que ramificações no sistema das formações permitem demarcar sua localização, como ele se isola na dispersão geral dos enunciados" (FOUCAULT, 2008, p. 135-136). Podemos dizer que, dessa forma, a raridade dos enunciados mostra que eles são "coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar [...]. Por serem raros os enunciados, recolhemo-los em totalidades que os unificam e multiplicamos os sentidos que habitam em cada um deles" (FOUCAULT, 2008, p. 136).

De acordo com Foucault (2008), a raridade é analisada pela formação discursiva como um objeto, visando determinar um sistema singular e procura dar conta daquilo que pode ter sido interpretado, visto que interpretar é uma reação à pobreza enunciativa e um modo de compensar a multiplicidade de sentidos. Assim, a análise de uma formação discursiva consiste em "procurar a lei de sua pobreza, medi-la e determinar-lhe a forma específica. É, pois [...], pesar o 'valor' dos enunciados, *o qual é definido a partir da* [...] administração, em geral, dos recursos raros" (FOUCAULT, 2008, p. 136, grifo nosso). Através dessa concepção:

> O discurso deixa de ser o que é para atitude exegética: tesouro inesgotável de onde se podem tirar sempre novas riquezas, e a cada vez imprevisíveis; providência que sempre falou antecipadamente e que faz com que se ouça, quando se sabe escutar, oráculos retrospectivos; ele aparece como um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas "aplicações práticas"), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2008, p. 136-137).

Neste sentido, entramos em outro traço característico na análise dos enunciados: a forma sistemática da exterioridade, que aponta para a descrição histórica das coisas ditas de uma forma "inteiramente atravessada pela oposição do interior e do exterior, e inteiramente comandada pela tarefa de voltar dessa exterioridade [...] em direção ao núcleo essencial da interioridade" (FOUCAULT, 2008, p. 137). Para Foucault (2008), a análise enunciativa precisa afastar-se da ideia de um núcleo central de subjetividade que permite a existência de uma outra história por trás daquela que se manifesta e que não passaria de um tema histórico-transcendental que se reinveste. Reformulando nosso comentário em outras palavras, cabe à análise enunciativa restituir "os enunciados à sua pura dispersão; para analisá-los em uma exterioridade sem dúvida paradoxal [...], reencontrar o exterior onde se repartem, em sua relativa raridade, em sua vizinhança lacunar, em seu espaço aberto, os acontecimentos enunciativos" (FOUCAULT, 2008, p. 137-138).

Para o autor francês (2008), o campo dos enunciados não é a "tradução" de operações e processos que ocorrem fora dos enunciados, "no pensamento dos homens, em sua consciência, ou em seu inconsciente, na esfera das constituições transcendentais, mas que seja aceito, em sua modéstia empírica, como local de acontecimentos, de regularidades" (FOUCAULT, 2008, p. 138). O domínio enunciativo não está atrelado a um sujeito individual, nem a uma consciência coletiva ou subjetividade transcendental. Deve ser "descrito como um campo anônimo cuja configuração defina o lugar possível dos sujeitos falantes. Não é preciso situar os enunciados em relação a uma subjetividade soberana, mas reconhecer, nas diferentes formas da subjetividade que fala, efeitos próprios do campo enunciativo" (FOUCAULT, 2008, p. 138). Assim, de acordo com o filósofo francês (2008), o campo dos enunciados não obedece à temporalidade da consciência e, desse modo, não se trata da escrita de uma história das coisas ditas como algo que brotou de uma consciência individual ou anônima. "O tempo dos discursos não é a tradução, em uma cronologia visível, do tempo obscuro do pensamento" (FOUCAULT, 2008, p. 138).

Em resumo, a análise dos enunciados não depende de um *cogito*, nem põe a questão de quem fala, manifesta ou oculta o que diz, mas, situa-se "como o conjunto das coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que podem aí ser observadas" (FOUCAULT, 2008, p. 139). Para o autor francês (2008), o fato de não importar quem fala, não dar àquele que diz o poder de dizer a partir de qualquer lugar. "É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade" (FOUCAULT, 2008, p. 139).

De acordo com o filósofo francês (2008), a terceira característica da análise enunciativa diz respeito à forma específica de acúmulo que não se trata nem de uma memorização, nem como uma totalização de documentos. Em outras palavras, a particularidade enunciativa não visa "despertar textos de seu sono atual para reencontrar, encantando as marcas ainda legíveis em sua superfície, o clarão de seu nascimento; trata-se, ao contrário, de segui-los ao longo de seu sono, ou, antes de levantar os temas relacionados ao sono [...]" (FOUCAULT, 2008, p. 139-140). Mediante análise enunciativa se busca o "modo de existência *que* pode caracterizar os enunciados, independentemente de sua enunciação, na espessura do tempo em que subsistem, em que se conservaram, em que são reativados, e utilizados [...]" (FOUCAULT, 2008, p. 140, grifo nosso). Dessa maneira, trata-se de uma análise que busca, na remanência, mostrar que as "[...] coisas não têm mais o mesmo modo de existência, o mesmo sistema de relações com o que os cerca, os mesmos esquemas de uso, as mesmas possibilidades de transformação depois de terem sido ditas [...]. A remanência pertence [...] ao enunciado" (FOUCAULT, 2008, p. 140). Em outras palavras, não visa despertar discursos adormecidos no passado, mas considerar os enunciados em sua remanência própria, isto é, sua capacidade de reinventar os enunciados em determinadas historicidades discursivas.

Assim, os enunciados podem ser "abordados na forma de aditividade [...]. *Na verdade*, os tipos de grupamento entre enunciados sucessivos não são sempre os mesmos e não procedem jamais por simples amontoamento ou justaposição de elementos sucessivos" (FOUCAULT, 2008, p. 140). O que o autor francês (2008) quer dizer é que cada enunciado tem um modo específico de se relacionar e, através dele, se compõe, se anula, se exclui, se completa e, com isso, forma grupos praticamente indissociáveis e com propriedades singulares. A recorrência é a terceira consideração que a análise enunciativa supõe, mostrando que "todo enunciado compreende um campo de elementos antecedentes em relação aos quais se situa, mas que tem o poder de reorganizar e de redistribuir segundo relações novas" (FOUCAULT, 2008, p. 141).

Para o escritor francês (2008), a descrição dos enunciados e das formações discursivas não pretende o retorno no tempo, nem encontrar a origem do que foi dito, nem invocar a aurora de algo que está para retornar, mas, "trata os enunciados na densidade do acúmulo em que são

tomados e que, entretanto, não deixam de modificar, de inquietar, de agitar e, às vezes, de arruinar" (FOUCAULT, 2008, p. 141). O autor afirma que um conjunto de enunciados não são descritos como uma totalidade fechada e sempre aberta a uma progressão indefinida de significação, mas, como figura lacunar e retalhada; assim também como não se refere à interioridade de uma intenção gerada pelo pensamento ou de um sujeito, mas, pela dispersão de uma exterioridade. O que busca um conjunto de enunciados não é a origem, nem revelar uma interpretação e, sim, as formas específicas de um acúmulo e encontrar uma positividade (um saber). Em outras palavras, "analisar uma formação discursiva é, pois, tratar um conjunto de performances verbais, no nível dos enunciados e da forma de positividade que as caracteriza; ou, mais sucintamente, é definir o tipo de positividade de um discurso" (FOUCAULT, 2008, p. 141-142).

Tendo em vista a relevância da historicidade e da subjetividade dos sujeitos na produção do saber, o método *arqueológico*, pelo qual se delimita uma positividade a partir de uma formação discursiva, pode trazer para o ensino de História, possibilidades de análises dos acontecimentos do passado. Transformando tais acontecimentos em monumentos, é possível envolver a sala de aula em uma prática de aprendizagem "discursiva", que permita aos próprios estudantes se tornarem produtores do saber. Na medida em que figuras, *charges*, discursos, entre outras materialidades enunciativas, são transformadas em objetos de estudo em uma perspectiva criativa e construtivista do conhecimento ou quando deixamos de lado o passivo tradicionalismo decorativo dos fatos históricos e passamos para um processo de ensino ativo, os assuntos se tornam objetos de problematização e as atividades em possibilidades de (re) construção historiográfica. Assim, docentes e discentes podem substituir a posição contemplativa dos fatos históricos, por uma atitude que lhes permitam o protagonismo de suas próprias historicidades.

2.3 O "JOGO DIALÓGICO" FOUCAULTIANO-NIETZSCHIANO SOBRE A GENEALOGIA: UMA REFLEXÃO FILOSÓFICA DA HISTORIOGRAFIA

A *arqueologia* enquanto caminho de investigação discursiva utilizado por Foucault nos seus estudos sobre a *"História da Loucura", "O Nascimento da Clínica"* e *"As Palavras e as Coisas",* encontra na *genealogia* aspectos que são inerentes às formações e práticas discursivas que o filósofo francês buscou apreender nas referidas obras: as noções de verdade, saber e poder, que se entrelaçam nos acontecimentos históricos dos sujeitos. Levando-se em consideração que o método *arqueológico* pode ser entendido como um discurso sobre o

discurso, Marques (2016) pontua três razões pelas quais Foucault contribui para o desenvolvimento epistemológico desse tipo de análise. A primeira diz respeito ao modelo de pesquisa empreendido pela *arqueologia*, como um estudo historiográfico que não se embasa, nem se constrói mediante a fenomenologia, mas, a partir da singularidade do acontecimento histórico; segundo porque descreve as relações de poder que ocorrem em uma trama histórica, que envolvem a produção de uma "verdade", descrita em uma formação discursiva (singular e particular), que constitui a fundamentação *arquegenealógica* de que tais relações não existem "isoladas", mas, sempre estarão ligadas a uma prática do discurso; por fim, a análise foucaultiana não é feita mediante uma hierarquização e nem pela sistematização da manifestação discursiva. Em outras palavras, o objeto de investigação de Foucault, o "enunciado, como átomo do discurso, pode assumir inúmeras formas e materializar-se sob linguagens diversas. Suas análises não priorizam o linguístico, ao contrário, contemplam materialidades de natureza semiológica distintas em suas obras" (MARQUES, 2016, p. 265).

Pensar em um estudo historiográfico mediante o método foucaultiano implica em realizar uma junção entre a sua metodologia *arqueológica* e as noções em torno da *genealogia* que envolvem "conceitos de discurso, enunciado, formação discursiva, prática discursiva, saber, poder e verdade" (ALVES; SILVA, F. V., 2020, p. 3). As reflexões empreendidas por Foucault na *arquegenealogia* são vias de pesquisa que permitem um fazer historiográfico, centrado no real vivido pelos sujeitos, sempre levando em consideração a historicização dos discursos, enquanto materializações singulares dos acontecimentos históricos e não com base numa retrospectiva do passado, com vistas a apreender a continuidade da história universal, linear e progressista. Em outras palavras, no método *arquegenealógico*, a pesquisa concentra-se nas "condições históricas que fazem emergir determinados tipos de discurso num certo tempo e lugar, bem como as estratégias de saber-poder mobilizadas na construção desses discursos" (ALVES; SILVA, F. V., 2020, p. 3). Nesta seção, ao contrário das duas anteriores, nas quais trabalhamos questões pertinentes à *arqueologia*, nosso objetivo é conceituar a *genealogia*, bem como localizá-la na obra de Foucault, na medida em que apreendemos o seu sentido epistemológico em relação a análise do discurso.

Com o intuito de atingirmos o objetivo proposto, buscaremos construir um diálogo entre a filosofia e a história, enquanto constituintes importantes do método de análise discursiva de Foucault, mais precisamente sobre as noções de Nietzsche, às quais o filósofo francês credita o princípio da descontinuidade histórica em seus estudos. Assim, entendemos que a *genealogia* entra em convergência com a *arqueologia*, na medida em que marca a singularidade dos acontecimentos. Ela pede, da "minúcia do saber, um grande número de matérias acumuladas,

que exige paciência [...]. Ela se opõe ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ele *(Nietzsche)* se opõe à pesquisa da 'origem'" (FOUCAULT, 1998, p. 15-16, grifo nosso). Em Nietzsche, pontua o filósofo francês, há dois empregos para a palavra *ursprung* (origem). Um não é marcado e fala "do dever da moral ou da falta de *entestehung (emergência)* ou de *ursprung*" (FOUCAULT, 1998, p. 16, tradução nossa). Segundo Foucault (1998, p. 16), na obra nietzschiana *"Genealogia da Moral",* esse termo é usado em alternância com outras palavras, denotando um sentido diferente de "origem" como um princípio metafísico, dentre as quais, *abkunpt* (chegada) ou *geburt* (nascimento). Já o emprego marcado do termo, nas palavras do filósofo francês, o coloca em oposição a outra palavra: *"wunder"* ou *"wunder-ursprung"* (origem milagrosa), "que a metafísica procura e as análises de uma filosofia histórica que coloca questões *über Herkunft und Anfang* (Sobre origem e começo)" (FOUCAULT, 1998, p. 16, tradução nossa). Para o autor francês, *ursprung* também é utilizado como ironia e depreciação, visto que:

> Um dos textos mais significativos do uso de todas estas palavras e dos jogos próprios do termo *Ursprung* é o prefácio de *Para Genealogia da Moral*. O objeto da pesquisa é definido no início do texto como a origem dos preconceitos morais; o termo então utilizado é *Herkunft* (origem). Em seguida, Nietzsche volta atrás, fazendo a história deste inquérito em sua própria vida; ele se lembra do tempo em que "caligrafava" a filosofia e em que se perguntava se era preciso atribuir a Deus a origem do mal (FOUCAULT, 1998, p. 17, tradução nossa).

Pelo que podemos ler do comentário de Foucault (1998), o filósofo alemão "brinca" com as palavras, dando-lhes sentidos pelos quais critica a história com base na origem, mas, também pontua um outro signo para a origem histórica, que não existe anterior a tudo, intacta, imóvel, aguardando somente a ação primeira do homem para iniciar o seu perene devir, mas, que se "origina" de tramas diversas, de muitos recomeços, que não necessitam de uma existência *a priori*, nem deverá se interligar a contextos *a posteriori*. Apenas existem na singularidade do acontecimento. Já em *Humano, Demasiadamente Humano,* ressalta Foucault (1998), Nietzsche usará a palavra *Herkunft-hypotesen* (hipótese das origens) para caracterizar esse humano, "como se na época de *Para Genealogia da Moral*, e nessa altura do texto, Nietzsche quisesse acentuar uma posição entre *Herkunft* e *Ursprung*" (FOUCAULT, 1998, p. 17).

> Por que Nietzsche genealogista recusa, pelo menos em certas ocasiões, a pesquisa da origem (*Ursprung)?* Porque, primeiramente, a pesquisa, nesse sentido, se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo. Procurar uma tal origem é tentar reencontrar "o que era

> imediatamente", o "aquilo mesmo" de uma imagem exatamente adequada a si (FOUCAULT, 1998, p. 17).

Em resumo, ressalta o filósofo francês, Nietzsche, enquanto genealogista, preferiu escutar a história e não a metafísica, aprendendo que "atrás das coisas há 'algo inteiramente diferente': não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhes eram estranhas" (FOUCAULT, 1998, p. 18). Desse modo, "o que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate [...]. A história ensina a rir também das solenidades da origem" (FOUCAULT, 1998, p. 18). Marca, também, um novo modo de escrevê-la, que não precisa recorrer à origem para apreendê-la, lá onde ela existiu sempre perfeita, obra do Criador, que existe antes da corrupção, "da queda, antes do corpo, antes do mundo e do tempo; ela está do lado dos deuses e para narrá-la se canta sempre uma teogonia" (FOUCAULT, 1998, p. 18).

A crítica foucaultiana, em tom irônico, nos mostra, ainda, o começo histórico baixo, aquele que "o homem começou pela careta daquilo em que ele ia se tornar; Zaratustra mesmo terá seu macaco que saltará atrás dele e tirará o pano de sua vestimenta" (FOUCAULT, 1998, p. 18). Assim, ressalta Foucault (1998), o último postulado da origem é aquele que se liga aos dois primeiros: a origem e o lugar da verdade, fazendo-se entrar em um jogo em que o saber encobre a origem, tornando-a desconhecida. A origem "estaria nesta articulação inevitavelmente perdida onde a verdade das coisas se liga a uma verdade do discurso que logo a obscurece, e a perde" (FOUCAULT, 1998, p. 18-19). Trata-se, desse modo, da "nova crueldade da história que coage a inverter a relação e a abandonar a busca 'adolescente': atrás da verdade sempre recente, avara e comedida, existe a proliferação milenar dos erros" (FOUCAULT, 1998, p. 19).

Portanto, "fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não *significa* [...], partir em busca de sua 'origem' [...]; será, ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos" FOUCAULT, 1998, p. 19, grifo nosso), fazendo o genealogista necessitar "da história para conjurar a quimera da origem, um pouco como o bom filósofo necessita do médico para conjurar a sombra da alma" (FOUCAULT, 1998, p. 19). Na crítica à busca incessante da origem, "a história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como suas sincopes, é o próprio corpo do devir. É preciso ser metafísico para lhe procurar uma alma na idealidade longínqua da origem" (FOUCAULT, 1998, p. 20).

Mediante a crítica à história universal, contínua e progressista, Foucault (1998) nos mostra que os termos usados por Nietzsche – *Entestehung* (criação) ou *Herkunft* (origem) marcam melhor o objeto da *genealogia* que *Ursprung*. Em resumo, o filósofo francês pontua que *Herkunft*, enquanto tronco de uma raça, se torna a sua *proveniência* ou o antigo pertencimento a um grupo, com toda a heterogeneidade racial e cultural, caracterizando, dessa maneira, "todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele e formar uma rede difícil de desembaraçar; longe de ser uma categoria da semelhança, tal origem permite ordenar, para colocá-las a parte, todas as marcas diferentes" (FOUCAULT, 1998, p. 20). Portanto, o genealogista não deve partir da origem, no sentido dado pelo Positivismo, que o concebe como uma espécie de *"big bang"*, que teria feito eclodir a linear, progressista e eterna história da humanidade, mas, procura o momento da ruptura e da descontinuidade, no qual o acontecimento histórico ganha novos contornos e a história narrada pelos indivíduos ou que está em evidência no discurso de uma determinada sociedade, parte de começos inumeráveis, pela qual "a análise da proveniência permite dissociar o Eu e fazer pulular nos lugares e recantos de sua síntese vazia, mil acontecimentos agora perdidos" (FOUCAULT, 1998, p. 20).

Ora, o que vemos na *genealogia* apresentada por Foucault (1998) senão a descontinuidade que, nas muitas rupturas históricas do discurso e da ação humana, constitui diversos começos discursivos, tantas histórias divergentes, que não precisam de um princípio fundador para existirem e nem se preocupam com uma continuação eterna pelo tempo? A *genealogia* parte dos muitos inícios, marcados pelas diversas interrupções da história narrada pelo homem em discursos que se enunciam e que, pelas regras de formação, podem se tornar práticas discursivas. Neste sentido, o genealogista buscará, na subjetividade dos sujeitos e na pertença discursiva em uma prática, delineada pela *arquegenealogia*, mostrar as verdades, os saberes e os poderes que se imbricam na trama histórica. O trabalho *genealógico* não lhe pede o recuo "no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento; sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo" (FOUCAULT, 1998, p. 20-21).

A *genealogia* rompe com a história tradicional que buscava na origem metafísica uma continuidade eterna. Não tomamos posse de uma herança, enquanto um bem sempre requerido quando nos propomos a um fazer historiográfico. Nisto consiste a associação que, no pensamento do filósofo francês, Nietzsche fez entre as palavras *Herkunft* e *Erbschaft* (herança), mostrando que não significa aquisição material, mas de um conjunto de elementos instáveis e heterogêneos. Logo, a pesquisa da proveniência "agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta

o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo" (FOUCAULT, 1998, p. 21).

Ao associar o termo *Herkunft* (origem) à *Erbschaft* (herança), podemos dizer que, na análise que Foucault (1998) faz do pensamento de Nietzsche, ele também delimita um espaço *arqueológico* a ser "escavado" pelo genealogista que busca um sentido histórico em meio à complexidade de determinado conjunto de fragmentos *arqueológicos* dispersos e heterogêneos que são encontrados nessas "escavações". Assim, a *arquegenealogia* buscará montar, como que um quebra cabeça histórico, com as peças encontradas e postas no tabuleiro da vida dos homens. Não se trata de uma construção desordenada e sem nexo, nem tampouco, uma busca incessante pela origem universal da história para compreender os objetos postos em análise, mas, de estudar os objetos *arqueológicos* na estreiteza do acontecimento, no exato e singular espaço em que os fragmentos discursivos se encontram dispostos.

De acordo com Foucault (1998, p. 22), a proveniência também diz respeito ao corpo, enquanto lugar da *Herkunft* e tudo o que a ele está associado, como a alimentação, o clima, o solo. Assim, neste jogo dialógico empreendido pelos filósofos, percebemos a própria sociedade como um ente onde se inscrevem os acontecimentos que, de certo modo, dissocia a noção de unidade substancial de uma história totalizante e única. Em outras palavras, "a *genealogia*, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arrumando o corpo (FOUCAULT, 1998, p. 22, grifo nosso).

É nesta complexidade subjetiva das relações e das ações humanas que a *genealogia* marca a origem de uma trama histórica. Levando-se em consideração que o termo "*Entestehung* (criação) designa de preferência a *emergência*, o ponto de surgimento [...], *logo*, o princípio e a lei singular de um aparecimento" (FOUCAULT, 1998, p. 23, grifo e tradução nossa), entende-se que o filósofo não buscava determinar o ato fundante da história, mas, o momento da "criação" de um enredo específico, aquele que permitiu que determinado objeto, discurso ou prática social emergisse e se tornasse um acontecimento histórico. Neste caso, a "emergência se produz sempre em um determinado estado das forças. A análise da *Herkunft* deve mostrar seu jogo, a maneira como elas lutam umas contra as outras, ou seu combate frente a circunstâncias adversas" (FOUCAULT, 1998, p. 23), mas, também, "a tentativa que elas fazem – se dividindo – para escapar da degenerescência e recobrar o vigor a partir de seu próprio enfraquecimento" (FOUCAULT, 1998, p. 23).

Um dos exemplos que o filósofo francês apresenta para expressar a dinâmica da ação histórica do ser humano vem da Igreja Católica que, na Alemanha do século XV, "tinha ainda

muita força para se voltar contra si próprio, castigar seu próprio corpo e sua própria história e se espiritualizar em uma religião pura da consciência" (FOUCAULT, 1998, p. 24). Tudo isso se desemboca em uma trama histórica, na qual os homens se enveredam na aventura da sobrevivência, cujos embates e lutas se desenvolvem nas relações de força. O genealogista não precisa apreender os elos que ligam o acontecimento citado à origem da história, pois, "a emergência é [...] a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude" (FOUCAULT, 1998, p. 24). No entanto, se trata de um teatro sem lugar, onde a representação será sempre a mesma: a luta entre dominadores e dominados que, neste sentido, a regra da dominação é "o prazer calculado da obstinação, é o sangue prometido. Ela permite reativar sem cessar o jogo da dominação; ela põe em cena uma violência meticulosamente repetida" (FOUCAULT, 1998, p. 25). Em resumo, a *arquegenealogia* deve buscar entender as regras que formaram a trama histórica: os achados *arqueológicos* (dos sujeitos históricos) e as emergências genealógicas que os moveram (as verdades, os saberes e suas relações de poder).

No jogo da vida e da história dos homens, a regra é a dominação de uns sobre os outros e, nos enredos históricos, mediados por essa regra, vence o grupo que for capaz de assumir as rédeas do jogo dessas relações de força. O filósofo francês, com isso, não nos diz que a humanidade caminha, de luta em luta, até uma correlação global da história, cujas regras substituíram a guerra, mas, que "ela instala cada uma de suas violências em um sistema de regras, e prossegue assim de dominação em dominação (FOUCAULT, 1998, p. 25). A *genealogia*, dessa forma, constrói uma análise em séries, ou seja, não busca interligar os achados *arqueológicos* à origem primeira e universal da história linear e progressista tradicional. A proposta *arquegenealógica* estuda os restos *arqueológicos* na estreiteza do tempo e espaço históricos, em uma delimitação do acontecimento, dentre tantos outros que se entrecruzam na dinâmica e complexa história dos homens.

Entretanto, é preciso pontuar que, no grande jogo da história, cujo vencedor será sempre o grupo que se apoderar das regras de dominação, "as diferentes emergências que se podem demarcar não são figuras sucessivas de uma mesma significação; são efeitos de substituição, reposição e deslocamento, conquistas disfarçadas, inversões sistemáticas" (FOUCAULT, 1998, p. 26) e, caso se quisesse chegar ao princípio fundador, só a metafísica poderia interpretar o que podemos chamar de devir da humanidade, já que se trata de uma significação oculta na origem. Por outro lado, pontua o filósofo francês, o horizonte de eventos históricos seria uma série de interpretação se o fato de interpretar for aquele que visa apoderar-se, por meio da violência, submetendo os sistemas a uma perene substituição pelo domínio das regras do jogo da

dominação, fazendo da *genealogia,* a sua história, a "história das morais, dos ideais, dos conceitos metafísicos, história do conceito de liberdade ou da vida ascética, como emergências de interpretações diferentes" (FOUCAULT, 1998, p. 26).

Portanto, para entendermos "quais são as relações entre a *genealogia* definida como pesquisa de *Herkunft* e de *Entestehung* e o que se chama habitualmente história" (FOUCAULT, 1998, p. 26), precisamos compreender que a crítica nietzschiana questiona a história, concebida sob uma noção supra histórica que, para ser lida, interpretada e escrita, o analista deve sair do fato em si, para buscar as interligações pertinentes que o incorporaria na contínua e ininterrupta história universal, cuja função seria apenas " recolher em uma totalidade bem fechada sobre si mesma a diversidade em fim reduzida, do tempo" (FOUCAULT, 1998, p. 26). Para o filósofo francês, o sentido histórico se torna instrumento privilegiado da *genealogia* quando não se apoia em nenhum absoluto, quando se liberta da metafísica, condição para se tornar objeto de investigação *genealógica*. Para o autor francês, Nietzsche praticou o sentido histórico como uma "*Wirkliche Historie (História real)*, reintroduzindo no devir tudo o que se tinha acreditado imortal no homem" (FOUCAULT, 1998, p. 27, grifo e tradução nossa). No jogo dialógico sobre a *genealogia* de Nietzsche, que ensejamos elucidar mediante o pensamento de Foucault (1998), a história "efetiva" não tem necessidade de se apoiar em uma constância para existir, pois, o homem não é um ser imóvel, que sempre precisa de referenciais do passado e de seus semelhantes para, neles, se reconhecerem. A história se realizará "na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo" (FOUCAULT, 1998, p. 27-28).

A "História real" se distingue da tradicional porque a primeira "inverte a relação habitualmente estabelecida entre a irrupção do acontecimento e a necessidade contínua" (FOUCAULT, 1998, p. 28), enquanto que a segunda é aquela que, sendo teleológica ou racionalista "tende a dissolver o acontecimento singular em uma continuidade ideal – movimento teleológico ou encadeamento natural" (FOUCAULT, 1998, p. 28). O acontecimento único e agudo que surge na "história efetiva" deve ser entendido como uma "relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada (FOUCAULT, 1998, p. 28). Nisto consiste as relações de força (poder) numa perspectiva *arquegenealógica*, ou seja, não como um fato que será diluído no grande devir da história universal, com uma origem, meio e fim, linear e progressista, mas, como um recorte histórico, em que o acontecimento é singular, sem referências de origem

metafísica, e sim, delimitado por uma regularidade, cujas regras de formação o constitui uma prática discursiva.

As forças em jogo na história "não se manifestam como formas sucessivas de uma intenção primordial; como também não têm o aspecto de um resultado. Elas aparecem sempre na álea singular do acontecimento" (FOUCAULT, 1998, p. 28.). Com isso, passamos a ver o mundo, não como uma figura, onde os eventos se apagam e reaparecem pouco a pouco em suas características essenciais, "mas o verdadeiro sentido histórico reconhece que nós vivemos sem referências ou sem coordenadas originárias, em miríades de acontecimentos perdidos" (FOUCAULT, 1998, p. 29), pois, o olhar da "história efetiva" se volta "para o mais próximo, mas para dele se separar bruscamente e se apoderar à distância" (FOUCAULT, 1998, p. 29). Assim, a última característica da história "efetiva" é aquela que Nietzsche entende como um saber perspectivo, ou seja, "ele olha de um determinado ângulo, com o propósito deliberado de apreciar, de dizer sim ou não, de seguir todos os traços do veneno, de encontrar um antídoto" (FOUCAULT, 1998, p. 30).

Desse modo, "o sentimento histórico dá ao saber a possibilidade de fazer, no movimento de seu conhecimento, sua *genealogia*. A *'Wirkliche Historie'* efetua, verticalmente ao lugar em que se encontra, a *genealogia* da história" (FOUCAULT, 1998, p. 30). O filósofo francês nos dirá que "nesta *genealogia* que esboça em vários momentos, Nietzsche liga o sentido histórico à história dos historiadores. Um e outro possuem um único começo, impuro e misturado" (FOUCAULT, 1998, p. 30). Trata-se da crítica em relação à neutralidade do historiador, exigida pelo positivismo que faz do historiador uma espécie de demagogo a invocar "a objetividade, a exatidão dos fatos, o passado inamovível" (FOUCAULT, 1998, p. 31). Nesta lógica, o pesquisador, em sua demagogia, é "levado à negação do corpo para melhor estabelecer a soberania da ideia intemporal; o historiador é levado ao aniquilamento de sua própria individualidade para que os outros entrem em cena e possam tomar a palavra" (FOUCAULT, 1998, p. 31). Já nos questionamentos que o autor francês faz em relação à criação (*Entestehung*) da história europeia do século XIX, procura mostrar como ocorre o alvorescer do historicismo: a busca pela nacionalidade das nações, o mito fundador dos países daquele continente, ditando um "europeu *que* não sabe quem ele é; ele ignora que raças se misturam nele; ele procura que papel poderia ter; ele não tem individualidade" (FOUCAULT, 1998, p. 32). Em resumo, positivismo e historicismo seguem, cada um a seu modo, o mesmo jogo pela busca da origem dos objetos e dos acontecimentos: a história universal da humanidade da corrente historiográfica positivista e a constituição fundante da nacionalidade dos homens da historiografia historicista.

Dessa maneira, questionamos junto com o filósofo francês, como tornar a genealogia da história em análise *genealógica*? Como excluir, do historiador, o viés demagogo e religioso? Como libertar o sentido histórico da história supra-histórica? Apoderando-se dela para, dominando-a, voltar-se contra o seu nascimento, enquanto propósito da *Entestehung*, pelo qual criamos algo diferente, traçamos uma nova perspectiva de análise historiográfica, suscitamos o verdadeiro sentido da criação delineada por Nietzsche, que "não *é* o surgimento necessário daquilo que durante muito tempo tinha sido preparado antecipadamente; é a cena em que as forças se arriscam e se afrontam, em que podem triunfar ou ser confiscadas" (FOUCAULT, 1998, p. 32, grifo nosso). O sentimento que nos chega desse jogo dialógico foucaultiano-nietzschiano sobre a *genealogia* é aquele cujas proposições nos encorajam a romper com um tipo de filosofia da história pautada na eterna rememoração do passado contínuo a ser reconhecido, revivido e realocado no grande e universal livro da vida e das ações dos homens. São os três usos pelos quais o sentido histórico se opõe às três modalidades platônicas da história: "uso paródico e destruidor da realidade que se opõe ao tema da história-reminiscência [...]; outro é o uso dissociativo e destruidor da identidade que se opõe à história-continuidade [...]; o terceiro é o uso sacrificial e destruidor da verdade que se opõe à história-conhecimento (FOUCAULT, 1998, p. 33).

No primeiro procedimento, o uso paródico e burlesco, a *genealogia* desmascara as individualidades forjadas do homem, que buscou construir uma origem identitária. Fazendo cair máscara por máscara, a *genealogia* mostra que, na verdade, não existe uma unicidade, nem uma originalidade única, mas, diversas identidades que se constituíram ao longo da história, de lutas e concessões, uma nação, um povo, uma cultura, uma sociedade e, porque não dizer, uma ou várias práticas discursivas que se entrecruzam no jogo da vida humana, construindo verdades, constituindo saberes e imbricando-se em relações de poder. Nisto se embasa a crítica foucaultiana de uma história que busca a identidade do homem (europeu) que o revestiu de disfarces históricos desde o modelo romano, ofertado à Revolução Francesa, passando pelo romantismo do cavaleiro e sua armadura, até a época wagneriana do heroísmo germânico (FOUCAULT, 1998, p. 33). O bom historiador não se ilude com os mitos, mas enquanto "genealogista saberá o que é necessário pensar de toda esta mascarada. Não que ele a rechace por espírito de seriedade; pelo contrário, ele quer levá-la ao extremo[...]: *fará com* que as máscaras reaparecem incessantemente" (FOUCAULT, 1998, p. 33, grifo nosso).

No segundo procedimento, – a dissociação sistemática de nossa identidade –, a *genealogia* desconstrói a ideia de uma pátria primeira de onde todos viemos e constituímos nossa identidade única. Assim, somos partes de diversos lugares e trazemos conosco a marca

intrínseca de nossas historicizações e práticas discursivas, para compartilhar de tantas outras que se entrecruzam em uma determinada sociedade. Em resumo, a fragilidade da identidade determinada pelo uso paródico é posta em questão. “A história genealogicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstinar em dissipá-la” (FOUCAULT, 1998, p. 34-35). Neste sentido, “ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos, essa primeira pátria à qual os metafísicos prometem que nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam” (FOUCAULT, 1998, p. 35). Dessa forma, “se a genealogia coloca, por sua vez, a questão do solo que nos viu nascer, da língua que falamos ou das leis que nos regem, é para clarificar os sistemas heterogêneos que, sob a máscara de nosso eu, nos proíbem toda identidade” (FOUCAULT, 1998, p. 35).

O terceiro procedimento, o sacrifício do sujeito de conhecimento, anula a noção de neutralidade histórica, para que a verdade pura pudesse falar pelos documentos e na voz e na escrita do historiador profissional. Agora, a *genealogia* demonstra que aquilo que existe no discurso são verdades que se forjam e se produzem e reproduzem mediante uma vontade de saber. Nas considerações extemporâneas, através do uso crítico da história, tinha-se a intenção de “colocar o passado na justiça, de cortar suas raízes com faca, destruir as venerações tradicionais a fim de libertar o homem e não lhe deixar outra imagem senão aquela em que ele quer se reconhecer” (FOUCAULT, 1998, p. 37). No entanto, afirma Foucault (1998), Nietzsche criticava esse tipo de história por desligar o homem de suas fontes reais, procurando somente a verdade, retomando a discussão através de outra finalidade: “não se trata mais de julgar nosso passado em nome de uma verdade que o nosso presente seria o único a deter. Trata-se de arriscar a destruição do sujeito de conhecimento na vontade, indefinidamente desdobrada, de saber” (FOUCAULT, 1998, p. 37).

Para Foucault (1998), o retorno da *genealogia* às três modalidades de história que Nietzsche reconhecia em 1874, além de tornar em paródia a veneração aos monumentos, teve como efeito as situações, nas quais “o respeito às antigas continuidades torna-se dissociação sistemática e a crítica das injustiças do passado pela verdade que o homem detém hoje torna-se destruição do sujeito de conhecimento pela injustiça própria da vontade de saber” (FOUCAULT, 1998, p. 37). Desse modo, o jogo dialógico foucaultiano-nietzschiano sobre a *genealogia*, além de conceituá-la e problematizar o fazer historiográfico, a põe em completa convergência com a *arqueologia*. Enquanto o método *arqueológico* centraliza o sujeito em uma dada formação e prática discursiva, a *genealogia* estuda a dinâmica interna que envolve as verdades e os saberes que são construídos, mediante relações de poder que se desenvolvem nas

sociedades, configurando, assim, um procedimento *arquegenealógico*, que se pode empreender em uma análise do discurso com uma perspectiva histórica.

Neste sentido, entendemos que o fazer historiográfico foucaultiano, além da noção *arqueológica*, tem, ainda, um caráter *genealógico*, que marca a trama histórica na historicização discursiva em torno de objetos, enunciados, conceitos ou estratégias, enquanto discursos que os sujeitos históricos emitem e não em uma origem metafísica, que obrigaria os historiadores e historiadoras, a todo instante terem que buscar interligar suas pesquisas à grande, totalitária, progressista e linear história universal dos homens. Refletir em uma historiografia foucaultiana nos remete ao recorte, à ruptura, à descontinuidade, que faz brotar muitos começos e diversas histórias, nas quais o saber é constituído e a verdade é construída, mediante relações de poder no seio da sociedade.

Dessa maneira, escrever uma história dos objetos discursivos não nos remete ao entendimento do momento em que teria originado, mas consiste em desenvolver "o nexo das regularidades que regem sua dispersão" (FOUCAULT, 2008., p. 54). Trata-se de um movimento complexo que envolve a ação de sujeitos que se imbricam em relações de poder, constituindo verdades e saberes a serem distribuídos pelo corpo social, por meio de discursos. É, neste sentido, que Foucault (1998) concebe a loucura como objeto discursivo, pelo qual escreveu a *História da loucura*, valendo-se de um contexto em torno do poder e do saber, que envolviam questões econômicas e políticas nas práticas dos hospitais gerais da Europa Clássica, que se tornariam "centros especializados" na Psiquiatria. Por trás do discurso psiquiátrico, por exemplo, o poder e o saber regiam toda a organização que era política e econômica.

Em uma perspectiva foucaultiana, o poder deve ser analisado a partir de como ele se dar no cotidiano, na base, nas malhas mais finas da rede de atuação e distribuição no tecido social. Em resumo, o que se deve buscar é o estudo do funcionamento geral das engrenagens do poder que permite "deixar de lado" a noção que apontava o poder ligado apenas à economia e ao sistema que a garantisse (FOUCAULT, 1998, p. 6). Trata-se da perspectiva que levou o filósofo francês a um olhar científico acerca do poder voltado para "o internamento psiquiátrico, a normalização dos indivíduos, as instituições penais" (FOUCAULT, 1998, p. 6). O autor francês entendia que, somente pelo viés econômico, como era de praxe se analisar a questão, a investigação do exercício do poder seria limitada, por se tratar, inclusive, de uma questão política.

O poder, além de não ser uma coisa, mas, se define pelas relações dos sujeitos na sociedade, também não pode ser explicado ou mensurado como uma função coercitiva e repressiva. Existe um lado positivo, que não visa destruir o indivíduo ou expulsá-lo da vida

social e sim "gerir a vida dos homens, controlá-lo em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades" (MACHADO, 1998, p. XVI). Na verdade, Machado (1998), mostra que o poder tem um objetivo econômico e político ao mesmo tempo, que busca a docilidade dos homens para torná-los:

> Força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica: diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contra-poder, isto é, tornar os homens dóceis politicamente (MACHADO, 1998, p. XXI).

O meio pelo qual o poder dociliza os sujeitos é, justamente, a constituição ou a dominação dos saberes que são formulados historicamente, distribuídos pelo tecido social e repassado de geração em geração, e que não podem, simplesmente, serem refutados, pois, trazem verdades acerca da vida dos homens em sociedade. A construção do saber e da verdade sobre o louco, como Foucault (1978) expõe na *História da loucura*, era o que garantia e legitimava o poder daqueles que eram encarregados por gerir os hospitais gerais da Europa Clássica.

É, neste sentido, que Foucault (2008) define a formação das modalidades enunciativas, que consiste em "encontrar a lei de todas as enunciações diversas e o lugar de onde vêm" (FOUCAULT, 2008, p. 56). O contexto do discurso médico do século XIX, recorte da pesquisa do filósofo francês, por exemplo, se valia de muitos enunciados tais como: descrições qualitativas, narrações biográficas, recorte de signos, entre outros. Nisto, a primeira questão é quem fala? Trata-se de um processo de legitimação que garante o *status* de médico, que "compreende critérios de competência e de saber; instituições, sistemas, normas pedagógicas; condições legais que dão direito [...] à prática e à experimentação do saber" (FOUCAULT, 2008, p. 56). A legitimidade se refere, ainda, a "um sistema de diferenciação e de relações [...] com outros indivíduos ou outros grupos que têm eles próprios seu *status*, *bem como*, um certo número de traços que definem seu funcionamento em relação ao conjunto da sociedade" (FOUCAULT, 2008, p. 56-57, grifo nosso). Isto faz daquele que fala, neste caso, o médico, uma referência na sociedade em termos de medicina, enquanto ciência e meio para aonde se recorre quando se está doente.

No segundo momento "é preciso descrever também os lugares institucionais de onde o médico obtém seu discurso, e onde este encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação" (FOUCAULT, 2008, p. 57). O autor francês (2008) define muito bem quais seriam tais lugares:

o hospital, local de observação constante; o laboratório, local autônomo de pesquisa e experimentação médica; a "biblioteca" ou campo documentário, local onde se guardam a literatura médica válida, relatórios, observações e informações estatísticas.

Finalmente, o filósofo francês situa as posições do sujeito em uma prática discursiva, as quais "se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos" (FOUCAULT, 2008, p. 58). Assim, nos informa Foucault (2008), este indivíduo é aquele que questiona, escuta, observa e anota. Trata-se das "posições que o sujeito pode ocupar na rede de informações (no ensino teórico ou na pedagogia hospitalar; no sistema da comunicação oral ou da documentação escrita)" (FOUCAULT, 2008, 58).

Na análise que Foucault (1977) fez do discurso clínico sobre o médico, definiu a convergência das relações entre o espaço hospitalar, entre o campo das observações e entre as atribuições que são conferidas ao médico. Assim, o que define a medicina clínica é o "relacionamento, no discurso médico, de um certo número de elementos distintos, dos quais uns se referiam ao *status* do médico, outros ao lugar institucional e técnico de onde falam, outros à sua posição como sujeitos que percebem" (FOUCAULT, 2008, p. 59-60).

O discurso, nessa configuração, emite um parecer (sobre o médico), mas, também, uma verdade, que o torna uma autoridade do saber que ele domina sobre todos os sujeitos que procura a ciência médica. Nisto, entendemos por "verdade" em Foucault (1998), um conjunto de procedimentos que regulam os enunciados desde a produção, lei, repartição, circulação e funcionamento das enunciações. A "verdade", desse modo, está "ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. 'Regime da verdade'" (FOUCAULT, 1998, p. 14). Nisto consiste a problematização historiográfica mediada pela *arquegenealogia*:

> Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento (FOUCAULT, 1998, p. 14).

O movimento do poder da verdade transcorre em todo o corpo social. É, neste sentido, que o filósofo francês (1998) faz uma analogia ao corpo do Rei, enquanto presença política necessária para fazer funcionar a Monarquia, instituição pela qual a verdade e o saber Real regiam os súditos. Na República, o corpo é a sociedade, controlada e "cuidada" pelo Estado por meio de discursos e técnicas que a instrui, a adestram, a pune e a reprime. O que o filósofo francês nos diz é que, "[...] em lugar dos rituais através dos quais se restaurava a integridade do

corpo do monarca, serão aplicadas receitas terapêuticas como a eliminação dos doentes, o controle dos contagiosos, a exclusão dos delinquentes" (FOUCAULT, 1998, 145). O domínio do corpo social passa pelo alcance do poder da verdade e do saber que é distribuído entre os sujeitos da sociedade, ou seja, não como uma força que reprime e obriga a todos a viverem de acordo com as leis e os regulamentos do Estado, mas, porque faz brotar, no corpo social, níveis positivos de desejo e de saber. Ora, "o poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico" (FOUCAULT, 1998, p. 148-149).

Foucault (1998) faz um questionamento interessante acerca da presença e ação do poder no corpo social: "[...] Como ele pode ser tão sutil em sua distribuição, em seus mecanismos, seus controles recíprocos, seus ajustamentos, se não há quem tenha pensado o conjunto (?)" (FOUCAULT, 1998, p. 151). Em suma, a questão que o autor francês busca problematizar é pensar como o poder se faz presente na sociedade se não há um agente que o coordene. É, desse modo, que entendemos que não há um lugar onde o poder emana, nem um sujeito que possa se apresentar como o seu proprietário. Os poderes não estão localizados em um ponto específico da estrutura social, mas "funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras" (MACHADO, 1998, p. XIV). Logo, o "poder não existe" e sim práticas e/ou relações de poder, visto que ele "não é um objeto, uma coisa, mas uma relação" (MACHADO, 1998, p. XIV).

A resistência, por sua vez, não escapa à rede do poder e nunca nasce de fora dela. Assim, "qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças" (MACHADO, 1998, p. XIV). Do mesmo modo, afinal, não há o lugar da resistência, mas "pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social" (MACHADO, 1998, p. XIV), onde discursos da verdade e de saber são enunciados pelos sujeitos discursivos.

Portanto, refletir sobre uma historiografia foucaultiana, significa romper com o tradicionalismo da história universal, progressista e linear, para concebê-la na estreiteza das formações discursivas, pelas quais os sujeitos históricos se imbricam em relações de poder que se intercruzam no tecido social, mediante saberes constituídos e verdades produzidas pelos discursos.

2.4 A ARQUEGENEALOGIA DE FOUCAULT

A noção de singularidade do enunciado, tratado pela *arqueologia* como um acontecimento discursivo e histórico, leva-nos a concebê-lo como um acontecimento singular da história que, no entanto, se articula em uma rede mais extensa, na qual está inserido enquanto uma parte no todo, o discurso. É preciso, ainda, levar em consideração a questão da ideologia que, em Foucault (2008), se contrapõe a algo que seja verdadeiro ou "certo", mas, também, se coloca em posição secundária a algo que seria, para ela, uma infraestrutura ou determinação econômica/material, segundo Marques (2016, p. 264). A questão que nos interessa, neste momento, é saber como o poder se constitui mediante às noções supracitadas. Em síntese, o poder "é constitutivo de *qualquer* discurso e o que existe, portanto, são sujeitos em conflito (social, cultural, étnico, político, religioso etc.) que demarcam suas posições em seus discursos" (MARQUES, 2016, p. 264).

Nesta perspectiva, interessa na análise do discurso foucaultiana apreender as regras de formação, correlacionando os enunciados (as práticas discursivas) com aquelas que não são discursivas (as instituições, acontecimentos políticos, etc), enquanto "*dispositivos* que são constitutivos dos processos de materialização e circulação de enunciados" (MARQUES, 2016, p. 265). Desse modo, o sujeito é o centro dos conceitos que são trabalhados em um procedimento *arquegenealógico*, pois é por meio dele que as "verdades" são construídas e os saberes constituídos, entrando em confluência ou divergência com outros indivíduos, protagonizando as relações de poder, que "[...] só se exerce por meio da produção de 'verdades', de objetos, conceitos e valores que os sujeitos defendem, criam e reformulam" (MARQUES, 2016, p. 265).

Dessa forma, quando o arquegenealogista trabalha a questão da verdade, sabe que ela "faz parte da história do discurso na condição de um efeito interno a um discurso e uma prática. Assim, a operação dos efeitos de verdade tem como parâmetro um efeito no interior das materialidades discursivas que a acompanham" (MARQUES, 2016, p. 266). Em outras palavras, as complexas materialidades discursivas se articulam com os efeitos de verdade produzidos por práticas dos discursos, fazendo com que sujeito, verdade, saber e poder se entrelacem em relações, cujos aspectos das disputas de força se tornam perceptíveis em toda sociedade, como uma rede (de relacionamentos discursivos de poder) que a todos abarcam no estrato social.

Dessa forma, o sujeito se vale de muitas estratégias para produzir discursos, com o intuito de enunciar "verdades", produzir o saber e constituir as relações de poder, cujo processo

se passa pelo desejo de verdade de uma determinada formação discursiva, delimitado por uma regularidade que lhe garante unidade e singularidade em meio a tantas dispersões enunciativas. Trata-se de uma prática subjetiva do sujeito em relação ao enunciado e do modo como dele se apropria e que o torna um indivíduo-enunciador, cujos "fatores interferem na própria constituição do discurso" (MARQUES, 2016, p. 266). A função exercida pelo indivíduo que enuncia pode ser considerada como um suporte, no qual o modo de enunciar delimita as regras de formação e torna singular a prática discursiva e, por este motivo, a função enunciativa não é um mero acessório, "ao contrário, é um fator essencial na análise dos discursos e não pode ser relegado a segundo plano" (MARQUES, 2016, p. 216).

É, neste sentido, que o filósofo francês conceitua e analisa o discurso, isto é, tomando-o "por um conjunto de enunciados que derivam de uma mesma formação discursiva" (ALVES; SILVA, F. V., 2020, p. 4), com suas funções diversas, cujas regras delimitam as noções de verdade e saber que se imbricam nas relações de poder dos sujeitos. A regularidade, em todo caso, empreende uma série de medidas que visam delimitar o discurso, já que ele tem sua produção, em toda sociedade "ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade" (FOUCAULT, 1996, p. 9). Não será qualquer enunciado que poderá ser dito e nem mesmo aqueles selecionados poderão ser reverberados de qualquer forma, mas devem atender aos critérios de seleção impostos pelo próprio discurso e que implica o propósito da existência de determinados enunciados, assim como a posição do indivíduo que os enunciam.

Portanto, o esforço do autor francês na *arqueologia* é "definir como o analista deve se posicionar para fazer aparecer as razões da existência de uma determinada ciência, do discurso científico articulado a essa ciência e seu funcionamento na sociedade" (SARGENTINI, 2019, p. 37). Neste procedimento, o ponto de partida será – como tratamos na seção anterior – a emergência do discurso que, por sua vez, se nutre não de um passado distante, dotado de uma origem metafísica, mas, movido e constituído por uma vontade de saber que, "ao deslocar-se para a vontade de verdade não expõe um sujeito, mas, especialmente, os sistemas reais de coerção e dominação" (SARGENTINI, 2019, p. 39), nos quais os indivíduos se entrecruzam, enunciando suas "verdades", no jogo das relações de poder do corpo social.

Com isso, a *arquegenealogia* mostra que o discurso não manifesta apenas um desejo (de verdade e de saber), mas expressa o poder que se deseja apoderar. Em uma perspectiva histórica, "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder [...]" (FOUCAULT, 1996, p. 11). Nesta perspectiva,

entendemos, em parte, como o filósofo francês estudou o louco na época Clássica: um sujeito separado da sociedade e silenciado em sua subjetividade, sobre o qual saberes foram construídos e um regime de exclusão foi constituído, fazendo o discurso do louco ser ouvido somente como uma constatação de sua própria loucura ou como uma confirmação do poder da verdade que sobre ele foi proferido, condenando-o a eterna separação do mundo da razão.

Mediante o modo como Foucault (1996) articulou o discurso em sua análise, podemos dizer que a vontade de verdade se constitui em um sistema histórico e institucional de exclusão, pelo qual se separa o "verdadeiro" do "falso", a "razão" da "loucura", o "bem" do "mal", ou seja, delineia aquilo que deve ser concebido como o "certo" e o "errado" no corpo social. Em resumo, produz um saber que, por meio das instituições, ganha contornos de uma oficialidade estatal a ser distribuído, reforçado e reconduzido na sociedade, "por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje" (FOUCAULT, 1996, p. 17).

No entanto, é preciso pontuar que um sistema de dominação pelo saber não existe isolado da história dos sujeitos, ao contrário, ele só pode existir em razão dela, isto é, a vontade de verdade, somente se torna um discurso verdadeiro, se obedecer às regras que fazem do saber, o próprio discurso da verdade, que circula em dada conjuntura social e que, uma vez institucionalizado, pode se tornar um poder de coerção e exercer pressão na própria sociedade, pois, os conceitos assim constituídos são saberes, sob os quais se formam uma autoridade e um direito oficial para emitir o parecer correto (científico) acerca do objeto, que não pode ser contestado, mas, aceito como autêntico e legítimo. Porém, é preciso entender que o poder da coerção não é uma força que age de modo isolado, como se fosse um ser estranho no corpo social, agindo sozinho e independente para coagir os sujeitos a viverem em conformidade com o saber institucional proferido, mas, porque existe uma ressonância da "verdade" construída no próprio indivíduo, que o faz agir com "autonomia", na certeza de que está praticando aquilo que é correto e aceito culturalmente na sociedade na qual está inserido.

Neste sentido, um estudo *arquegenealógico* potencializa a análise e a problematização dos grandes sistemas que movem as sociedades e a compreensão de como o poder de coerção é exercido, mas, também assimilado, a tal ponto que a "vontade de verdade" emitida se torne um novo saber, ou seja, receba a legitimação necessária para que possa circular pelo corpo social. Para exemplificar, citamos que "as práticas econômicas, codificadas como preceitos ou receitas, eventualmente como moral, procuraram, desde o século XVI, fundamentar-se, racionalizar-se e justificar-se a partir de uma teoria das riquezas e da produção" (FOUCAULT,

1996, p. 18) ou, em outras palavras, buscou, no discurso verdadeiro do tempo e lugar históricos, para se tornar um discurso de verdade.

Caso nos permita a ousadia, podemos dizer que o próprio "discurso *arquegenealógico*" de Foucault precisou esperar o momento "certo" para ser visto como uma prática discursiva da "verdade". O que pretendemos dizer é que a análise do poder a partir de como ele se dava no cotidiano, na base, nas malhas mais finas da rede de efeitos que ele produz, só foi possível mediante a possibilidade de análise política a partir do campo de investigação do exercício do próprio poder, cujo funcionamento geral das engrenagens permitiu "deixar de lado" a questão que o ligava apenas à economia e ao sistema que a garantisse (FOUCAULT, 1998, p. 6). Trata-se de uma perspectiva que nos leva a uma observação dos efeitos do poder em ambientes como "o internamento psiquiátrico, a normalização dos indivíduos, as instituições penais" (FOUCAULT, 1998, p. 6) que, levando em consideração somente o viés econômico, a análise se tornaria bastante limitada ou praticamente nula, pelo fato de se tratar de uma questão política.

A nova perspectiva de análise do poder permite uma observação do fenômeno histórico sob o prisma da *arquegenealogia*, pois o método favorece às condições de possibilidade das modalidades e da constituição dos objetos e seus domínios, mediante uma problemática que, na historiografia, possa dar "conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história" (FOUCAULT, 1998, p. 7). Nisto, noções como ideologia e repressão como materializações da verdade e do poder são trabalhadas mediante um novo olhar que o filósofo francês lança com o intuito de conceituá-los e localizá-los em uma análise com base na *arquegenealogia*.

Para Foucault (1998), a ideologia e a repressão, enquanto conceitos, são obstáculos para uma observação *arquegenealógica* na historiografia porque, no primeiro caso, se trata de uma noção difícil de ser explicitada em uma trama histórica, visto que a ideologia sempre está em oposição àquilo que se entende por verdade, pois o que se pretende não é fazer uma partilha entre cientificidade e verdade naquilo que o discurso revela, mas, "de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos" (FOUCAULT, 1998, p. 7). O outro ponto que o filósofo francês ressalta como inconveniente é que a ideologia nos remete a algo como um sujeito, contrapondo-se à noção que refuta a busca transcendental das ações humanas no universo do acontecimento ou que vise encontrar sua identidade vazia ao longo do devir histórico, enquanto que a terceira questão é que "a ideologia está em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar

para ela como infra-estrutura ou determinação econômica, material, etc" (FOUCAULT, 1998, p. 7).

Quanto à noção de repressão, Foucault (1998) acredita que ela é pérfida, ou seja, sua percepção é enganadora e pode desviar o foco de uma análise, pois se adapta "bem a uma série de fenômenos que dizem respeito aos efeitos do poder" (FOUCAULT, 1998, p. 7). Para o autor francês, ao buscar definir os efeitos do poder pela repressão podemos ser levados à uma concepção jurídica, à força da proibição, tendo em vista que se o poder fosse apenas repressivo, sempre se utilizando da negação, ele não seria obedecido. Portanto, "o que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisa, induz ao prazer, forma saber, produz discurso" (FOUCAULT, 1998, p. 8). Neste sentido, para entendê-lo "deve-se considera-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir" (FOUCAULT, 1998, p. 8).

Assim, podemos dizer que a *arquegenealogia* inaugura um novo caminho para a análise histórica sobre as ciências. Agora, o que se pretende é "explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a eles [...] os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica" (MACHADO, 1998, p. VIII). A análise do *porquê* dos saberes, de acordo com Machado (1998), seria o meio para a compreensão de existência e transformação do saber enquanto peça de relações de poder ou dispositivo político, isto é, que nos faça encontrar a *genealogia* (do poder). Entretanto, no pensamento teórico de Foucault, conclui o autor, não há uma teoria geral, nem uma origem natural ou uma essência do poder com características universais. O que o autor quer dizer é que "não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa: é uma prática social e [...] constituída historicamente" (MACHADO, 1998, p. X). Percebe-se, na *arquegenealogia*, a descontinuidade como proposta de análise, tendo em vista que "o programa que elas formulam é o de realizar análises fragmentárias e transformáveis" (MACHADO, 1998, p. XI).

Desse modo, o poder passa a ser analisado como parte de um corpo social presente e espalhado por toda a sociedade, pois está penetrado "na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou sub-poder" (MACHADO, 1998, p. XII). Com isso, o método *arquegenealógico* provoca um deslocamento analítico em relação ao espaço e ao nível efetivo da pesquisa. A investigação do poder passa a ter um controle mais detalhado e chega

aos gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, nos quais os regimes de verdade de cada sociedade define os saberes constituídos como verdadeiros, legítimos e autênticos.

Nesta ótica, é certo que o poder não se fundamenta pelo nível do direito ou da violência, mas busca se expressar e se afirmar além das noções negativas da repressão, da exclusão, da coerção. "Não se explica inteiramente o poder quando se procura caracterizá-lo por sua função repressiva" (MACHADO, 1998, p. XVI), logo, ele tem seu lado positivo, que não visa destruir o homem ou expulsá-lo do estrato social e, sim, gerenciar sua vida, "controlá-lo em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades" (MACHADO, 1998, p. XVI).

A ordem discursiva move os sentimentos, molda os comportamentos, produz os gestos, ritualiza os hábitos, empodera as atitudes, constrói os discursos, que são constituídos por uma vontade de verdade ou por um desejo de poder (FOUCAULT, 1996, p. 20). Neste sentido, entendemos que a ordem imposta em um discurso é uma articulação que não se materializa de modo natural, mas, tendo em vista que a verdade é um objeto do mundo, o que implica ser uma construção humana, "ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros" (FOUCAULT, 1998, p. 12).

Na medida em que Foucault (1998) conceitua a verdade, também realiza como que uma junção entre a *arqueologia* e a *genealogia*, visto que a "vontade de verdade" diz respeito a um conjunto de procedimentos que regulam os enunciados desde a produção, lei, repartição, circulação e funcionamento das enunciações, ligando-a, desse modo, "a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. 'Regime da verdade'" (FOUCAULT, 1998, p. 14). Neste sentido, o arquegenealogista deve, ao analisar o problema político, por exemplo, não criticar apenas o viés ideológico que o atravessa, mas, "saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a 'consciência' das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade" (FOUCAULT, 1998, p. 14).

Nesta proposição percebemos que o poder que se exerce no corpo social não é vertical, como que um regime de força, que está localizado em determinado espaço da sociedade, de onde produz efeitos sobre os sujeitos. Se é certo que ele existe, não, é correto dizer que algo ou alguém o possui. Em outras palavras, "ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro"

(FOUCAULT, 1998, p. 75), logo, o poder é circular, embora, determinados grupos se destaquem nas relações de força que se executam no estrato social, em dados momentos e contextos.

A ordem que Foucault (1996) apreende do discurso nos permite observá-lo sob dois tipos: os que se dizem no cotidiano e no exato momento das experiências humanas e, também, os que são ditos e arquivados, pois, ainda terão algo novo a revelar. Tratam-se de textos religiosos e jurídicos, que, de certo modo, guardam um estatuto literário e um *status* científico, que o autor francês traz para a discussão com a intenção de pontuar o poder da verdade discursiva que eles transmitem, garantindo que uma das partes seja anulada do discurso e da produção. O autor francês traz o exemplo da palavra do Evangelho para marcar o efeito de coerção, pois, traz uma palavra da verdade que encerra tesouros inesgotáveis a serem conhecidos.

A relevância da comparação que Foucault (1996) faz entre a exegese jurídica e o comentário religioso está na possibilidade de crítica que se pode fazer a um discurso da verdade que exerce força sobre o corpo social, na medida em que, através da relação entre ambos se constrói um interminável jogo discursivo e se produz um eficiente efeito de poder sobre os sujeitos. Em outras palavras, ambos exercem dois papeis solidários: se a interpretação ou a exegética "permite construir (e indefinidamente) novos discursos [...], *fundando* uma possibilidade aberta de falar [...], o comentário não tem outro papel [...], senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no primeiro texto" (FOUCAULT, 1996, p. 25, grifo nosso).

As proposições do autor francês nos mostram que a relação de força dos sujeitos é mediada pelos efeitos de poder que a vontade de verdade e o desejo de saber produzem. Somos sujeitos que, a todo instante, selecionamos, delimitamos e produzimos os saberes que podem ou não ser institucionalizados na sociedade. O poder nos move a produzir a "verdade", sob à qual estaremos submetidos, já que ela nos denota um sentido de uma lei, que "produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder" (FOUCAULT, 1998, p. 180).

Nas relações de força entre sujeitos, o papel da *arquegenealogia* é buscar apreender como a verdade molda os indivíduos, os quais tanto a produzem, quanto a ela se submetem, na medida em que, por meio da verdade, os saberes são constituídos e institucionalizados, produzindo efeitos de poder. Dessa maneira, entendemos que, na *arqueologia*, Foucault "estudou os saberes que tomam os seres humanos como objetos de estudo [...], *e na genealogia*, o autor debruçou-se sobre as estratégias de poder que, na sociedade ocidental, incidem sobre a

construção do sujeito, por meio da norma, da disciplina, da governamentalidade e do biopoder" (SILVA, F. V., 2018, p. 240). Mediante os estudos de Silva, F. V. (2018, p. 240), a articulação que se faz entre as duas etapas do pensamento de Foucault, nos permite falar em um método *arquegenealógico* de análise "do funcionamento dos saberes intrínsecos à produção dos discursos e a coexistência com as tecnologias de poder" (SILVA, F. V., 2018, p. 240).

Buscamos, nas seções que formam este capítulo, delinear uma trilha *arquegenealógica*, com o intuito de constituir uma discussão acerca das noções que envolvem a *arquegenealogia* enquanto método para o estudo do discurso historiográfico. Na análise do discurso com base no procedimento *arquegenealógico*, o sujeito é uma peça central da conjuntura discursiva, que envolve uma vontade de verdade, a constituição do saber e as relações de poder no estrato social que, numa trama histórica, implica o estudo das regras que formam uma prática discursiva singular.

Assim, entendemos que a proposta de ensino e aprendizagem da história que pretendemos constituir deve embasar-se na leitura historicizada da realidade e dos objetos de conhecimento, buscando colher os fragmentos *arquegenealógicos* necessários. Trata-se de um processo (pedagógico), em que os sujeitos escolares (docentes e discentes), devem ser aqueles que, em suas subjetividades, farão as leituras necessárias para o estudo *arquegenealógico* dos acontecimentos históricos. Dessa forma, no próximo capítulo, estudaremos como a *arquegenealogia* pode contribuir para uma historiografia escolar que potencialize a pesquisa significativa em sala de aula na educação básica.

3 A HISTORIOGRAFIA ARQUEGENEALÓGICA: POR UMA PESQUISA SIGNIFICATIVA EM SALA DE AULA

Antes de discutirmos acerca da sequência didática de nossa proposta de ensino e aprendizagem da História, mediante a pesquisa *arquegenealógica* em torno do objeto de conhecimento histórico "Ditadura Militar do Brasil", buscaremos, neste capítulo, analisar como as noções da *arquegenealogia* foucaultiana podem contribuir para um estudo historiográfico escolar, em conjunto com um modelo metodológico que visa contextualizar o aprendizado, favorecer o diálogo reflexivo e atender às demandas interdisciplinares dos estudantes da contemporaneidade. Nossa pretensão será a formulação de uma metodologia ativa para o ensino e a aprendizagem da História, a partir de uma investigação *arquegenealógica*, em uma situação didático-pedagógica, que viabilize e potencialize o processo educativo que pretendemos empreender acerca do objeto de conhecimento histórico supracitado.

Na primeira seção, veremos como a historiografia pode se relacionar com a *arquegenealogia* de Foucault e, com isso, contribuir para uma pesquisa histórica significativa em sala de aula que problematize e historicize os objetos de conhecimento. No segundo tópico, buscaremos construir uma metodologia ativa para o ensino e aprendizagem da História, na educação básica, mediante o método *arquegenealógico* de Foucault. Assim, encerramos este capítulo, com uma discussão acerca do *corpus* discursivo, ao estilo courtiniano/foucaultiano, enquanto aspecto fundamental para selecionar, organizar e sistematizar os enunciados, pelos quais iremos analisar o discurso político em torno do tema "Ditadura Militar do Brasil", em uma proposta didático-pedagógica.

3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA ARQUEGENEALOGIA PARA A PESQUISA HISTORIOGRÁFICA E O ENSINO DE HISTÓRIA

A *arqueologia* e a *genealogia* de Foucault, que constituem o método *arquegenealógico*, apresentado no capítulo anterior, mesmo ainda não claramente definido no pensamento do autor, antes da obra *Arqueologia do Saber*, mostrou-se bastante eficaz para as análises que o filósofo francês fez em torno de discursos do Período Clássico, que envolviam grandes sistemas de "saber" e "poder" do Estado, sempre com o foco voltado para os sujeitos subordinados por pelos aparelhos de dominação, permitindo ao filósofo francês refletir a Modernidade, envolvendo-a em uma concepção histórica. Na *História da Loucura*, o filósofo francês (1978) pensou a situação do louco, transformando sua condição irracional em objeto, problematizando

os sentidos que lhes foram atribuídos filosófica, histórica e institucionalmente. Percepção que permitiu verificar a união entre a teoria e a prática na apreensão do louco e a ligação que se podia fazer em relação aos processos de exclusão institucional, assim como a noção de descontinuidade que rompe com a ideia linear em que a história (no caso da loucura) evolui até formar um conceito científico, visto que a *História da Loucura* foi constituída em dois grandes períodos de ruptura: "entre o renascimento (XVI) e a época clássica (XVII, XVIII), e posteriormente entre a época clássica e a modernidade (XIX) (GIACOMONI; VARGAS, 2010, p. 120).

No *Nascimento da Clínica*, a análise *arqueológica* é aplicada a outro objeto, ou seja, "não mais a doença mental, mas a própria doença; não mais a psiquiatria, mas a própria medicina moderna, a partir do século XIX" (GIACOMONI; VARGAS, 2010, p. 120). O filósofo francês buscou entender o nascimento da medicina moderna de um modo diferente da história tradicional, isto é, não como consequência da oposição entre teoria e experiência, mas, como resultado do "deslocamento de um olhar de superfície, que se limita à visibilidade dos sintomas, para um olhar de profundidade, que transforma o invisível em visível através da investigação do organismo doente" (GIACOMONI; VARGAS, 2010, p. 120 *apud* MACHADO, 1982, p. 115).

Em *As Palavras e as Coisas,* o interesse de Foucault (1999a) é pelas Ciências Humanas. Trata-se da mudança de uma ciência analítica em torno das representações, típica do período clássico para as do tipo empíricas, ou seja, com base nas experiências. Portanto, as ciências empíricas mudam seus objetos de pesquisa e a condição do homem enquanto objeto de conhecimento. "Este homem não é mais visto segundo a lógica das representações, mas como o próprio objeto a ser estudado e desvendado por estas ciências" (GIACOMINI; VARGAS, 2010, p. 120). Em termos de análise histórica, se trata de uma mudança importante, pois permite um estudo do próprio "fazer" humano na história: "Ele é, por um lado, objeto do conhecimento; por outro, é o fundamento último de onde parte a construção dos conhecimentos" (GIACOMINI; VARGAS, 2010, p. 120).

A *Arqueologia do Saber*, por sua vez, nasce da inquietação do autor em formular uma "explicação metodológica", que teria sido aplicada nas obras supracitadas. Sem dúvida, a base conceitual está na tese (foucaultiana) de que o espaço da representação marca, entre os níveis empírico e transcendental, o nascimento das Ciências Humanas. Nas palavras do próprio filósofo francês, a obra supracitada é o resultado de um trabalho que visava dar coerência ou colocar em prática toda a complexidade metodológica empregada nas obras *História da loucura, O nascimento da clínica* e *As palavras e as Coisas,* escritas sob tarefas "esboçadas em

uma certa desordem, e sem que sua articulação geral fosse claramente definida" (FOUCAULT, 2008, p. 17), cujo método tem como conceitos centrais o discurso, a prática discursiva, o enunciado, a formação discursiva e o saber.

Trata-se de uma perspectiva metodológica que se aplica a uma análise historiográfica, já que o ponto central é o sujeito e ação discursiva e prática de seu próprio devir na história. Na crítica de Foucault (2008) aos historiadores, que durante muito tempo se dedicaram a uma análise histórica com longos períodos, cujos desdobramentos políticos e seus episódios, "eles se dispusessem a revelar os equilíbrios estáveis e difíceis de serem rompidos" (FOUCAULT, 2008, p. 3), viu-se o alvorecer de um novo estudo historiográfico. Ora, os historiadores se apoiavam na condução de um tipo de análise com base em instrumentos por eles mesmos criados: "modelos de crescimento econômico, análise quantitativa dos fluxos de trocas, perfis dos desenvolvimentos e das desgraças demográficas [...], identificação das constantes sociológicas" (FOUCAULT, 2008, p. 3).

Por outro lado, segundo Foucault (2008), tais instrumentos permitiram uma mudança de paradigma no próprio campo historiográfico, suscitando uma sucessão dos níveis de análises lineares para um profundo jogo de interrupções, que permite perceber que, "por trás da história desordenada dos governos, das guerras e da fome, desenham-se histórias, quase imóveis ao olhar, histórias com um suave declive" (FOUCAULT, 2008, p. 3). Trata-se de uma percepção conceitual sobre a História do filósofo francês (2008), que o remeteu a questionamentos interessantes e lhe permitiu buscar a formulação de um método que faz a História refletir sobre si mesma, em busca daquilo que a leva a desdobrar-se por este e não aquele outro determinado caminho; esta ou aquela outra interpretação; neste ou em outro objeto de pesquisa.

Na verdade, provocou uma mudança no olhar da História em termos de pesquisa, ou seja, não mais descrita por meio de questionamentos para encontrar elos entre os acontecimentos díspares e estabelecer uma sequência lógica, em busca da continuidade ou dos significados que faziam da história uma infinita e ininterrupta totalidade dos fatos em progressão linear, constituídas pelos encadeamentos delimitados pelos historiadores. O foco de Foucault (2008) se volta a encontrar, em meio a dispersão de objetos e enunciados, as regras que delineavam a trama histórica. Podemos dizer que, dessa maneira, os questionamentos do filósofo – "[...] Que tipos de séries instaurar? Que critérios de periodização adotar para cada uma delas? Que sistema de relações (hierarquia, dominância, escalonamento, determinação unívoca, causalidade circular) pode ser descrito entre uma e outra? [...]" (FOUCAULT, 2008, p. 4) – nos indicam uma mudança historiográfica, que não mais se preocupava, nem com a origem, nem com o fim da história, mas com as tramas discursivas e práticas que ocorriam no

real vivido das sociedades, na estreiteza do acontecimento, marcada por rupturas e dispersões que, no entanto, podiam ser descritas historicamente, mediante a singularidade da regularidade do enredo histórico, individualizado em uma formação (do discurso).

Apesar de não ser o protagonista da ruptura com um modelo Positivista de se escrever a história, Foucault (2008) pontua ou fortalece ainda mais uma historiografia que não seja linear e progressista, pontuando uma proposta capaz de "redistribuições recorrentes que fazem aparecer vários passados, várias formas de encadeamento, várias hierarquias de importância, várias redes de determinações [...] para uma única e mesma ciência" (FOUCAULT, 2008, p. 4). Desse modo, percebemos um deslocamento analítico em que "o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos" (FOUCAULT, 2008, p. 6).

Dessa forma, o próprio documento (histórico), de acordo com Foucault (2008), passará por uma mudança de percepção por parte da História. Se, antes, a problematização tinha por objetivo "reconstituir, a partir do que dizem estes documentos [...], *pela arqueologia* procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 2008, p. 7, grifo nosso). Nas palavras do próprio filósofo francês, à História não se pede mais a memorização dos monumentos do passado para que, transformando-os em documentos, se possa ler em si mesmos os seus rastros. Hoje, a história inverteu esse movimento, pelo qual o documento é transformado em monumento, permitindo-a que se volte para a *arqueologia* e olhe para a descrição intrínseca de padrão historiográfico *arqueológico*, nos remetendo à quatro consequências no que diz respeito à pesquisa histórica.

A primeira consequência seria "o efeito de superfície que já se assinalou: a multiplicação das rupturas na história das ideias, a exposição dos períodos longos na história propriamente dita" (FOUCAULT, 2008, p. 8). Portanto, foi por meio da crítica da história das ideias que o autor francês pensou e constituiu as bases para a análise arqueológica, possibilitando "[...] a individualização de séries diferentes, que se justapõem, se sucedem, se sobrepõem, se entrecruzam, sem que se possa reduzi-las a um esquema linear" (FOUCAULT, 2008, p. 9). A consciência de uma longa periodização historiográfica em busca da origem, de uma história universal, progressiva e linear apaga o seu brilho: resplandece em seu lugar outro tipo de pesquisa em "escalas às vezes breves, distintas umas das outras, rebeldias diante de uma lei única, frequentemente portadoras de um tipo de história que é própria de cada uma, e irredutíveis ao modelo geral de uma consciência que adquire, progride e que tem memória" (FOUCAULT, 2008, p. 9).

Assim, chegamos à segunda consequência: o rompimento com um estilo historiográfico clássico que buscava suprimir todos os acontecimentos dispersos e de difíceis ou impossíveis interligações, para que deixassem fluir a continuidade linear e perene da história. Desse modo, "a noção de descontinuidade toma um lugar importante nas disciplinas históricas [...], *que pela* operação deliberada do historiador [...], toma uma forma e uma função específica de acordo com o domínio e o nível em que é delimitada (FOUCAULT, 2008, p. 10, grifo nosso). Para Foucault (2008), em termos de método, trata-se de uma "ação deliberada" que remete o historiador ao novo traço da nova História, que se embasa no deslocamento do descontínuo, que se insere no discurso historiográfico, enquanto prática e que não mais precisa ser deixado de lado, mas, se torna "o elemento positivo que determina seu objeto e valida sua análise" (FOUCAULT, 2008, p. 10).

Na terceira consequência, vemos que "o tema e a possibilidade de uma *história global* começam a se apagar, e vê-se esboçar o desenho, bem diferente, do que se poderia chamar uma *história geral"* (FOUCAULT, 2008, p. 10). Trata-se da substituição do modelo de uma história global que incide sobre uma civilização, enquanto projeto globalizante que buscava no "princípio – material ou espiritual – de uma sociedade, a significação comum a todos os fenômenos de todos os fenômenos de um período, a lei que explica sua coesão" (FOUCAULT, 2008, p. 10), por outro do tipo de uma história "geral", não no sentido globalizante do positivismo, mas, percebida na estreiteza singular da trama histórica estudada, ou seja, mediante regras de formação, para "determinar que forma de relação pode ser legitimamente descrita entre essas diferentes séries [...]. Em resumo, não somente que séries, mas que 'séries de séries' – ou, em outros termos, que 'quadros' – é possível constituir (FOUCAULT, 2008, p. 11).

Portanto, o filósofo francês (2008) determina a delimitação do método *arqueológico,* ao fazer a percepção de uma ruptura da nova história com o conceito global, buscando cingir todos os fenômenos em torno de um único centro: "princípio, significação, espírito, visão de mundo, forma de conjunto; uma história geral desdobraria, ao contrário, o espaço de uma dispersão" (FOUCAULT, 2008, p. 12). Nisto, Foucault (2008) apresenta a última consequência, que se pauta na emergência de novos problemas metodológicos que a nova história possibilita. O campo metodológico da história, com isso, amplia sua possibilidade de análise que a coloca em diálogo com problemas próprios de outros conhecimentos como a linguística, a etnologia, a economia, a literatura e a mitologia. Marca, também, o nascimento de um pensamento do outro a partir do nosso modo de pensar e rompe com o discurso contínuo de um tempo totalizante.

Com o intuito de aprofundar a discussão e adentrarmos no sentido *genealógico* do método foucaultiano, acrescentemos as noções de verdade, saber e poder que o filósofo francês

apresenta na análise dos sujeitos históricos. Se pela *arqueologia* o discurso pode ser delimitado, mediante as regras de formação, em um acontecimento histórico, que permite aos indivíduos se inserirem na história, pela *genealogia*, podemos perceber as razões que explicam a historização humana. Na primeira perspectiva, o historiador vai à busca do *como* os saberes são constituídos e constroem os objetos ou os enunciados, formam os conceitos e estipulam temas ou estratégias discursivas, na medida em que o próprio ser humano passa a ser o foco da pesquisa científica, enquanto que na segunda possibilidade, visa entender o *porquê* da constituição e da legitimação das verdades, que envolvem os sujeitos no jogo das relações de poder do corpo social. É, neste sentido, que podemos falar em uma *arquegenealogia* para a análise do discurso em uma pesquisa historiográfica, inclusive interdisciplinar.

Neste sentido, podemos dizer que a obra de Foucault traz uma reflexão histórico-filosófica, pela qual buscou responder "o que seria a modernidade, o que a particularizaria, o que lhe daria singularidade, o que a faria uma descontinuidade no processo histórico" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 65). Pensar sob essa perspectiva nos remete a um fazer historiográfico que se preocupa com uma análise dos acontecimentos, na estreiteza de sua materialidade nas sociedades, em que as produções discursivas se interligam com as mais diversas práticas que as caracterizam e as constituem: a economia, a política, os aspectos sociais e culturais, principalmente, levando em consideração a participação subjetiva dos sujeitos nesse processo. Este modo de percepção histórica incide em um ensino, no qual a história pode ser pensada, escrita e reescrita em sala de aula, tendo como base a ruptura com a noção de um "objeto natural que vai se deslocando rumo a um apogeu. Enfim, uma escrita que afirme a existência de um processo de subjetivação constante, de diferenciação, de produção de modos de existência" (SILVA, 2012, p. 2).

A *arquegenealogia* provoca em nós esta sensação de que podemos fazer uma intervenção histórica ativa, dialógica e historicizada em sala de aula, desde que docentes e discentes não observem o objeto de conhecimento em debate como se ele já estivesse completamente pronto e acabado, diante do qual nossa atitude contemplativa/decorativa/repetitiva já fosse suficiente para conhecê-lo e entendê-lo. Pelo método *arquegenealógico*, o processo de ensino e aprendizagem pode nos levar a uma postura de observação crítica da realidade, com o objetivo de relacionar aquilo que já sabemos ou das concepções que a sociedade tenha sobre determinado tema que se queira estudar, com os temas históricos que nos chegam através de editorial historiográfico e escolar. Neste sentido, o assunto pode "saltar" das páginas "mortas" dos livros e vir a interagir conosco na "dança" da vida do tempo presente. Trata-se daquele momento em que já podemos comparar o nosso

"senso comum", a realidade historicizada ou aquilo que conseguimos colher de informações nos mais diversos aspectos sociais, em relação à historiografia oficial. Em outras palavras, contrastar a análise das materialidades discursivas encontradas na sociedade, sobre determinado tema histórico, àquilo que o livro didático e os demais materiais pedagógicos trazem de resultados das muitas pesquisas científicas que já foram realizadas em torno de um objeto do saber. Ora, se queremos escrever a história em sala de aula, precisamos ter essa postura investigativa, dirigida metodológica e epistemologicamente, no processo cognoscente, pelo qual é possível a construção do conhecimento histórico. Nisto, consiste a centralidade subjetiva do sujeito na constituição de sua própria existência no mundo.

Considerando que Foucault buscou pensar a modernidade, mediante um processo *arqueológico* "dos saberes modernos e *uma* genealogia das relações de força que emergiram *em um dado* momento histórico" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 65, grifo nosso), sua análise não teve como ponto de partida os grandes "heróis" ou os sistemas e esquemas tradicionais, mas, "define a sua *démarche* como sendo uma constante indagação sobre a constituição dos sujeitos na modernidade, como foi possível historicamente a emergência de figuras de sujeito como: o doente mental, o prisioneiro, o sujeito de uma sexualidade" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 65.). Em termos de subjetivação dos indivíduos, centralizados historicamente e substituindo o entendimento do século XIX, de que a História significava o estudo do passado humano, as observações supracitadas convergem com a noção de Marc Bloch de meados do século XX, que diz ser a História, o estudo do homem no tempo, confrontando a ideia que se tinha em relação à referida nova ciência, que viu seu campo de atuação ser melhor delimitado, a partir do conceito de espaço, enquanto ambiente do movimento temporal do homem (BARROS, 2006, p. 461).

O desenvolvimento historiográfico não se tratou apenas do espaço físico, mas, também, do político e do imaginário (BARROS, 2006, p. 462). São questões pertinentes, pois nos permitem dizer que o universo da ação histórica humana pode ser ainda mais delimitado e, nele, podemos incluir tantos outros ambientes, como, por exemplo, o espaço virtual, onde as relações interativas podem ser analisadas discursivamente e enquanto eventos históricos, que têm sido delineados em embates ideológicos e disputas de poder político, econômico e social. Neste sentido, o método *arquegenealógico* nos permite realizar a delimitação do acontecimento histórico, ao diluir a análise histórica em pequenas unidades discursivas, constituídas a partir das regras de formação, que lhes garantem uma individualização em meio a tantas dispersões de diversos discursos e práticas humanas, no tempo e no espaço históricos, em que os sujeitos

constituem verdades, institucionalizam saberes, pelos quais se imbricam em relações de poder no corpo social.

O ensino de História, neste sentido, já não deve se preocupar com os "grandes temas" de pesquisa, como sendo partes de uma imensa totalidade positivista, mas, enquanto microunidades históricas que, entretanto, possuem uma singularidade, ao ponto de se constituírem em importantes objetos de análise dos diversos contextos que se imbricam nas conjunturas sociais. A postura do professor-pesquisador, neste caso, não é a neutralidade total em relação ao tema, mas, um distanciamento metodológico que lhe permita observá-lo epistemologicamente ou – utilizando-se da analogia de Albuquerque Júnior (2011) – saindo de seu tempo para, fora dele, vê-lo melhor através de outra temporalidade histórica. A historiografia *arquegenealógica* permite uma encenação da experiência exterior, pela qual "o historiador é aquele que, através de sua pesquisa, de sua escrita, simula uma saída de seu tempo, é aquele que pode olhar para o presente a partir desse lugar de fora que é o passado" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 69).

Na sala de aula de História, mediada pela *arquegenealogia*, somos pesquisadores que fazem da aceitação do outro e da alteridade uma via metodológica. Dessa maneira, a "pluralidade dos saberes é fundamental não apenas na pesquisa, mas principalmente, no processo ensino/aprendizagem que só se efetiva quando se exercita a alteridade, ou seja, quando se reconhece os outros e, em especial a invenção de outro" (SILVA, 2012, p. 2). Ora, o pensamento de Foucault (2008) visa à historicidade do sujeito, que deve ser o protagonista na concepção de sua existência. No entanto, é preciso ter em mente que a produção do saber sempre está interligada a uma ordem ou constituição de campos ou relações de poder, que envolve "o conflito em torno de valores; conflitos envolvendo preceitos morais, leis, normas e imperativos éticos individuais ou coletivos" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 66), os quais tanto incidem coerção sobre o ensino, quanto podem se tornar objetos de uma reflexão da História, na medida em que são problematizados arquegenealogicamente, como formações discursivas, com singularidade e regularidade específicas.

Colocar-se de fora pode proporcionar uma visão problematizada e problematizadora da realidade social. Neste sentido, a escola, a educação e o ensino, no nosso tempo, deve ser um espaço do encontro com o outro, da diversidade, da liberdade de expressão, do pensamento, do pleno rompimento com a lógica do silenciamento do sujeito. Deve ser o lugar onde todos e todas podem falar e construir juntos o saber: "É preciso problematizar os sentidos no século XXI do que se considera educação. O que nos coloca diante de um dilema: Somos múltiplos e somos únicos" (SILVA, 2012, p. 7) e, nessa multiplicidade dos sujeitos, é preciso enfrentar o

desafio de personalizar o ensino, permitindo que cada indivíduo escolar projete um percurso de aprendizado que contemple a sua subjetividade, mediado pelo professor ou professora.

A perspectiva pedagógica construtivista e personalizada não é fruto de devaneios ou de utopias inatingíveis, mas, de um novo paradigma educacional, que rompe com os modelos tradicionais, que visa a interdisciplinaridade, que se rebela contra as disciplinas fechadas em si mesma e contra o estilo expositivo do conteúdo, que busca apenas transmitir e não construir o saber. O mundo se tornou interativo e globalizado, o que não significa que perdemos nossa particularidade ou deixamos de ter uma personalidade singular, mas, nos diz que, em nossa subjetividade única, somos expostos a uma vasta quantidade de informações, que precisam ser processadas e transformadas em conhecimento.

Trata-se de um contexto que desafia a escola a assumir o papel protagonista que lhe compete na sistematização e organização da produção do saber, convidando-a a aprender com a contemporaneidade, a ser uma instituição eficiente e atualizada. Em outras palavras, a escola precisa ser "estudante" do tempo e do espaço, no qual está inserida, para que consiga "ouvir" a historicidade que a domina e a insere na conjuntura social, política e econômica. Ora, a escola "não é mais a única dona do saber [...]. Esta não pode mais ser uma célula isolada, reprodutora do *status-quo*, marcado pela normalização. A escola também precisa ser alfabetizada pelas novas tecnologias. Enfim, mais do que nunca esta precisa estar conectada" (SILVA, 2012, p. 7).

A *arquegenealogia*, desse modo, é uma importante ferramenta para a análise historiográfica que interliga o passado ao presente, permitindo aos sujeitos tecer críticas diante da conjuntura social. Neste sentido, Foucault (2008), com suas obras, sempre interpelou "questões candentes, problemas nucleares a seu próprio presente, a seu tempo, as quais ele sempre considerou como uma intervenção política, uma intervenção no debate sobre ideias, valores e projetos políticos para a sociedade em que viveu" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 66). Assim, praticou uma historiografia que "não renegava as reflexões filosóficas, *ou seja*, não evitava as reflexões conceituais, *mas*, dava destaque às rupturas, aos deslizamentos, que estava centrada na emergência dos acontecimentos, nas práticas discursivas e não discursivas" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 67, grifo nosso).

Podemos dizer que Foucault (2008) buscou pensar diferente do próprio pensamento que se tinha em relação a certos objetos, constituídos historicamente por instituições científicas, políticas e religiosas da sociedade. No universo escolar, vemos, nessa atitude, uma possibilidade de inverter a lógica normalizadora e tradicional do ensino de História, ou seja, não conceber os temas históricos como produtos prontos e acabados, cuja postura docente e discente deixa de

ser passiva – aquela que os levam a apenas transmitir e repetir os conceitos já dados – para se tornar uma ação ativa que descontrói e reconstrói o conhecimento, a partir de uma leitura dialógica (freiriana) e contextualizada da aprendizagem. São perspectivas que nos permitem escolher novos caminhos de apreensão e de construção do saber, – uma proposta pedagógica foucaultiana – que nos faz criar a imagem de um filósofo, que "com seu sorriso enigmático assim como o Gato de Cheshire de Alice no País das Maravilhas nos instiga a pensar diferentemente do que se pensa" (SILVA, 2012, p. 7).

Trata-se de um caminho metodológico que nos permite analisar os enunciados, que são transformados em discurso, que também é uma prática. Neste sentido, estudantes e professores (de História), pela *arquegenealogia*, são também chamados a serem os sujeitos de uma formação discursiva escolar: aquela que corrobora com os modelos tradicionais ou que rompe com a prática hegemônica de produção do saber que os silenciavam. O que queremos dizer é que, na sala de aula, também produzimos discursos e, nesta perspectiva, podemos constituir uma formação ou prática discursiva, na medida em que damos consistência às palavras enunciadas e lhes conferimos "a coerência, a verossimilhança, a pertinência recíproca dos fenômenos [...], *que compõem o discurso enquanto uma* prática, reconhecendo-se nesta, a atividade livre de um sujeito e o conjunto de regras que o envolve e o submete" (SILVA, 2012, p. 8, grifo nosso). A prática discursiva em sala de aula pode se dar na medida em que produzimos ou problematizamos os objetos de conhecimento da História, enquanto acontecimentos singulares, procurando apreender e entender as regras de formação, enquanto "uma tarefa inteiramente diferente que consiste em não mais tratar os discursos como signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam" (SILVA, 2012, p. 8).

Em uma perspectiva pedagógica foucaultiana, deve-se levar em consideração que o objeto não é um produto natural, mas deve ser visto como uma fabricação histórica/filosófica. Um saber que, em determinadas circunstâncias, pode atender a uma relação de poder, entendendo-o como produção "dos próprios discursos que o definiram, o delimitaram, o caracterizaram, o descreveram, o fizeram ser visto e ser dito" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 68). Logo, mediante a possibilidade de desconstrução/reconstrução do objeto de conhecimento, podemos diluí-lo em sala de aula e fragmentá-lo em um estudo histórico, para conhecê-lo melhor e emitir, também, o nosso parecer historiográfico/escolar, através da análise do discurso.

Na *História da Loucura*, Foucault (1978) muda o foco da análise ao tornar o louco objeto do estudo histórico, pelo qual pôde pensar a sociedade e criticar os mecanismos de

controle da Europa Clássica. O filósofo e historiador francês rompe com o tradicionalismo historiográfico, que sempre estudou o louco a partir do parâmetro da racionalidade, na medida em que era definido como um sujeito estranho no mundo das "normalidades" da razão e da história. Ora, "tomar o louco como objeto de estudo é obrigar a ciência, seja a história, seja a filosofia, a admitir seus limites, sua incapacidade de representar, de dizer, de falar de experiências limites" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 68).

Se levarmos em consideração a ausência da fala do louco acerca de si mesmo, silenciado historicamente, podemos pensar na "loucura" que seria para alguns programas educacionais tradicionais dar voz ao estudante, concebido como um ser passivo, que deve ir à escola somente para memorizar o saber transmitido pelos mestres. Portanto, a educação de nosso tempo não permite que façamos do discente, o mesmo que fizeram com o louco no período clássico, isto é, "um sujeito que não diz a si mesmo, que tem a sua voz, o seu discurso obliterado, desqualificado, inaudível. Um sujeito que não produz documentos, que apenas é documentado por outros, que nunca se diz mas é dito" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 68), que no caso da educação, apenas reproduz o que lhe foi repassado e que uma boa avaliação será garantida pela capacidade de repetir fielmente o que foi memorizado. Neste sentido, o autor francês foi capaz de:

> Fazer história sem contar com documentos, fazer história de uma ausência de fala, fazer história de um silêncio, de como este silêncio foi possível, de como foi historicamente possível que alguns sujeitos não pudessem dar de si nenhum testemunho, serem apenas corpos sobre os quais vieram se inscrever a palavra de outros" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 68).

O ensino de História deve fomentar a problematização dos silêncios em sala de aula, mas, também dos barulhos da sociedade e dos modos como os discursos institucionais constroem os objetos de saber e de poder de que falam. Podemos dizer que o papel do (a) professor (a) e historiador (a) arquegenealógico (a) é fazer, da prática discursiva foucaultiana, uma metodologia ativa, que também fomente o diálogo reflexivo e historicize o aprendizado. A ideia não é fazer do docente uma fonte do saber, mas um provocador de discurso, um gerador de problematização discursiva em torno dos objetos do conhecimento histórico, que viabilize a saída de si mesmo para o encontro com o outro. O "docente *arquegenealógico*" não pretende "ensinar nada a ninguém, mas problematizar a maneira como nos relacionarmos conosco (e com as nossas verdades) e com a nossa matéria prima, os documentos-monumentos, as tangíveis e, algumas vezes únicas materialidades do tempo" (SILVA, 2012, p. 8).

Assim como Foucault (1978) o fez na *História da loucura*, a postura didático-pedagógica, mediada pela *arquegenealogia*, deve fomentar e promover, em sala de aula, um ensino e aprendizagem da História que dê voz àqueles que foram silenciados e excluídos; aos que foram colocados à margem da sociedade e impedidos de participar da vida social, política e econômica e, com isso, tiveram as subjetividades agredidas e a historicidade apagada. Resistir à dominação e subjugação do poder da verdade e do saber institucional, que regula, disciplina e controla o corpo social, no universo da educação e do ensino e aprendizagem histórica em sala de aula é, portanto, (re) escrever a história dos silêncios e garantir que a voz dos sujeitos invisibilizados da história (re) apareçam e se tornem os protagonistas do fazer historiográfico.

O estudo escolar *arquegenealógico* da História permite uma análise do sujeito onde o "extremo" de seu perfil se esvai de si mesmo, nos limites de sua existência, se levarmos em consideração o parâmetro da racionalidade do homem moderno – no nosso caso, do indivíduo contemporâneo – que, por exemplo, levou o autor francês a escolher "estudar a loucura porque entendeu que, para traçarmos o desenho de uma dada época, para delinearmos o perfil de uma dada temporalidade, era fundamental [...] alojar o seu posto de observação nas suas margens" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 68-69). Se nos permite continuarmos em nossa analogia, em resumo, a nova escola, exige que rompamos com tais práticas e discursos de uma época que proibia, silenciava, punia e desqualificava o sujeito (escolar). Ao contrário, o ensino de História mediado pela *arquegenealogia*, nos pede diagnósticos da sociedade e do sujeito onde o extremo de sua existência tem muito a nos dizer e o silêncio "grita" uma história sufocada ou como preferiu o filósofo francês na *História da Loucura*, "lá onde eles parecem se esgarçarem, lá nas zonas de sombra, onde tudo passa a ser difícil de ver e dizer" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 69).

A "historiografia *arquegenealógica*" pretendida para o ensino e aprendizagem da História na educação básica nos permite fazer a mesma "viagem" do filósofo francês, que implica em sairmos de nosso tempo e poder observá-lo de um outro lugar, do passado, uma vez que "a história é praticada por Foucault porque ela permitiria encenar essa experiência do fora" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 69) e, nela, ter a capacidade de ver os sujeitos tornados invisíveis ou silenciados pela própria história: "olhar para os seres invisíveis, para aqueles que são silenciados, entendendo como e por que esse silêncio foi produzido, seria uma tarefa a ser cumprida pelos intelectuais" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 69).

O ensino histórico a partir da *arquegenealogia* foucaultiana, transformado em metodologia pedagógica escolar nos conduz a outro patamar historiográfico. Nele, professores e estudantes são convidados a viver histórias, em vez de serem meros usuários, que apenas a

estudam e a escrevem para outros. Tornamo-nos históricos, já no processo de ensino/aprendizagem, isto é, mediante "as escolhas, os contornos dados ao passado, as regiões que iluminam, os sujeitos que apanham entre poeiras [...], *atendendo* aos embates do nosso tempo ativando as histórias" (SILVA, 2012, p. 8, grifo nosso). Na pedagogia, mediada pela *arquegenealogia*, não somos docentes e discentes passivos, os quais sem "luz", somente reproduzem discursos e conceitos já consolidados e impostos por autoridades do saber educacional, "mas experimentadores de uma nova maneira de fazer e, principalmente, de viver Histórias" (SILVA, 2012, p. 9). É com base nesta discussão que, no próximo tópico, pretendemos construir nossa proposta para o ensino e aprendizagem da História na educação básica: fazer do tema histórico, um objeto de pesquisa, a ser analisado discursivamente, problematizando-o e constituindo (outras) formações discursivas em sala de aula, mediante uma metodologia ativa, contextualizada e dialógica, que nos levem a um dinâmico processo de análise historiográfica *arquegenealógica*.

3.2 A "METODOLOGIA ARQUEGENEALÓGICA" DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

Pensar em um ensino de História que atenda a uma agenda metodológica ativa, dinâmica e tanto em relação ao objeto de conhecimento, quanto aos contextos da sala de aula e dos estudantes, implica na ruptura com modelos tradicionais com base na transmissão do saber. Este é o primeiro desafio. Outra questão que nos parece desafiadora é a transformação do espaço escolar em um "sítio arquegenealógico", onde docentes e discentes são levados a uma postura investigativa que lançam um olhar diferente sobre os temas históricos. Em outras palavras, os objetos de conhecimento deixam de ser tratados como produtos acabados e prontos para se tornarem fragmentos de uma pesquisa (historiográfica), que serão investigados mediante métodos e procedimentos epistemológicos que fomentem a curiosidade e a produção de novos saberes, em um processo pedagógico que favoreça a autonomia do pensamento reflexivo e questionador, que nos permitam a construção de formações discursivas em sala de aula.

Vimos, até aqui, noções de análise do discurso com base na *arquegenealogia* de Foucault e como sua obra buscou pensar e fazer uma historiografia que não necessita se aprisionar à lógica positivista, mas que está comprometida com o real vivido dos sujeitos que, na estreiteza singular do acontecimento histórico, imbricam-se em práticas discursivas que envolvem a construção de verdades, a constituição de saberes e relações de poder no corpo social. A sala de aula, mediada pela *arquegenealogia*, portanto, parte da primazia da

descontinuidade que, no ensino de História, buscará compreender uma nova anatomia do poder, enquanto relações de força que os sujeitos exercem e sofrem os efeitos concomitantemente. Em resumo, trata-se de um estudo histórico que "deve se concentrar na produção da verdade, na trama das diversas "verdades" que desejam se impor no cotidiano conflitivo e caótico" (PINTO, 2011, p. 153) dos indivíduos.

Diante do exposto, pensamos que uma proposta de ensino histórico com a perspectiva metodológica supracitada deve contemplar algumas etapas e atender a alguns requisitos que apresentaremos na sequência de nossa discussão. O primeiro ponto, como já vimos, é ter a *arquegenealogia* como base para a análise dos objetos de conhecimento da História. Assim, partindo do referido método de análise do discurso, o segundo aspecto que não pode faltar é o sentido do diálogo que se deve ter no processo de discussão em torno do objeto de conhecimento histórico entre docentes e discentes, que implica uma ruptura com a tradição escolar, embasada na transmissão do saber. Assim, além de irmos em busca da compreensão das "verdades" que se constroem nas relações de poder das sociedades, temos que assumir a postura de um sujeito cognoscente, capaz de ativar, cada vez mais, virtudes que lhes são indispensáveis: "[...] a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza [...]" (FREIRE; SHOR, 1986, p. 13).

Na ruptura com a lógica do ensino tradicional que faz do docente um sujeito transmissor do saber e dos alunos meros aprendizes e receptores da transmissão, um terceiro elemento deve ser agregado. Trata-se de uma proposta metodológica ativa, que faça prevalecer sobre o tradicionalismo escolar, um processo inovador e dinâmico de construção do conhecimento (histórico), no qual os sujeitos escolares (docentes e discentes) são partes de um mesmo corpo e, juntos, fazem da sala de aula, um laboratório de pesquisa, de experimentos, de levantamentos de dados e de hipóteses, de crítica, de reflexão, de questionamentos, de resoluções de problemas. Entendemos que as metodologias ativas se apresentam como alternativas que nos possibilitam alcançar os propósitos aqui expostos para um ensino *arquegenealógico* e *dialógico/freiriano* da História, visto que as metodologias ativas possibilitam percursos pedagógicos que colocam os estudantes no centro do processo de ensino e aprendizagem, criando situações que leve o estudante a:

> Fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais" (VALENTE, 2018, p. 76-77).

Através das práticas pedagógicas, mediadas por metodologias ativas, o estudante cria o caminho a ser trilhado no processo de ensino e aprendizagem, permitindo-lhe que seja o protagonista na construção do conhecimento. Para tanto, nossa escolha é pela Metodologia de Contextualização da Aprendizagem (MCA)[6], que buscaremos detalhar no momento oportuno. Nesta perspectiva, o professor ou a professora se torna um mediador/mediadora que, no nosso caso, deverá se amparar, sobretudo, em métodos de pesquisa em História, para melhor orientar os alunos e alunas.

O quarto aspecto que nos parece, também, indispensável para a proposta metodológica que queremos constituir, diz respeito ao rigor metodológico e conceitual específico do ensino histórico escolar. Em nossa metodologia, não pretendemos comprovar os fatos históricos através de fontes, mas, também, como nos diz Bittencourt (2008, p. 183), torná-los inteligíveis, ou seja, realizar o processo que os interligam a temas e aos sujeitos que os produziram, a ponto de constituir uma explicação. Trata-se de um processo de análise histórica que exige um domínio conceitual básico, visto que a produção historiográfica ou a construção do "conhecimento histórico passa por mediações de conceitos" (BITTENCOURT, 2008, p. 183), tais como "Renascimento", "As cruzadas", "A República Velha", "As Ditaduras" entre outras "noções históricas singulares" (BITTENCOURT, 2008, p. 192).

Aliás, o domínio conceitual não deve ser um conjunto que se fecha em si mesmo ou, exclusivo e restritamente, em pontos de referência específicos da História. Ao contrário, por se tratar dos diversos contextos da vida dos homens e das mulheres, deve abranger noções como o senso-comum (conceitos de família, de rei, de povo, etc), bem como a outras áreas científicas, tais como a noção de espaço da geografia ou culturais que envolvem diversos saberes como a linguística e a sociologia, do questionamento filosófico e da ciência política e, até mesmo, da matemática quando, por exemplo, pesquisas historiográficas são realizadas através de dados e levantamentos quantitativos, que demonstrem em gráficos e números, estatísticas sociais, eleitorais, raciais, entre outras questões. É, neste sentido, que apresentamos uma última perspectiva que entendemos, também, ser relevante, a interdisciplinaridade.

Ao refletir sobre a importância da interdisciplinaridade no fazer didático-pedagógico, chamamos a atenção para o avanço tecnológico, com suas consequências para a vida social das pessoas, e as dificuldades que, em muitos casos, a escola pública brasileira enfrenta para

[6] A MCA tem sido desenvolvida pela Atina Educação desde 2008 e, desde então, acumula uma série de experiências positivas no âmbito da educação, atuando na rede pública de ensino de algumas cidades dos Estados de São Paulo e do Paraná, bem como na Bahia (ANDRADE; SARTORI, 2016, p. 11). Disponível em: <https://issuu.com/atinaedu/docs/livro_metodologia_atina> Acesso em: 10 nov. 2020.

acompanha-lo, especialmente, em relação às tecnologias digitais. O que queremos dizer é que a escola precisa seguir o desenvolvimento tecnológico e atender à complexidade da vida em sociedade da contemporaneidade. Dessa forma, entendemos que a interdisciplinaridade é um caminho eficaz neste sentido e, por isso, defendemos ser imprescindível que os planejamentos educacionais e de ensino, a tenham como o cerne e o ponto de partida, para que consigam potencializar o processo educativo dos sujeitos em constante interação com o complexo mundo digital, que torna fácil e acessível a circulação e o consumo de uma infinidade de informações, que os afetam diretamente, assim, como às próprias instituições da educação, que precisam saber se comunicar com a sociedade contemporânea e suas tecnologias. Os sujeitos não são máquinas, as quais podemos programar para que somente um tipo de informação (saber) seja absorvido, enquanto os demais permanecem em "modo de espera", aguardando o momento para serem processados. Em uma sala de aula, o estudante é um ser completo e complexo, e carrega consigo um acúmulo de informações, das mais diversas áreas do conhecimento, que precisam e devem ser organizados e sistematizados para que façam sentido e contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades escolares.

Ademais, outros problemas estruturais prejudicam o bom andamento do ensino no Brasil, especialmente, no setor público, com estruturas precárias e até insalubres, onde muitas vezes faltam até mesmo o básico para o bom funcionamento. Ora, nessas condições, o acesso à *internet*, ferramenta que consideramos de excelência para a pesquisa que ensejamos realizar em sala de aula, é bastante limitado ou, ainda, totalmente inexistente, prejudicando o contato dialógico entre a escola e o mundo no qual está inserida. Portanto, como atender às exigências do tempo atual, em que a "temática da interdisciplinaridade tem sido tratada como um tema imprescindível para o ensino [...]" (ALVES; SILVA, F. V., 2019, p. 400), em um contexto escolar com as mínimas condições estruturais para o bom funcionamento? De que modo podemos agregar à leitura do livro didático uma perspectiva pedagógica interdisciplinar?

Em nossa proposta metodológica de ensino e aprendizagem da História, entendemos ser importante o intercâmbio educacional entre as disciplinas escolares, de modo a viabilizar recursos e sequências didáticas interdisciplinares, que contextualizem o aprendizado e ponham os estudantes em interação reflexiva e autônoma com a sociedade. Assim, entendemos que os autores que trouxemos para a constituição de nossa proposta metodológica, para viabilizar e potencializar uma pesquisa significativa em sala de aula da educação básica, contribuem neste sentido.

Dessa forma, nossa proposta para o ensino de História se embasa em cinco noções: a *arquegenealogia* de Foucault, o método dialógico de Paulo Freire (1986), a metodologia de

contextualização da aprendizagem da Atina Educação (2016), as noções e conceitos próprios da História, enquanto componente curricular da educação básica, problematizados pela Circe Bittencourt (2008) e uma postura e rigor interdisciplinar a orientar o percurso didático. Para efeito de definição e delimitação metodológica que pretendemos, podemos dizer que se trata de um estudo da História que se embasa na análise do discurso, para a problematização do objeto de conhecimento histórico, concebido como um acontecimento singular, que envolve a construção de verdades e a constituição de saberes, que se imbricam nas relações de poder dos sujeitos de uma determinada sociedade, de modo dialógico, e interdisciplinar.

Para tanto, é preciso que se adote, em sala de aula, uma posição horizontal no processo educativo entre o docente e os discentes que, pelo diálogo, podem discutir temas, propor caminhos de pesquisa, organizar os encontros, levantar dúvidas, sugerir soluções, entre outras questões que possibilitem uma metodologia que reflita sobre si mesma, que contextualize a própria aprendizagem, sem deixar de lado questões pertinentes da área histórica, mas, ao contrário, possam ser trazidas para a baila pedagógica, mediante uma perspectiva interdisciplinar que ajudem a diminuir a assimetria entre a escola e o mundo contemporâneo, naquilo que diz respeito a um ensino contextualizado com o tempo e o lugar de produção. Nosso percurso é a (des) construção dos temas históricos. Nosso objetivo deve ser a constituição de discursos escolares reflexivos e problematizadores sobre os objetos de conhecimento da História.

Suponhamos que, na sociedade, discursos sejam produzidos em torno de temas que, por sua vez, também são objetos de conhecimento (conteúdos) do ensino de História na educação básica. Neste caso, será papel da *arquegenealogia* problematizar as verdades que são construídas, os saberes que se desejam constituir ou, até mesmo, institucionalizar por meio de mecanismos legais da governamentalidade do Estado, bem como refletir sobre as relações de poder que envolvem os sujeitos nessa transversalidade discursiva que se imbrica no corpo social. Este é o primeiro ponto: um princípio pedagógico *arquegenealógico* que possibilite um estudo dos temas históricos como "acontecimentos vivos", complexos e dinâmicos, que envolvem os sujeitos em relações de força na conjuntura social, mediante discursos de verdade e vontades de saber, pelas quais constituem formações e práticas discursivas.

Também ressaltamos, anteriormente, a importância do diálogo para um ensino *arquegenealógico*. Neste caso, vemos, no método *dialógico* de Paulo Freire (1986), uma proposta que pode contribuir com nossas pretensões pedagógicas. Não se trata de uma técnica ou mecanismo para tornar os estudantes amigos dos professores, mas o "diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de

nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos" (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64). A construção do caminho pelo qual nos tornamos humanos, no pensamento freiriano implica, como o próprio educador elenca: a criticidade comunicativa; a reflexão sobre como fazemos e refazemos (transformamos) nossa realidade; a cognição para saber que sabemos.

Em síntese, se trata de um percurso metodológico pelo qual nos construímos enquanto sujeitos críticos, que sabem se comunicar com a sociedade, não de forma ingênua, e sim, com a leitura de mundo necessária para refletir com criticidade e autonomia. O diálogo com o outro gera o pensamento, instiga questionamentos, discordâncias, complementos reflexivos, enfim, quebra todo um tradicionalismo de transmissão do saber e inaugura uma nova trilha de ensino e aprendizagem com base na construção do conhecimento, fazendo com que aquele que constrói saiba quais foram os meios utilizados na produção e conheça o "jeito" de construir.

Nesta perspectiva, o objeto de conhecimento histórico – no nosso caso, o tema Ditadura Militar do Brasil – não é imposto como um assunto/produto pronto e acabado, mas, é posto em diálogo entre o docente e o discente para que, dessa forma, possam construir juntos um saber em torno do assunto em discussão, através de um processo que envolve a observação e o estudo dialógico acerca do mesmo: "o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos [...], *ou seja*, é colocado na "mesa" entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta" (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65, grifo nosso). Percebemos, com isso, um modo de ensino e aprendizagem que se embasa na disposição entre o professor e o estudante em não ter uma postura passiva diante do assunto, mas, que se põem em discussão em relação ao tema em questão. Portanto, não se pretende ler o que estava escrito no livro didático ou dito no discurso, mas reconstruir a leitura que outros já fizeram, analisar os discursos que já foram emitidos por terceiros, emitir novos pareceres, atualizando a história, mostrando formações discursivas que já foram constituídas, seja para apreender o funcionamento ou para construir outras enunciações no âmbito do saber escolar.

Afinal, qual seria o papel do *diálogo* no processo de análise *arquegenealógica* do discurso de nossa proposta metodológica? Acreditamos que encontramos a resposta nos próprios idealizadores do método *dialógico*. Freire e Shor (1986) nos dizem que, especificamente, na relação professor/estudante, naquilo que diz respeito aos saberes de ambos, prévios ou adquiridos mediante outras leituras, o diálogo realiza uma conexão cognitiva e epistemológica entre os conhecimentos dos sujeitos escolares. Assim, projetamos que, em relação a análise do discurso, com base na *arquegenealogia*, a aula dialogada permite aos sujeitos do conhecimento, refletir sobre as verdades, os saberes e as relações de poder dos

homens na trama histórica. Entendemos que o docente não deve dar respostas prontas para estudantes, mas, deve ajudá-los a construir o aprendizado. Dialogar é pensar com criticidade o objeto de pesquisa posto à mesa do debate. Em resumo, pela *arquegenealogia* identificamos as vontades de verdade do discurso e, pelo *diálogo*, debatemos em que sentido e medida os efeitos de verdade influenciam na vida em sociedade. Na *"arquegenealogia dialógica"* interessa saber o que foi dito e construído pelos homens, como se deu as relações de força, quais regras seguiram, enfim, como o objeto de conhecimento foi constituído e de que modo podemos rele-los e reescreve-los, em um processo pedagógico que faça sentido para os sujeitos escolares:

> O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65).

Entendemos, com isso, que o aproximar dinamizado em relação ao objeto de estudo pode ser um ato *arquegenealógico* e *dialógico* de ensino e aprendizagem, desde que as vontades de verdade, identificadas no discurso, possam ser analisadas em uma situação pedagógica, historicize o discurso em uma situação de ensino e aprendizagem da História, para que o assunto debatido em sala de aula, reflita e expresse a realidade da sociedade e dos sujeitos escolares. Neste sentido, os fragmentos *arquegenealógicos*, identificados no discurso e discutidos dialogicamente, devem passar por um percurso didático que potencialize a participação e o desenvolvimento ativo da aprendizagem dos estudantes. Para tanto, a Metodologia de Contextualização da Aprendizagem (MCA) permite a sistematização que pretendemos, na medida em que fornece praticidade para as noções que teorizamos em nossa discussão, ou seja, nos orienta como devemos proceder para colocarmos, em prática, um processo de ensino e aprendizagem da História que contemple a *arquegenealogia* e o *diálogo*.

A MCA é uma metodologia ativa[7] que valoriza o contexto e a contextualização na educação, por meio de estratégias para um aprendizado ancorado no mundo real dos sujeitos. Sua proposta, em síntese, é ser um facilitador do ensino, que permita superar o conteudismo e o excesso valorativo da teoria, muitas vezes, desarticulado da vida das pessoas, por um ensino pautado na busca pelo conhecimento significativo, amparado em um processo que articula e

[7] Como o próprio nome indica, trata-se de uma metodologia que torna o processo de ensino e aprendizagem ativo, na medida em que centraliza o estudante, protagonista da sala de aula, que constrói o seu conhecimento mediado por um fazer pedagógico-didático-escolar reflexivo e problematizador, pelo qual o aluno ou aluna, desenvolve sua atitude e capacidade mental ao "buscar, processar, entender, pensar, elaborar e anunciar, de modo personalizado, o que aprendeu" (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 5);

contextualiza os conteúdos à realidade daquele que aprende (ANDRADE; SARTORI, 2018, p. 212-213), uma tarefa conjunta do docente e dos discentes. Tendo em vista que o objetivo da MCA é “engajar alunos e professores em novas relações de ensinar e aprender com sentido e significado para suas vidas” (ANDRADE; SARTORI, 2018, p. 314), ela traz um caminho metodológico constituído em duas operações: situações-problema que contextualizem o conhecimento de modo a dar sentido ao universo daquele que aprende e a descontextualização que permita estabelecer conclusões e conceitos mais generalizáveis e abstratos, que transcendam as experiências e situações vividas (ANDRADE; SARTORI, 2018, p. 313).

Nas Secretarias de Educação dos Estados ou cidades que adotaram a MCA como proposta metodológica de ensino, a Atina Educação desenvolve um trabalho subdividido em dois eixos que se complementam com o objetivo de relacionar de modo contextualizado, científico e significativo o ensino (professores) e a aprendizagem (estudantes): o primeiro desenvolve uma produção paradidática para docentes e discentes, contextualizada com aspectos regionais e locais, com características interdisciplinares, enquanto que no segundo, visa o fomento das competências docentes para o uso e a criação de material interdisciplinar (ANDRADE; SARTORI, 2018, p. 314-317). Como vimos, a MCA tem uma proposta metodológica para o ensino e aprendizagem na educação básica, que visa uma articulação abrangente que envolve um processo educativo em rede, desde a sala de aula até as competências dos órgãos de governo. No entanto, interessa-nos a possibilidade de viabilização e potencialização de um aprendizado contextualizado, em um percurso didático-pedagógico que faça sentido para os sujeitos do conhecimento.

Dessa forma, o percurso de ensino e aprendizagem mediado pela MCA dá-se por meio de um processo de assimilação das informações que envolve o conhecimento prévio daquele que aprende em relação ao objeto do saber, processados em uma experiência ativa dos sujeitos e em uma construção pessoal do conhecimento que, por sua vez, é organizado e sistematizado por um conceito de sequência didática, que envolve a preparação, a aplicação e a avaliação da prática educativa. A MCA apresenta dois modelos pedagógicos: o projeto ou a sequência didática. O primeiro exige um produto final para ser publicado e o segundo visa um aprendizado participativo e sistemático, podendo ter um produto final como produção avaliativa (ANDRADE; SARTORI, 2016, p. 29-30). Em nossa pesquisa escolhemos a segunda proposta.

O percurso metodológico da sequência didática da MCA ocorre em quatro etapas: exploração do conceito, investigação do conceito, solução de problemas e avaliação. O primeiro momento envolve o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, procedimento importante para o professor, pois lhe possibilita sondar o nível de conhecimento da turma, mas,

também, para o aluno, já que lhe permite desenvolver a consciência para que conecte o que sabe com as novas informações e, por fim, permite para ambos explorar um universo conhecido de referências e significados que geram o interesse e o sentido em torno do que será estudado (ANDRADE; SARTORI, 2016, p. 30). Ainda nesta fase de exploração do conceito, é preciso problematizar o assunto, propondo "para a classe uma questão para investigar, que envolva os conceitos e conteúdos escolhidos para serem trabalhados. Esse é um passo fundamental para envolver os estudantes no processo" (ANDRADE; SARTORI, 2016, p. 30), especialmente, porque a etapa seguinte é a contextualização do problema, buscando "pensar em questões relacionadas à realidade do tempo presente, da geração dos alunos ou do lugar em que vivem" (ANDRADE; SARTORI, 2016, p. 31). Em síntese, nesta fase, o objetivo é elaborar um problema de pesquisa.

No segundo momento – a investigação do conceito –, o assunto é estudado por meio de pesquisa e leituras para dar resposta ao problema levantado na etapa anterior. Trata-se de um processo que envolve dois procedimentos que se complementam: levantar informações sobre o objeto em diferentes fontes e construir hipóteses com o intuito de levar os estudantes a "hierarquizar e ordenar as informações, delimitar variáveis relevantes e irrelevantes para resolver o problema, estabelecer uma estratégia investigativa e testar" (ANDRADE; SARTORI, 2016, p. 31). Podemos dizer que, nesta etapa, o tema é estudado com vistas a traçar caminhos que possam resolver o problema de pesquisa.

Na terceira fase, a solução de problemas, pretende-se realizar uma atividade que "resolva" a problematização da pesquisa. É o momento de "testar as hipóteses ou argumentos, fazer observações, analisar os resultados e chegar a conclusões" (ANDRADE; SARTORI, 2016, p. 31). Andrade e Sartori (2016, p. 31) ressaltam que, apesar de existirem diversas formas diferentes para resoluções dos problemas, o mais importante não é chegar às soluções, mas, o processo que envolve os alunos de modo ativo no ensinar e no aprender. Nesta etapa, o interesse é construir-se enquanto sujeito investigativo, que seja autônomo e reflexivo em relação, tanto ao objeto do saber, quanto ao processo de investigação do tema. O objetivo é tornar os estudantes em construtores do aprendizado.

O último procedimento será a avaliação que, de acordo com Andrade e Sartori (2016, p. 31), tem como objetivo levar os estudantes a verem o que aprenderam e a se reconhecerem como produtores do próprio conhecimento e deve estar alinhada aos objetivos do processo de ensino e aprendizagem propostos pela sequência didática ou pelo projeto. Neste sentido, no modelo avaliativo da MCA, o próprio percurso pedagógico-metodológico também é avaliado, na medida em que se retoma os objetivos iniciais. A intenção é avaliar competências e

habilidades desenvolvidas no percurso didático, levando os sujeitos a se reconhecem como investigadores (cientistas), que se auto avaliam, assim como, a entender os meios utilizados para dispor a pesquisa do objeto de conhecimento. A avaliação não visa um valor quantitativo para o saber, apesar de haver uma obrigatoriedade institucional neste sentido. Na perspectiva da MCA, o aspecto mais relevante é a possibilidade de melhorar a qualidade da produção do processo educativo.

Portanto, a MCA converge com nossa proposta metodológica, visto que ela viabiliza e sistematiza um percurso didático que valoriza a pesquisa científica em sala de aula sobre o objeto do conhecimento histórico. Assim, também, em convergência com uma aprendizagem contextualizada, o sentido dialógico freiriano se faz notar, na medida em que o docente e os discentes, procuram pensar e refletir com criticidade sobre o tema da aula, durante todo o processo pedagógico. Acreditamos que o diálogo entre os indivíduos escolares para pensar e analisar o objeto posto à "mesa" do debate, ajuda a efetivar uma metodologia ativa como a MCA, para que seja eficaz e capaz de contextualizar o aprendizado dos estudantes. Assim, um novo elemento pode ser agregado em nossa metodologia: a contextualização, que nos motiva a pensar em uma *arquegenealogia dialógica e contextualizada do ensino e da aprendizagem da História*.

A análise *arquegenealógica* do discurso em uma proposta metodológica de ensino que contextualize a aprendizagem implica uma pesquisa voltada para a historicização dos sujeitos ou dos discursos por eles proferidos e, neste sentido, a História deve se preocupar com o estudo do cotidiano das relações sociais dos indivíduos sem, contudo, abrir mão do rigor historiográfico. O domínio conceitual específico da História deve convergir com a interdisciplinaridade e, com isso, potencializar um processo educativo significativo.

Portanto, os conceitos e as noções específicas da História ajudam os estudantes a entenderem os processos históricos das sociedades, dentro de uma linguagem científica e historiográfica, compreendendo o acontecimento como uma construção mediada pelas ações humanas imbricadas na trama histórica em determinado tempo e lugar. Neste sentido, a compreensão do tempo presente pode ajudar na contextualização significativa que pretendemos, tendo em vista que um dos objetivos é localizar a história "dentro do conceito de contemporâneo e situar sua periodização. Com base no conceito de longa duração, pode-se perceber que a história do presente tem outras escalas de tempo e espaço" (BITTENCOURT, 2008, p. 153). Trata-se de uma ideia que nos leva a outro parâmetro, com vistas à compreensão da contemporaneidade, ou seja, o conhecimento da modernidade que, por sua vez, significa o "[...] rompimento com outro tempo – o tempo antigo – e traz no seu âmago mudanças

provocadas por revoluções – a Revolução industrial, por exemplo, fundamental na mudança no processo produtivo e nas relações sociais na vida contemporânea" (BITTENCOURT, 2008, p. 153).

Outro conceito relevante da História diz respeito ao espaço, enquanto reflexão "imprescindível para os estudos da história da região ou da história local, *como* insistem os geógrafos. E um dos conceitos fundamentais atualmente trabalhados por eles é o de lugar" (BITTENCOURT, 2008, p. 171). Cada lugar tem uma singularidade e um modo específico de se relacionar com a totalidade. Bittencourt (2008, p. 172) cita, como exemplo, o processo de globalização. Nele, pressupomos as relações locais com as multinacionais, bem como acerca das novas formas das ações de governo e da organização social. Na verdade, as relações de produção transformam os lugares, mas, é preciso levar em consideração, também, "a dinâmica dos usos de cada espaço, como ocorre a ação concreta do capitalismo globalizado nessa fração do espaço total" (BITTENCOURT, 2008, p. 172).

Desse modo, o tempo e o espaço são conceitos fundamentais da História, pois, permitem que as ações dos homens sejam delimitadas, tanto em relação ao passado, quanto ao presente e o estudante precisa compreender bem as noções conceituais inerentes do processo histórico para problematizar o acontecimento com clareza e segurança. Tais conceituações, na concepção historiográfica, são entendidos como uma construção social e devem ser contextualizados para que não se cometa anacronismos. Pela junção de ambos os conceitos supracitados, os historiadores puderam periodizar o tempo histórico, que ajudam a referenciar os fatos históricos: a pré-história, a Antiguidade, a Idade Média, a Modernidade e a Contemporaneidade, bem como a sistematização de determinadas épocas, tais como o século das luzes, o breve século XX, a República Velha, o Estado Novo, entre outros.

Neste sentido, quando nos reportamos, na historiografia, à temática da "redemocratização brasileira", por exemplo, automaticamente delimitamos o tempo e o espaço do objeto de conhecimento histórico, isto é, já sabemos que o período em questão se trata de meados de 1980, quando o regime de governo passou do autoritarismo para o democrático, permitindo, por exemplo, que a população voltasse a ter o direito de votar e eleger o Presidente da República. Portanto, a "redemocratização" difere, em noções temporais, da "experiência democrática" do país após o fim do Estado Novo, em meados da década de 1940 e nos permite localizá-la como um período da história política nacional vivenciado entre duas ditaduras: a ditadura da Era Vargas (1930-1945) e a ditadura militar (1964-1985).

Portanto, os conceitos básicos da historiografia nos mostram que o tempo, para a história, não se embasa na memorização de datas importantes, mas, em dar-lhes um sentido

histórico, delimitando os espaços e contextualizando as ações dos homens. Em outras palavras, trata-se de uma "busca de explicação sobre o que vem antes ou depois, sobre o que é simultâneo ou ainda sobre o tempo de separação de diversos fatos históricos [...], para que o aluno domine as datas como pontos referenciais para o entendimento dos acontecimentos históricos" (BITTENCOURT, 2008, p. 212). As noções de tempo e espaço são extremamente relevantes para uma pesquisa histórica. Com nossa proposta metodológica não é diferente, pois, nos ajudam a delimitar o objeto de conhecimento aos contextos da época em que os fatos ocorreram, situando o pensamento do estudante no recorte temático que se pretende investigar. A delimitação direciona a pesquisa para aquilo que é necessário investigar, para as fontes "corretas" e que podem trazer respostas para a problematização, contribuindo, assim, para um processo construtivista e ativo do ensino e aprendizagem da História.

Outros dois conceitos históricos que também são importantes para o nosso trabalho dizem respeito à história local e à memória, pelas quais podemos fazer parâmetros com o cotidiano dos homens. Dessa maneira, na primeira perspectiva, é possível compreender o "entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente" (BITTENCOURT, 2008, p. 168), enquanto que, pela memória, se pode identificar a base identitária dos indivíduos históricos e das histórias locais, permitindo que os "vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornem-se objeto de estudo" (BITTENCOURT, 2008, p. 169).

É preciso pontuar, também, que a memória não se configura em história, mas, pode contribuir com a historiografia, mediante a crítica metodológica. Feita as ressalvas, cabe dizer que os conceitos de memória e história local contribuem para um estudo *arquegenealógico*, *dialógico* e *contextualizado*, na medida em que conduz o pesquisador ao cotidiano das pessoas, às relações de poder que se imbricam, às verdades construídas, aos saberes constituídos que, pelo *diálogo* freiriano, realizado entre os sujeitos escolares que se põem em debate diante do objeto de estudo e por meio da contextualização da aprendizagem que ambos se propõem em construir, se torna possível um ensino histórico que não renuncia suas especificidades básicas, mas, os agregam a novas e inovadoras possibilidades pedagógicas, dentro de um processo que valoriza o "fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância [...], *estabelecendo* relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias (BITTENCOURT, 2008, p. 168, grifo nosso).

No entanto, o percurso metodológico que pretendemos não se resume aos limites históricos, mas, deve direcionar o processo educativo a um questionamento mais profundo

acerca do ensinar e do aprender na contemporaneidade, capaz de conectar a escola às complexidades sociais dos sujeitos. O mundo digital contemporâneo exige uma nova postura das instituições educacionais que, muitas vezes, se sentem desafiadas pela globalização da informação, que possibilita o compartilhamento massivo e instantâneo de notícias, mas, também de *fake news*, a todo instante. Os adolescentes e jovens das salas de aula formam um dos grupos que mais consomem as novas tecnologias *on line*. A grande maioria participa de, no mínimo, uma rede social e muitos seguem algum *"digital influencer"*. Como contribuir para a constituição de uma consciência histórica com base em fontes seguras diante de tantas "verdades" consumidas diariamente pelos estudantes em meios tecnológicos digitais? Acreditamos que a interdisciplinaridade e a conectividade da escola com as novas tecnologias *on line* nos ajudam neste sentido.

Thiesen (2008, p. 545) nos lembra que a interdisciplinaridade é um tema indispensável para a ciência e para a educação contemporânea e que ele faz parte da discussão educacional atual, por se tratar de uma tendência inescapável para a conjuntura social de nosso tempo. Para o autor, os dois grandes enfoques do debate são dos campos da epistemologia e da pedagogia. Para o primeiro, o foco está no conhecimento em si: "[...] seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre o sujeito e a realidade" (THIESEN, 2008, p. 545), enquanto que pelo segundo enfoque, conclui o autor, a discussão é sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem escolar.

Nessa direção, pontuamos que a interdisciplinaridade também dever ser parte fundamental para um processo de ensino e aprendizagem histórica que pretende estudar as relações complexas dos sujeitos no corpo social, analisar os discursos, compreender as "verdades" e os saberes que os legitimam, e o poder que os indivíduos constituem e compartilham, ao mesmo tempo que sofrem os efeitos desse mesmo poder. Dessa forma, entendemos que a organização e sistematização dos diversos conhecimentos escolares em disciplinas fechadas se apresentam como um desafio para um processo de ensino e aprendizagem interdisciplinar. Como discutir, em sala de aula, a complexidade das relações e das ações humanas na conjuntura social, com uma visão totalmente voltada para a especialidade histórica, sem *diálogo* com outras disciplinas e com a contemporaneidade? Para estudar a realidade complexa da vida dos homens em sociedade, precisamos de uma visão abrangente para compreende-la e, com isso, construir um conhecimento que atenda às reais necessidades dos indivíduos. Para tanto, entendemos que o caminho a seguir é o da interdisciplinaridade, já que "ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento" (THIESEN, 2008, p. 545).

De fato, uma proposta inovadora e atual para o ensino e aprendizagem em qualquer área do saber escolar não pode se esquivar do enfoque interdisciplinar, mas, colocá-lo como base metodológica e pedagógica a nortear o fazer docente em sala de aula. Em outras palavras, a escola precisa "acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo" (THIESEN, 2008, p. 550). É, neste sentido, que acrescentamos a interdisciplinaridade em nossa proposta para o ensino e aprendizagem da História. Acreditamos que, se queremos responder aos desafios e a complexidade de nosso tempo, precisamos interdisciplinarizar o percurso didático em torno dos temas históricos, tornando-os em objetos de pesquisa científica em sala de aula.

Entendemos que se trata de uma questão intrínseca do debate pedagógico que fazemos acerca da História e dos propósitos que temos elencado: a perspectiva interdisciplinar possibilita que aprofundemos a nossa compreensão da "relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico" (THIESEN, 2008, p. 551) e, em nossa proposta pedagógico-didática, nos permite falar em uma metodologia *arquegenealógica, dialógica, contextualizada e interdisciplinar* para o ensino e a aprendizagem da História.

Em resumo, a metodologia de ensino e aprendizagem da História que pretendemos se caracteriza em cinco etapas ou critérios didáticos: ter como base um princípio *arquegenealógico* para o estudo dos objetos de conhecimento da História; estabelecer, diante do tema, uma postura dialógica e reflexiva ao estilo freiriano; aplicar uma metodologia ativa de contextualização da aprendizagem para sistematizar e organizar o sequenciamento didático que, em nosso caso, consiste na historicização dos discursos dos sujeitos; colocar os conceitos básicos da História, especialmente de tempo e espaço, à disposição do processo, de modo a balizar os procedimentos em uma perspectiva histórica; ter uma atitude interdisciplinar a delinear o processo de ensino e aprendizagem de modo que responda à realidade complexa da contemporaneidade e do próprio estudante. Assim, entendemos que toda a conjuntura que apresentamos, nos habilita a falar de uma proposta pedagógico-metodológica *arquegenealógica, dialógica, contextualizada e interdisciplinar de ensino e aprendizagem da História*.

Em outras palavras, nossa proposta metodológico-pedagógica apresenta uma perspectiva *arquegenealógica*, que busca centrar-se nos sujeitos históricos e nos discursos que produzem e distribuem no tecido social. O objetivo é problematizar as verdades, os saberes e as relações de poder dos indivíduos sociais, colocando o objeto de conhecimento no debate

dialógico em sala de aula, para ser analisado e historicizado, dando sentido à vida dos atores escolares (docentes e discentes),de modo que articule o saber especializado próprio da História, com uma postura interdisciplinar a nortear todo o processo de constituição do conhecimento, que atenda às exigências do nosso tempo e ajude a escola a cumprir seu papel institucional na sociedade contemporânea. Por se tratar da análise do discurso da extrema direita brasileira em torno do tema histórico-escolar "Ditadura Militar do Brasil", propomos, no próximo tópico, uma discussão acerca do *corpus* discursivo, com o objetivo de compreender o processo de seleção dos enunciados e, consequentemente, orientar na constituição do *corpus* de nossa pesquisa.

3.3 A CONSTITUIÇÃO DAS FONTES DISCURSIVAS PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA: INTERSECÇÕES DE ANÁLISE DO DISCURSO POLÍTICO ENTRE COURTINE (CORPUS) E FOUCAULT (ARQUIVO)

Diante da proposta pedagógico-metodológica para o ensino e a aprendizagem da História, que apresentamos na discussão anterior, percebemos a necessidade ou a exigência da constituição de um *corpus* discursivo de pesquisa, a ser trabalhado em sala de aula. Nas palavras de Courtine (2009, p. 28), a análise de discurso se submete a alguns princípios, definidos por certos procedimentos que devem ser empreendidos para se constituir um *corpus*: o primeiro é que se deve delimitar, metodologicamente, o espaço discursivo, que consiste em determinar as condições de produção do discurso, pelas quais se organizam as sequências enunciativas, que constituirão uma formação discursiva.

O segundo implica em um procedimento linguístico para determinar as relações que pertencem a um determinado texto. Em resumo, visa a constituição do enunciado na estreiteza linguística do discurso, ao ponto de torná-lo visível em uma singularidade e não como um conjunto de proposições de uma língua e que nada tenham a ver com o enunciado em si. A análise do discurso exige a definição do enunciado. Por fim, busca produzir, em relação ao discurso, uma ligação do linguístico com o exterior da língua. Podemos dizer que este é o momento de apreender as condições de possibilidade do discurso e como ele, em sua estrutura interna, se comunica com aquilo que lhe é exterior, mas, que lhe serve de suporte de existência e materialização discursiva. Trata-se de uma busca que consiste, também, em definir os enunciados, quem e o que enuncia, como se dá a emergência do sujeito enunciador, as condições de produção, compreensão e interpretação, como tais condições se articulam na relação do

discurso com a língua ou, ainda, como se dá a reflexão do exterior da língua na composição linguística das partes que constituem o discurso.

Como vimos, quando se pensa em constituição de um *corpus* mediante as noções de Courtine (2009), deve-se levar em consideração as Condições de Produção do discurso, enquanto termo que o autor toma emprestado de Pêcheux, acrescentando que, nas relações de interlocução, marcadas por tratamentos interindividuais, "sob o regime de acontecimentos sociais, históricos e ideológicos, estão presentes nas relações interdiscursivas projetadas, sobretudo, pelas construções históricas" (PIRES, 2013, p. 22). O conceito de Courtine (2009), portanto, converge com nossa abordagem para a coleta de materialidades enunciativas para o *corpus* discursivo, pelo fato de se tratar de uma noção histórica das condições de produção, que o referido buscou aplicar em análise do discurso político, valendo-se, ainda, de proposições de Foucault acerca do arquivo e a relevância para a constituição de um *corpus*, que o autor o realiza em dois sentidos dados à ideia de corpora: "os de arquivo, aqueles da prática do historiador que são constituídos a partir de matéria, e os corpora experimentais, constituídos por sequências discursivas advindas de locutores colocados em situação experimental" (PIRES, 2013, p. 23-24). Em resumo, conclui Pires (2013, p. 24), na definição de *corpus* discursivo, Courtine aproxima a noção que constituiu mediante uma reformulação do conceito de Pêcheux – como apresentamos acima – com a formação discursiva foucaultiana, enquanto um sistema de regularidades e dispersões, que tem o *arquivo* composto por práticas de discursos de uma sociedade. Dito isto, o que é um *corpus* discursivo mediante o pensamento de Courtine (2009)?

> Um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP do discurso. A constituição de um *corpus* discursivo é, de fato, uma operação que consiste em realizar, por meio de um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado conforme um certo plano), hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa (COURTINE, 2009, p. 54).

Percebemos que o autor não pretende emitir um parecer que encerra a noção de um *corpus* discursivo em um conceito fechado, mas expressa que a produção e delimitação dos enunciados para a análise de um discurso obedecem a regras específicas que o analista define mediante os objetivos de sua pesquisa. No percurso metodológico, como já vimos, Courtine (2009) buscou em Pêcheux atribuir uma característica histórica na concepção do *corpus* e em Foucault a ideia do *arquivo* para a apreensão do acontecimento da história, mediante o estudo das práticas discursivas dos homens. Assim, nas condições de produção discursiva que o autor fez acerca da política da mão estendida, enquanto discurso político comunista francês direcionado aos cristãos, buscou pontuar o "seu caráter instável e sua inscrição em um plano

histórico, rejeitando, portanto, qualquer leitura que reduza as CP a uma mera relação de interação" (PIRES, 2013, p. 23).

Neste sentido, a formulação dos enunciados para a análise discursiva courtiniana se embasou na contradição histórica. É preciso frisar que, para entendermos a delimitação metodológica que levou Courtine (2009) a analisar o discurso mediante as contradições que existiam entre os enunciados comunistas endereçados aos cristãos e os emitidos em contraposição pela Igreja Católica, com uma mensagem anticomunista, precisamos ver, no segundo capítulo da obra do autor, que ele buscou conceituar a formação discursiva, mediante um estudo teórico do pensamento de Pêcheux em relação à prática do discurso para, em seguida, buscar um sentido prático na *arqueologia* de Foucault, para superar as dificuldades encontradas nos trabalhos do primeiro autor, naquilo que diz respeito à constituição de um *corpus* discursivo a partir de condições de produção "homogêneas". É, por este caminho, que Courtine (2009) define uma "forma geral de *corpus* que permita, na análise do discurso político, reduzir a distância que separa [...] o trabalho teórico do conceito de FD[8] de sua operacionalização no plano experimental" (COURTINE, 2009, p. 70).

Portanto, em relação à formação discursiva, o primeiro autor busca formular uma "teoria do discurso" que, na verdade, pontua Courtine (2009, p. 70), tratou-se de um projeto não acabado, mas, que deu início à elaboração de alguns elementos, que Pêcheux formulou em coexistência ao método que utilizava na análise do discurso. Já em relação à Foucault, o analista francês procura relê-lo com uma perspectiva de aplicabilidade do pensamento foucaultiano no interior da análise do discurso, tendo em vista que, na formação discursiva foucaultiana, "o termo 'discurso' não é um termo primitivo, mas um objeto de construção para a *arqueologia*" (COURTINE, 2009, p. 82). Dos estudos que fez em torno da formação discursiva em Pêcheux, Courtine (2009) encontra um embasamento teórico, ao passo que, de Foucault, percebe uma operacionalização experimental, cuja intersecção entre ambos lhe permitiu especificar uma forma geral para a constituição do *corpus* de pesquisa.

Na releitura que Courtine (2009) faz de Foucault, busca centrar-se no discurso, na formação discursiva, no enunciado e no sujeito em relação à *arqueologia*. Para o autor (2009), o fato do discurso, em Foucault, estar relacionado aos enunciados que pertencem a uma mesma formação discursiva, permite que a análise foucaultiana do discurso concebam o enunciado e a FD como dois elementos que se completam ou se relacionam mediante um sistema de repartição e de dispersão ao mesmo tempo. Desse modo, uma definição de formação discursiva como um

[8] Formação discursiva.

conjunto que reparte e dispersa os enunciados, "[...] convida a estabelecer a contradição entre a unidade e a diversidade, a coerência e a heterogeneidade no interior das FD" (COURTINE, 2009, 83), constituindo uma unidade discursiva que é, também, a própria lei de existência, conclui o analista francês (2009).

Courtine (2009), por meio do conceito de formação discursiva foucaultiana, correlaciona dois níveis distintos, que faz com que o discurso, enquanto objeto, exista sob dois modos: um sistema de formação dos enunciados – *o nível dos enunciados* – que, na relação que estabelece com as noções de Pêcheux, se trata de uma regra que delimita o que pode ser dito pelo sujeito enunciador, que se posiciona em um determinado lugar no interior de uma formação discursiva, que sempre enuncia sob a dependência do interdiscurso; e uma sequência discursiva concreta – *o nível da formulação* – que consiste na manifestação dos elementos que são formados no intradiscurso, mediante relações complexas, mas, que permite que o discurso concreto seja emitido em um processo de reprodução e transformação dos enunciados, que uma sequência discursiva empreende no interior de uma formação enunciativa.

Em resumo, Courtine (2009) busca definir a formação discursiva mediante as problemáticas que ele sistematizou em torno de Foucault e Pêcheux, enquanto abordagens que, embora não possam ser traduzidas uma pela outra – "um sistema de formações discursivas e do interdiscurso de um lado, do estado terminal do discurso e do intradiscurso de outro" (COURTINE, 2009, p. 84) – manifestam uma certa isomorfia, que descreve os níveis em movimento em uma formação do discurso, mas, também especificidades que existem na definição do enunciado e do sujeito na *arqueologia*.

A contradição histórica que mencionamos anteriormente consiste na relação enunciado/enunciação que, em termos *arqueológicos*, representam duas materialidades que se justapõem na medida em que uma traz a marca da repetição, e a outra se faz existir de modo irrepetível, nos permitindo "falar do mesmo enunciado, lá onde há várias enunciações possíveis" (COURTINE, 2009, p. 91). Sabendo que a primeira é da ordem da materialidade repetível e a segunda é um acontecimento que não se repete, então, podemos dizer que a oposição entre ambas "permite aqui pensar o discurso na unidade e na diversidade, na coerência e na dispersão, na repetição e na variação [...]. *Nisto*, reparte esses modos contraditórios de existência do discurso como objeto nos dois níveis, o do enunciado e o da formulação" (COURTINE, 2009, p. 91, grifo nosso), que a formação discursiva articula, fazendo existir, ainda, uma correspondência entre interdiscursividade vertical de um conjunto de enunciados – permitindo que o discurso possua uma estrutura repetível – e uma intradiscursividade horizontal

da formulação, favorecendo que as enunciações possam se constituir sobre variações que não se repetem, conclui Courtine (2009, p. 91-92).

Para exemplificar a contradição histórica, Courtine (2009) se vale de duas sequências discursivas antagônicas entre si e em torno de um mesmo objeto de discurso, aquele de cunho comunista endereçado aos cristãos, que o autor analisa. Para tanto, apresenta, em sequência cronológica, uma série de enunciações comunistas que reverberam a política da mão estendida, que visa passar uma imagem positiva do comunismo aos cristãos que, mediante o viés socialista se aproximaria do ideal evangélico, tornando, um a imagem ou extensão do outro. Contudo, na contramão do discurso favorável à união de comunistas e católicos, a Igreja Católica faz diversas advertências aos fiéis, exortando sobre a política comunista e denuncia um iminente perigo à vida cristã por trás das enunciações formuladas pelo Partido Comunista Francês.

No entanto, o que nos interessa, deste exemplo, é a possibilidade de estabelecer a comparação entre duas formações discursivas que se entrecruzam na sociedade e, de modo contraditório, em torno de um único objeto discursivo: a política da mão estendida, pois, expressa bem o que Courtine (2009) teoriza acerca dos níveis de enunciado e formulação, ou seja, mostra como o discurso comunista endereçado aos cristãos, ao longo do tempo, passou por um processo de repetição, enquanto que várias enunciações, que não se repetem, são construídas para transmitir uma mensagem direcionada a um determinado grupo social. Assim, o pesquisador chega à conclusão de que cada formação discursiva permanece inalterada em relação à regularidade e sempre transmite o mesmo saber, inerentes ao processo discursivo no qual está inserido, permanecendo estáveis nos antagonismos que ambas expressam entre si. Resta ao analista constituir um enunciado que os aproxime: “a união com os cristãos não é uma artimanha, é um princípio da política dos comunistas *vs.* A política dos comunistas é uma armadilha na qual os cristãos não se devem deixar prender” (COURTINE, 2009, p. 96).

A formulação constituída pelo autor representa uma tentativa de aproximação das formas indefinidamente repetíveis e das dispersões que determinam as enunciações, em que consiste a relação contraditória entre dois enunciados na *arqueologia*. Também expressa as dificuldades em definir o enunciado, já que “os dois níveis de descrição de uma FD, distinguidos na relação enunciado/enunciação, estão confundidos na definição do enunciado a partir de seu domínio associado” (COURTINE, 2009, p. 96). Trata-se de um “problema” que a *arqueologia* resolve ao conceituar o enunciado como uma função que o sujeito pode ocupar, produzindo, nas palavras de Courtine (2009, p. 96), uma relação do discurso com a ideologia e do discurso com a língua: o sujeito do discurso é, ao mesmo tempo, ideológico ao relacionar-se com o sujeito do saber que garante o enunciado, e falante porque pode enunciar os elementos

de um saber na formulação. Foi, neste sentido, que o analista francês (2009) julgou fundamental, na análise das formações discursivas, fazer distinções entre o enunciado e a formulação, bem como produzir a articulação em que se constituem o discurso e o sujeito.

Ter a clareza das teorizações que Courtine (2009) faz acerca dos níveis de enunciado e de formulação (enunciação) são importantes para a constituição de um *corpus* discursivo, porque permite delinear as materialidades que são inerentes a uma determinada formação do discurso. O autor nos dirá que é pelo interdiscurso que se articula a contradição de uma formação discursiva e ideológica e, ainda, que o domínio de saber se constitui em uma FD, que se põe a funcionar mediante "[...] um princípio de aceitabilidade discursiva para um conjunto de formulações (determina 'o que pode e deve ser dito'), assim como um princípio de exclusão (determina 'o que não pode/não deve ser dito')" (COURTINE, 2009, p. 99).

Trata-se de um funcionamento da formação discursiva que, como pontua Courtine (2009, p. 99), no nível do enunciado que, pelo interdiscurso realiza um fechamento, embora instável, da FD, delimita os elementos do saber que lhes pertence, daqueles que lhes são exterior e não pertencem ao saber da formação discursiva. Já no nível da formulação, ressalta o autor, a delimitação se da mediante o intradiscurso de uma sequência discursiva, enquanto lugar da sequencialização dos elementos do saber. Trata-se de um nível de descrição, que permite que o discurso encontra uma coesão textual, as estratégias argumentativas, entre outras questões que o torna comunicável em um sentido lógico ou, ainda, "o lugar onde se manifesta o imaginário no discursivo, isto é, onde o sujeito enunciador é produzido na enunciação como interiorização da exterioridade do enunciável" (COURTINE, 2009, p. 102).

Neste sentido, no que consiste a noção de *arquivo*, pela qual Courtine organiza um *corpus* de análise discursiva? Dissemos anteriormente que o autor citado se embasa em Foucault para delinear um *corpus*, mediante dois sentidos que atribui ao mesmo: os corpora de arquivo e experimental. Mas, o que o filósofo francês nos diz acerca do arquivo de um discurso? Para que possamos compreender o questionamento que fizemos é preciso saber que Foucault (2008), na *arqueologia*, fata de um *a priori* histórico, que se trata de toda uma massa de textos que pertencem a uma única formação discursiva, da qual fazem parte tanto enunciados quanto autores, inclusive desconhecidos, que se "comunicam pela forma de positividade de seus discursos [...], *a qual* desempenha o papel do que se poderia chamar um *a priori* histórico" (FOUCAULT, 2008, p. 144, grifo nosso). Assim, o filósofo francês designa o termo *a priori* porque, por meio dele, toda a dispersão dos enunciados é apreendida em um conjunto lógico e inteligível. Em outras palavras, o *a priori* histórico "dar conta do fato de que o discurso não

tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis de um devir estranho" (FOUCAULT, 2008, p. 144).

Para Foucault (2008), o *a priori* está sempre atrelado à historicidade, ou seja, o conjunto de regras que o caracteriza como uma prática discursiva que, não de modo exterior, mas, inseridas no próprio discurso, modificam os elementos com os quais estão correlacionados e, consequentemente, se transformam em certos liames decisivos. "O *a priori* das positividades não é somente o sistema de uma dispersão temporal; ele próprio é um conjunto transformável" (FOUCAULT, 2008, p. 145). De acordo com o filósofo francês, além dos históricos também existem os *a priori* formais, cujo funcionamento ocorre de modo a compreender os discursos tal como ele se apresenta em dado momento, inclusive, o que ele acolhe, utiliza ou exclui, esquece ou desconhece; compreende os "pontos de junção, lugares de inserção, de irrupção ou de emergência, domínios ou ocasiões de utilização" (FOUCAULT, 2008, p. 145) dos *a priori* formais que permitem entender a regularidade específica que delineia a história. Assim, "o *a priori* formal e o *a priori* histórico não são nem do mesmo nível nem da mesma natureza: se se cruzam é porque ocupam duas dimensões diferentes" (FOUCAULT, 2008, p. 146).

O que o filósofo francês nos diz é que o domínio dos enunciados é articulado a partir dos *a priori* históricos, caracterizado por diferentes tipos de positividade e medido por formações discursivas que não são semelhantes entre si e, com isso, o retira de um formato "monótono", dando-lhe "um volume complexo, em que se diferenciam regiões heterogêneas, e em que se desenrolam, segundo regras específicas, práticas que não se podem superpor" (FOUCAULT, 2008, p. 146). Nisto, nos lembra Foucault (2008), as práticas discursivas não se inserem na história como que uma continuidade de um livro que sempre é reescrito indefinidamente, mas que se constituem em "sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização)" (FOUCAULT, 2008, p. 146). O autor francês chama ambos os sistemas supracitados de enunciados de *arquivo,* formado pelos acontecimentos e pelas coisas, esclarecendo, ainda, que o arquivo não representa a soma de todos os textos de uma cultura, nem instituições que registram e conservam os discursos de uma sociedade.

O arquivo é "a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares [...]. Que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente [...] *e* não se inscrevam em uma linearidade sem ruptura" (FOUCAULT, 2008, p. 147). Desse modo, de acordo com Foucault (2008), o arquivo evita que os enunciados desapareçam no tempo e permite que se agrupem em formatos distintos e se

juntem com outros a partir de relações múltiplas, segundo regularidades específicas, já que ele é o que define o "sistema de sua enunciabilidade (...), o modo de atualidade do enunciado-coisa; é o sistema de seu funcionamento [...]; é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria" (FOUCAULT, 2008, p. 147).

Para o filósofo francês, o arquivo atua entre a língua que delineia o sistema das elaborações das frases e o *corpus* que recolhe as palavras pronunciadas, definindo o nível de "uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares, como tantas coisas oferecidas ao tratamento e à manipulação [...]. É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados" (FOUCAULT, 2008, p. 147-148). Não se pode descrever a totalidade do arquivo de uma sociedade ou de toda uma época e nem nosso próprio arquivo já que estamos inseridos nele e falamos a partir das regras que definem o arquivo como um sistema de acumulação de enunciados, pontua o filósofo francês. Portanto, o "arquivo não é descritível em sua totalidade [...] *e a análise e delimitação enunciativa que faz,* comporta, pois, uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente" (FOUCAULT, 2008, p. 148, grifo nosso).

Apesar de estar fora de nós, nos delimita, desenvolvendo o acúmulo enunciativo por meio de discursos que não são os nossos, visto que o "[...] seu limiar de existência é instaurado pelo corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva; começa com o exterior de nossa própria linguagem" (FOUCAULT, 2008, p. 148). O diagnóstico que podemos obter de um arquivo é a ruptura com a lógica da história contínua e linear, enquanto identidade temporal pela qual conjuramos as descontinuidades da história, nos afastando das teleologias transcendentais e interrompe o pensamento antropológico sobre o homem e a subjetividade que o acompanha. Tal diagnóstico "estabelece que somos diferença, que nossa razão é a diferença dos discursos, nossa história a diferença dos tempos, nosso eu as diferenças das máscaras" (FOUCAULT, 2008, p. 149), diferença que Foucault (2008) define não como uma origem, mas, enquanto dispersão daquilo que somos e fazemos.

Em resumo, o arquivo é o sistema que reúne e delimita os enunciados de uma positividade em uma formação discursiva. Na leitura que fizemos de Foucault (2008), vimos que função do arquivo é articular – entre a língua, pela qual as frases se organizam, e o *corpus* que reúne as palavras que são ditas – o discurso, enquanto uma prática que a todo instante produz enunciados como acontecimentos regulares, que não cessam de oferecer objetos para serem processados e manipulados para a enunciação discursiva.

É, neste sentido, que Courtine (2009) redefine a noção de *corpus* discursivo, trazendo a ideia de "'forma de *corpus'* como sendo um princípio para a 'estruturação de um *corpus* discursivo'" (PIRES, 2013, p. 24). O exercício que o analista deve fazer, mediante o conceito courtiniano de *corpus* discursivo, é o de recortar as materialidades enunciativas, buscando acompanhar, nos textos recolhidos para a análise, "as práticas discursivas de uma sociedade" (PIRES, 2013, p. 24), delimitando a positividade, na medida em que demarca aquilo que pode e deve ser enunciado, assim, também como tudo o que precisa ser refutado no discurso, ou seja, quando apreende o domínio de saber e o princípio de exclusão que constitui a formação discursiva pesquisada.

Dessa maneira, devemos compreender que, a exemplo de Foucault (2008), em Courtine (2009), um "discurso não é somente perpassado por uma única FD, que o discurso não é homogêneo, mas sim heterogêneo. Há diferentes formações discursivas em um dizer, até mesmo formações discursivas antagônicas" (PIRES, 2013, p. 26), como no exemplo de Courtine (2009) que trouxemos para o nosso texto, acerca dos discursos contraditórios produzidos em torno da política da mão estendida do partido comunista francês, endereçado aos cristãos. É preciso levar em consideração que, em uma análise de formação discursiva foucaultiana, assim como na constituição do *corpus*, o enunciado deve concentrar a atenção do pesquisador, pois, é em torno dele que as enunciações ou formulações são construídas e organizadas no interior de uma positividade, visto que o enunciado é, em Foucault, uma função vazia, que um sujeito pode ocupar para enunciar o discurso e se define através de quatro propriedades: "o enunciado está ligado a um referencial; mantém com o sujeito uma relação determinada; tem domínio associado; apresenta uma existência material, distinta daquela da enunciação" (PIRES, 2013, p. 26).

A discussão teórica que trouxemos nos permite compreender como ocorre a constituição do *corpus* discursivo, mediante o conceito de Courtine (2009). Na leitura que fizemos do referido autor, entendemos que na delimitação do discurso, enquanto primeiro passo do processo de seleção dos enunciados, diversas materialidades enunciativas com características distintas – de cunho científico, político, religioso, econômico, entre outros – podem se cruzar no interior de uma prática, mas, deve haver uma base discursiva que prevalece em uma determinada formação discursiva que, no nosso caso, se trata de um discurso político e, por isso, deve-se levar em consideração a questão da ideologia, que implica em uma análise do discurso político. Entretanto, o discurso político não está dissociado da ação ou do fazer político, logo, ele não é apenas ideológico, não produz informações desconectas e sem sentido ou objetivo específico, mas, reflete o modo de agir dos grupos sociais que falam e agem em

nome de uma prática de discurso. Courtine (2009) fala em acontecimentos discursivos, buscando entendê-los mediante as diferenciações enunciativas de discursos antagônicos, de formações discursivas que se cruzam, emitindo pareceres distintos em relação ao mesmo objeto. A análise contrastiva dos discursos que se entrecruzam consiste em localizar:

> [...] As marcas de sua individuação, salientando as proximidades, avaliando as diferenças, ordenando-as em tipologias que opõem suas características ('discurso político polêmico/discurso político didático', 'discurso em *eu*/discurso em *nós*')" (COURTINE, 2009, p. 126).

Por fim, é preciso situar o "objetivo geral" (da análise do discurso que será empreendida), mediante um percurso de análise que não se restrinja aos efeitos diretamente políticos, mas, que também contemple outras questões inerentes ao discurso em estudo. Neste sentido, a pesquisa de Courtine (2009) fala em levar em consideração aspectos como "diferenciação linguística dos grupos sociais próprias do sociologismo linguístico, a existência de uma 'tradição nacional' de reflexão marxista sobre a língua, que se encontra, por exemplo, em P. Lafargue" (COURTINE, 2009, p. 126). Na verdade, trata-se de um percurso metodológico que o analista deve trilhar de acordo com os objetivos de seu trabalho., pois, são eles que apontarão o caminho da investigação em torno do discurso-objeto (do saber). Em síntese, na fase da delimitação, temos as seguintes etapas e/ou critérios a serem cumpridos: definir a base discursiva da formação; associar as enunciações às práticas do discurso; concebê-lo como um acontecimento enunciativo e histórico; apreender as diferenciações enunciativas que se cruzam; definir os objetivos em consonância e sobre o amparo do percurso de análise que se pretende empreender.

No segundo momento podemos dizer que a composição de um *corpus* discursivo exige uma contextualização do discurso em relação com aquilo que lhe é exterior. Trata-se da "relação do interior de uma FD dominada, do saber que nela se forma, com seu exterior específico, isto é, seu interdiscurso" (COURTINE, 2009, p. 127): o conjunto de enunciações, que também refletem as conjunturas sociais de dada época e lugar, que determinam as condições de produção da sequência discursiva de referência. Em outras palavras, o discurso é trazido para o estudo enquanto um produto bruto a ser observado cientificamente, situando-o como um acontecimento histórico que, inclusive, se favorece de um passado que é retomado, mas, também reconfigurado, a depender do contexto social, político e econômico da sociedade que, por sua vez, permite que uma prática discursiva se construa e traga benesses para os grupos e sujeitos enunciadores.

Nos estudos de Courtine (2009, p. 128), o objeto discursivo e histórico é o apelo de Lyon de 10 de junho de 1976, dirigido aos cristãos por Georges Marchais, e o contexto é o universo "político marcado pela agravação da crise econômica, o crescimento das forças de União da Esquerda, assim como por dificuldades encontradas pela direita no poder, sancionadas por nítidos recuos no decorrer das pesquisas eleitorais do ano de 1976" (COURTINE, 2009, p. 129). É preciso notar, na composição de um *corpus* discursivo, como certos grupos sociais se apropriam do momento histórico para adaptarem os discursos e práticas aos anseios, tendências ou valores em emergência na sociedade de um certo tempo e lugar da história. Foi isso que notou Courtine (2009, p. 130), em relação ao Partido Comunista da França, historicamente atrelado à política de esquerda, a grande vencedora da eleição de 1976, isto é, a mudança que este empreendeu ao se afastar do estilo soviético, ao abandonar a ditadura do proletariado e a anunciar um socialismo francês com vistas na soberania das liberdades.

Se contextualizar o discurso é descrever as condições nas quais a sequência discursiva de referência é produzida, então, a contextualização nos permite, ainda, situar o lugar de fala e os indivíduos que enunciam e, com isso, torna o discurso difuso em rede, regulando a dinâmica tanto da circulação interna quanto das formulações externas da formação: "o trabalho de uma FD como memória discursiva deverá necessariamente levar em conta as condições de difusão e de circulação do arquivo" (COURTINE, 2009, p. 132). Portanto, identificar o lugar de fala e os sujeitos enunciadores é o terceiro passo da construção do *corpus* discursivo, cujo trabalho também incide na identificação do público alvo do discurso.

Trata-se de um procedimento que consiste em localizar o espaço ou o sujeito em que a sequência discursiva de referência está enunciada. No trabalho do analista francês, a sequência discursiva estava situada no "Secretário Geral do Partido Comunista, *que teve como* seus alocutários os 'cristãos'" (COURTINE, 2009, p. 132, grifo nosso). Identificado aquele que enuncia, identifica-se, também, o lugar de enunciação. Porém, é preciso deter-se, ainda, nas circunstâncias enunciativas e no modo como o discurso é produzido que, no caso analisado por Courtine (2009), tratou-se de um dizer no estilo de um comício. Em resumo, na terceira etapa da composição do *corpus* discursivo, o analista francês busca identificar o lugar de fala, os sujeitos que enunciam e as circunstâncias e modos de enunciação. Quanto aos modos de enunciação, a análise courtiniana tratou-se de um recurso que se valeu do uso da memória, que produz uma representação imaginária:

> Da conservação, da reprodução imutável dos rituais não verbais que acompanham o discurso, do conjunto dos signos ligados aos lugares inscritos em uma FD por meio dos quais se agenciam os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, a distribuição

> dos ‘papéis’ que a metáfora pragmática da encenação registra (COURTINE, 2009, p. 132).

Pensar na constituição de um *corpus* discursivo conforme a lógica courtiniana supracitada, consiste em analisar as condições de existência de um discurso, que nos permitem falar em práticas políticas que se exercem no interior de uma formação discursiva. Courtine (2009) analisou a política social da Igreja Católica, mediante as condições contextuais de produção verbalizadas pelos Concílios do Vaticano I e II, concluídos, respectivamente, nos anos de 1870 e 1965, comparando as instruções dadas aos trabalhadores e, com isso, mostrando como ambos os discursos são possíveis não, simplesmente, por intermédio de um poder institucional que garantia uma legitimidade enunciativa, mas, sobretudo, porque se trata de uma produção enunciativa processado e construído em consonância com os valores sociais, políticos e econômicos de cada tempo e lugar históricos. Pontuamos que, nesta análise, o autor buscou centralizar no posicionamento católico em relação ao socialismo e ao comunismo, expondo as condições históricas que permitiram que certas enunciações fossem formuladas, legitimadas e aceitas, em grande medida, pela sociedade.

Trata-se, neste caso, do quarto momento da constituição de um *corpus* discursivo: identificar as condicionantes que acompanham a construção, legitimação e aceitabilidade dos enunciados do discurso, que é um procedimento que deve ser feito sob o princípio da contradição, ou seja, se existe um discurso negativo acerca de um objeto, que se apresenta de modo positivo para a sociedade, é porque nela também reside certas materialidades discursivas que permitem a existência de enunciações que são produzidas e aceitas como uma verdade. Se a orientação católica do Concílio Vaticano I era enfática na repulsa à política comunista, no Concílio Vaticano II, uma abertura de diálogo se torna possível:[9]

> A concepção satânica do comunismo e a política fóbica em relação à luta de classes, contemporâneas do Vaticano I, dão lugar a uma dupla resposta realista: de um lado, recusa do comunismo ao mesmo tempo como sistema teórico e como regime político, de outro, adoção de um diálogo cauteloso e controlado como forma prática de luta (COURTINE, 2009, p. 138).

[9] Nos estudos de Courtine (2009), mediante o princípio da contradição histórica, tratou-se das condições de existência, que permitiram, no contexto do discurso comunista endereçado aos cristãos da França em meados 1970, de um contra-discurso católico sobre o socialismo e o comunismo. Neste sentido, a produção do discurso católico anticomunista, mediado pelas condições históricas pós-Concílio Vaticano II, não poderia mais ser produzido e distribuído de maneira enfática, como no contexto do Concílio Vaticano I.

Portanto, ambos os discursos refutam o comunismo, mas, cada um o faz mediado pelas condições históricas do tempo e do lugar de produção discursiva, tendo o contraditório como ponto de referência, ou seja, formulando ou reafirmando uma identidade (doutrinal, institucional e política), mediante a construção de um conjunto enunciativo que visa situar o perfil de outra força paralela, de uma formação discursiva que lhe é antagônica. É o mesmo princípio da contradição que, nas palavras de Courtine (2009, p. 140), levará a Igreja Católica a dotar uma terceira via em sua doutrina social, ao posicionar-se de modo contrário às duas forças políticas que se enfrentavam na sociedade global no contexto da Guerra Fria, reafirmando a posição da Igreja em oposição ao capitalismo tecnocrata e ao socialismo burocrático. Mais uma vez a referida instituição religiosa reafirma uma identidade e um discurso institucional, emitindo um parecer acerca de outros: aquilo que lhes caracterizam não condizem com o seu perfil e, nisto, consiste as condições que garantem certas produções discursivas.

Desse modo, podemos dizer que não existe uma homogeneização universal e linear do discurso, entretanto, uma prática discursiva compõe uma unidade específica em torno de um objeto ou de um enunciado. Até mesmo no interior de um discurso existem contradições e pluralidades enunciativas e isto configura a necessidade de um quinto critério na composição de um *corpus*: não o conceber como uma unidade homogênea e totalmente fechada em si mesma e que, por isso, guardaria uma formação discursiva perfeitamente estável e até imutável. Trata-se de uma proposição que introduz a fase seguinte, na medida em que orienta como proceder na constituição dos objetos e enunciados do discurso. Vimos ao longo do texto que a "escolha" enunciativa se dar por meio de um sistema de domínio de saber e um princípio de exclusão, que sempre será determinado pela positividade da formação discursiva. Foucault (2008) nos diz que, para tanto, precisamos apreender as regras ou regularidades que orientam o discurso. Assim, o recorte enunciativo que se pretende fazer está intrinsicamente ligado à constituição de uma formação discursiva – sétimo procedimento – que também faz parte da construção de um *corpus*. Assim, a reunião dos enunciados obedece à regularidade que rege o discurso e o torna não homogêneo e fechado, mas, uma unidade sempre aberta a reformulações enunciativas.

Duas questões devem ser levadas em consideração na etapa de constituição da formação discursiva: os textos de sustentação e a circulação do poder. Um discurso, apesar de não ser uma linha contínua e linear de acontecimentos que se justapõem na história universal dos homens, ele também não nasce do acaso ou de um lampejo de iluminação que um sujeito tenha recebido, mas, tem embasamento em certa literatura que lhe sustenta. Na política da mão

estendida direcionada aos cristãos, Courtine (2009, p. 143) mostra que a articulação discursiva se deu, também, mediante os escritos de Marx, Engels e Lênin que, pelo campo das *formulações–origem*, fazem representações acerca da religião. Tratava-se de uma noção que comungava com a circulação do poder no interior de um discurso, já que ele produz verdades que serão emitidas em um movimento de constante reatualização das enunciações. O analista francês fala em uma união e participação no poder, que o Partido Comunista da França empreende, nos anos de 1944 e 1947, mediante a produção de um novo "conjunto de discursos que vem reatualizar a política da mão estendida aos cristãos" (COURTINE, 2009, p. 144) em relação à conjuntura que se tinha entre 1935 e 1937.

Na análise de um discurso que tem no perfil do outro, um parâmetro para a reflexão interna, em torno de um único objeto – a política da mão estendida direcionada aos cristãos – que fez comunistas e autoridades eclesiais católicas se oporem, no contexto político e social da França, mostra que o princípio da contradição é levado em consideração no momento de formular as hipóteses específicas do *corpus*. Na primeira hipótese formulada por Courtine (2009, p. 148), o princípio determina quais enunciados podem e devem ser ditos no discurso, enquanto que na segunda produz uma representação imaginária em torno do termo "diálogo" que será empreendido em ambas as formações discursivas que se embatem. Nesta fase de constituição das hipóteses, são os discursos estudados que delineiam as produções, logo, o analista deve ter bem claro o caminho metodológico percorrido em sua pesquisa para poder "ler", da estrutura discursiva, as conjecturas que podem ser elaboradas.

Por fim, uma última fase de constituição de um *corpus* que pudemos identificar, na leitura que fizemos de Courtine (2009), diz respeito à constituição do conjunto do domínio de memória da formação discursiva. Trata-se de um trabalho que visa a enumerar as sequências discursivas que pertencem ao domínio de memória, bem como organizá-las em dois momentos específicos: a forma de *corpus* dominante ou dissimétrico e a apreensão das invariantes e variações. A primeira consiste na reunião das sequências discursivas que pertencem às formações de discurso pesquisadas que, no caso de Courtine, se tratou das práticas enunciativas comunista e católica, em relação à política da mão estendida endereçada aos cristãos. Cabe ressaltar que o *corpus*, nesta perspectiva, "não apresenta o desenvolvimento paralelo de dois (ou vários) processos discursivos, mas um processo discursivo determinado (de referência) nas condições de formação, no qual uma contradição é representada" (COURTINE, 2009, p. 149). O olhar do analista se volta para um aspecto comum, a contradição ou, melhor dizendo, para dois discursos dissonantes que se constroem em volta de um mesmo objeto, a política da mão

estendida que, no dizer courtiniano, significa que, em um *corpus* discursivo, os elementos variantes são posições ideológicas contraditórias.

Já o segundo procedimento consiste na identificação das invariantes e das variações da estrutura do domínio de memória. Courtine (2009, p. 149-150) nos diz que se tratam de duas constituições que se articulam respectivamente. "No discurso de aparelho/aspecto regional da FD comunista" (COURTINE, 2009, p. 149) e na variação das condições de produção das sequências discursivas, no plano das condições de formulação de uma formação discursiva de referência: as variações de conjunturas, de lugar do sujeito enunciador, do próprio indivíduo que enuncia, do alocutor e das circunstâncias enunciativas, conclui o analista francês.

Se pudermos sintetizar todo o processo de construção de um *corpus* discursivo que apresentamos, usaríamos as próprias palavras do autor para dizer que, em linhas gerais, se trata de um "conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido com referência a um certo estado das condições de produção do discurso" (COURTINE, 2009, p. 114). Trata-se de um conjunto que tem, na sua *forma de corpus*, um princípio que estrutura e operacionaliza a organização do material em um universo experimental e empírico, que responde a objetivos definidos e, no *corpus discursivo*, a possibilidade de empreender o dispositivo de análise do discurso que o analista sistematiza.

São duas características que levam o analista francês a formular um conceito específico – com base em uma proposta de análise do discurso político – acerca do que vem a ser um *corpus* discursivo: "conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo a articulação, o cruzamento, ou a *composição* de dois planos de determinação" (COURTINE, 2009, p. 114). Tais planos dizem respeito às condições de produção de uma sequência discursiva de referência e das condições de formação de um processo discursivo no seio de uma formação discursiva de referência, que é caracterizado pela "noção de domínio de memória, domínio de atualidade, domínio de antecipação" (COURTINE, 2009, p. 114-115).

No entanto, em uma perspectiva escolar, voltada para o ensino e aprendizagem da história na educação básica, a constituição de um *corpus* discursivo sob a configuração courtiniana –, mas, também, em qualquer análise do discurso que se pretenda fazer – é preciso que se formule um conceito que atenda aos objetivos e ao modelo de estudo a ser empreendido. Especificar o modo de apreensão das fontes de pesquisa é um trabalho indispensável para a análise do discurso e permite, já no ato da seleção, identificar os limites discursivos de uma formação enunciativa.

A discussão que empreendemos acerca do *corpus* discursivo nos ajuda a entender o sentido e a importância da seleção dos enunciados, sistematizados em um arquivo, do qual o

analista pode recorrer com segurança na pesquisa que pretende empreender em torno de um objeto. Portanto, em uma pesquisa historiográfica como a nossa, que visa estudar o objeto de conhecimento (histórico), mediante a análise do discurso, em torno de materialidades enunciativas que circulam na sociedade de modo heterogêneo e disperso, a constituição de um *corpus* discursivo é fundamental. As noções que Courtine (2009) nos traz, inclusive, valendo-se de conceitos foucaultianos acerca da questão, nos mostra um caminho seguro de seleção dos enunciados, de modo que possamos, em meio a tantas dispersões, delimitá-los em prática discursiva. Para tanto, basta seguir os passos e os critérios que o referido autor apresenta e sobre os quais buscamos discutir ao longo do texto.

Além de nos permitir conceituar a noção de *corpus* discursivo – que, como vimos não se trata de um conceito fechado, mas, mediado pelo tipo de pesquisa que se propõe em realizar, assim como, também, de acordo com a positividade do discurso a ser analisado, com as regras de seleção e exclusão enunciativa –, também, nos orienta no modo como devemos sistematizar e organizar o *corpus* de nosso trabalho, cujos enunciados a serem selecionados, seguindo os passos metodológicos aqui elencados, deverão ser delineados e atravessados pelo *saber* político que ensejamos analisar, ou seja, pela positividade do discurso da extrema direita brasileira, acerca da Ditadura Militar do Brasil, juntamente com as regras de formação e as funções enunciativas, que constituem a regularidade da prática discursiva, a ser analisada. Em outras palavras, não serão todos os enunciados pronunciados sobre o Regime Militar que farão parte do nosso *corpus*, mas, aqueles que, mediante um processo de seleção, representem e correspondam às regras de formação do discurso que iremos analisar.

4 ANÁLISE ARQUEGENEALÓGICA DO DISCURSO POLÍTICO DA ATUAL EXTREMA DIREITA BRASILEIRA SOBRE A DITADURA MILITAR

Neste capítulo, iremos proceder à análise das materialidades discursivas que selecionamos para problematizar o discurso negacionista, revisionista e positivo da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil. Como dissemos ao longo de nossa pesquisa, o objetivo é estudar o referido discurso, mediante a *arquegenealogia* de Foucault e, com isso, reverberar a possibilidade de pesquisa em torno dos objetos de conhecimento da História, em sala de aula da educação básica, inclusive, buscando perceber a importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), durante o processo didático.

Dessa forma, no primeiro tópico, discutiremos sobre o negacionismo, na perspectiva da "pós-verdade", enquanto característica da contemporaneidade, trazido para o contexto social em escala global, pelo levante conservador da extrema direita, pelo qual se questiona a democracia e prega um conceito "amplo" de liberdade de expressão, que justificaria qualquer pensamento, fala ou ato, como um direito, mas, também, como um bem ou propriedade, sobre o qual se poderia usar da forma que bem entendesse, mesmo que tais atitudes se assimilem com a ilegalidade, na medida em que o extremismo incita a violência e extrapola os limites da lei. Trata-se de um contexto mais universal, no qual está inserido o discurso negacionista bolsonarista, que buscaremos trazer em linhas gerais, para pontuar como o saudosismo pela Ditadura Militar, reverberado pela extrema direita do Brasil, encontra ressonância na sociedade brasileira atual, mediante noções que delineiam as características da "pós-verdade".

No segundo tópico, analisaremos o discurso da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil, mediante o estudo *arquegenealógico* dos enunciados do *corpus* discursivo para, na terceira parte, analisá-los, com o objetivo de apreendermos a regularidade, as funções enunciativas, os sujeitos enunciadores e os domínios de memória, que fazem do discurso negacionista bolsonarista, sobre a tomada do poder e o Regime autoritário de governo instalado em 1964, uma formação discursiva singular no seio da sociedade. Desse modo, na quarta seção, buscaremos analisar as noções de verdade, saber e poder, que envolvem os enunciados e que são reverberados pelos sujeitos enunciadores, com o objetivo de identificar as "vontades de verdade" produzidas e distribuídas pelo discurso.

4.1 O NEGACIONISMO COMO BASE DO DISCURSO DA EXTREMA DIREITA DO BRASIL

Washington D.C., capital dos Estados Unidos, 06 de janeiro de 2021, Capitólio, sede do Congresso estadunidense: um grupo de radicais apoiadores do Presidente Donald Trump, derrotado por Joe Biden, na eleição do referido país, em novembro de 2020, invade o local, promovendo vandalismo e forçando a suspensão da sessão plenária, que reunia os congressistas para ratificar a vitória de Biden no Colégio Eleitoral[10]. Horas antes, Trump havia discursado para uma multidão de eleitores, que se aglomeravam perto do Capitólio, repetindo a mesma narrativa, adotada logo que o resultado das urnas decretou a derrota trumpista, isto é, de que a eleição foi roubada, que ele teria vencido com larga vantagem e que tudo isso representava um ataque à democracia do país, convocando a militância radical a reagir.

Ora, desde a divulgação do resultado da eleição, que projetou a vitória de Joe Biden no Colégio Eleitoral, Donald Trump buscou judicializar o processo eleitoral, valendo-se de uma retórica negacionista, divulgando *fake news* e insuflando os radicais a agirem em favor de teorias da conspiração, criadas para deslegitimar o processo eleitoral da maior potência capitalista do mundo. A invasão histórica ao Congresso estadunidense, que vários analistas já estão chamando de "primeira tentativa de golpe de Estado nos Estados Unidos" (CASTRO, 2021, s.p.), é o desfecho dramático de um contexto político polarizado, ditado por um discurso de ódio, que se utiliza de um palavrório negacionista, que não passa de um discurso forjado com base em *fake news*, para fins políticos e em prol de um projeto de poder autoritário.

Na verdade, trouxemos a narrativa do trágico final do governo Trump (2016-2020) nos Estados Unidos, para pontuar que o avanço conservador da extrema direita não é um fato isolado ocorrendo no Brasil, mas, que se trata de um fenômeno de escala bem mais ampla, que atinge importantes países e tem representado um desafio para a instituição democrática, especialmente, do Ocidente. É, neste contexto de radicalização política e social que o discurso negacionista tem ganhado força e imposto uma lógica diferente aos governos que são mediados por diretrizes negacionistas, ou seja, com base em uma visão alternativa da própria realidade,

[10] Diferente do Brasil, onde um candidato à Presidência da República vence a eleição se atingir mais de 50% dos votos válidos, nos Estados Unidos, o Presidente só será declarado eleito após um longo e complexo sistema eleitoral indireto, decidido pelo colégio eleitoral, ou seja, o voto popular elege, em cada Estado, um determinado número de delegados, cuja quantidade depende do número de habitantes. São esses delegados que após a certificação da eleição nos seus respectivos Estados, irão se reunir para ratificar a vitória do candidato eleito. O colégio eleitoral estadunidense é composto por 538 representantes, logo, conquistará a Presidência aquele concorrente que obtiver, no mínimo, 270 votos no colégio eleitoral. Informações disponíveis em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/11/entenda-como-funciona-o-sistema-eleitoral-americano.html> Acesso em: 16 jan. 2021.

levada ao extremo, por meio de uma rede digital de produção e distribuição de enunciados, muitos deles, *fake news*, em prol de um modelo de sociedade fechada em si mesma, que não dialoga com a diversidade e que busca impor os "verdadeiros" valores da nação.

Exemplos do levante extremista na política global também foram sentidos na Grã-Bretanha, na ocasião do Brexit[11], que marcou a saída do referido país da União Europeia, no ano de 2016, quando os britânicos decidiram deixar o referido bloco econômico, mediante um plebiscito marcado pela propagação de *fake news*, assim como ocorreu nas eleições dos Estados Unidos, no mesmo ano, com o objetivo de influenciar o voto dos eleitores. Na ocasião, o termo "pós-verdade" se tornou tão popular, que foi escolhido pelo dicionário *Oxford*, como a palavra do ano de 2016, cujo significado representa um adjetivo "relativo a ou que denota circunstâncias nas quais fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e à crença pessoal" (COMO TRUMP..., 2016, s.p.). Ora, o apelo emotivo do Presidente Trump, derrotado na eleição de 2020, direcionado aos seus eleitores e que acabou motivando a invasão ao Capitólio, segue exatamente a "cartilha" da desinformação e do apelo emocional, que destoa da realidade, para construir uma narrativa alternativa e que esteja alinhada com a crença de seu público-alvo.

O padrão de campanha eleitoral, com base em *fake news*, continuou em atuação na França, que teve a eleição de 2017 noticiada pela *Revista Época* como um pleito dominado "[...] por notícias falsas e escândalos. O vale-tudo virou padrão mundial" (TRAUMANN, 2017, s.p.); na Itália em 2018, quando o país teve que adotar uma força tarefa com o objetivo de combater a disseminação de informações mentirosas, "[...] incluindo cursos de alfabetização digital em escolas para que alunos aprendam a diferenciar as notícias reais das falsas que hoje circulam nas redes sociais" (BERCITO, 2018, s.p.); e na Alemanha, em 2017, onde a rede social *Facebook*, adotou uma série de medidas para evitar a propagação de conteúdo falso, cuja maioria do material divulgado na referida plataforma *on line*, se referia a Angela Merkel, – candidata reeleita naquela ocasião para o cargo de Primeira Ministra –, e à sua política de refugiados (FACEBOOK, 2017, s.p.).

No Brasil não foi diferente e, na eleição presidencial de 2018, vimos "notícias" como o *"kit gay*[12] do Haddad", principal adversário do então candidato eleito, o atual Presidente

[11] Brexit é a abreviação do termo "British exit", da língua inglesa que, em tradução literal para o português, significa "Saída britânica", usado em referência à decisão do Reino Unido de deixar a União Europeia. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-46335938> Acesso em: 16 jan. 2021;

[12] O candidato a Presidente do Brasil em 2018, Jair Messias Bolsonaro, afirmou em entrevista ao Jornal Nacional de 10 de agosto de 2018, que o livro "Aparelho Sexual e Cia", tinha sido criado para erotizar as crianças e que este fazia parte do programa escolar. Na verdade, esteve em discussão em 2004, no primeiro governo de Lula, a implantação de um projeto educacional para combater a homofobia na escola, com o nome de "Escola sem

Bolsonaro, serem amplamente divulgadas nas mídias digitais, indicando que o político petista seria o criador de um material pornográfico a ser introduzido nas escolas brasileiras (É FAKE..., 2018, s.p.), quando foi Ministro da Educação (2005-2012) nas gestões do PT ou, ainda, que o referido sujeito defende o incesto e o comunismo em seus livros (BARRAGÁN, 2018, s.p.). Na verdade, tais reverberações não passavam de dizeres falsos que, no fim das contas, geravam apoio eleitoral para Bolsonaro, na medida em que produzia uma propaganda de difamação do então candidato, Fernando Haddad (PT-SP). Seguindo o padrão da "pós-verdade", a realidade objetiva dos fatos, durante a eleição de 2018 no Brasil, foi substituída pelo apelo emotivo ou pelo critério da crença pessoal, isto é, pela confiança que se tinha naquele que compartilhava o conteúdo, que sempre era uma pessoa mais íntima ou do convívio social e digital, do receptor da mensagem.

É importante pontuar que Bolsonaro, durante os 27 anos em que foi Deputado Federal (1991-2018) pelo Estado do Rio de Janeiro, teve apenas dois projetos de lei aprovados (EM 27 ANOS..., 2018, s.p.), cuja baixa expressão do trabalho parlamentar o tornou uma figura política pouco conhecida nacionalmente. Tudo isso mudou quando, na ocasião do *impeachment* da Presidente Dilma, no ano de 2016, desferiu um discurso truculento na Câmara Federal: "Perderam em 64. Perderam agora em 2016. Pela família e pela inocência das crianças em sala de aula, que o PT nunca teve. Contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o foro de São Paulo, pela memória do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff [...]" (FALCÃO, 2016, s.p.). Ao referenciar o nome do citado ex-oficial do Exército, o primeiro da Ditadura Militar, condenado em 1ª instância de Justiça, por crime de tortura e assassinato, no caso, do jornalista Luiz Eduardo da Rocha Merlino, em julho de 1971 (TRIBUNAL..., 2018, s.p.), Bolsonaro provocou uma grande polêmica, que repercutiu na impressa brasileira e mundial por vários dias, além de realizar uma ampla propaganda em torno de seu próprio nome, tendo em vista que a sessão plenária ocorria em uma tarde de domingo e estava sendo transmitida ao vivo para toda a nação, atingindo grandes índices de audiência.

Os aspectos da "pós-verdade" no discurso de Bolsonaro na sessão plenária da Câmara Federal, sobre a abertura ou não de um processo de *impeachment* contra Dilma Rousseff, são notados quando apela para a comoção patriótica da nação, ao exaltar a tomada do poder em

---

Homofobia", que fazia parte de um programa mais amplo, chamado "Brasil sem Homofobia". O "kit gay", nome pejorativo dado pelos críticos do projeto, se tratava de um material direcionado aos educadores e não para estudantes, composto por um caderno, seis boletins, cartaz, cartas de apresentação para gestores e educadores e três vídeos, mas, a sua distribuição foi vetada pela Presidente Dilma Rousseff, já no ano de 2011 e em nenhum momento o livro citado por Bolsonaro, como mencionamos acima, foi incluído no kit e o Programa nunca foi colocado em prática. Informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/10/16/e-fake-que-haddad-criou-kit-gay-para-criancas-de-seis-anos.ghtml> Acesso em: 07 jan. 2021.

1964 como um feito heroico, assim como o era aquela sessão na Câmara, um momento histórico em que o povo brasileiro se libertava do PT, associando-o, juntamente com todos os partidos de esquerda, ao comunismo, enquanto um sistema ditatorial que os "comunistas esquerdistas" queriam implantar no país, (re) atualizando o passado e renovando e reforçando a vitória da pátria contra o terror.

Em seguida, apela para os valores da família, acenando para uma população fortemente marcada pelos costumes conservadores da religião cristã, associando o Partido dos Trabalhadores à desmoralização social e à imoralidade criminosa contra a inocência das crianças, fazendo referência ao famoso *"kit gay"*, que se queria levar para as escolas. O discurso de Bolsonaro, dessa forma, reconstrói um sentimento em comum contra o comunismo, "o grande inimigo do povo brasileiro", fazendo menção à preservação da nossa liberdade, enquanto um direito defendido pelas Forças Armadas, quando cumpriu o "papel institucional" que lhe compete ao derrubar Goulart do poder, tirando a Presidência da República das mãos dos comunistas, dentro de uma narrativa com teor conspiracionista que, ao mencionar o foro de São Paulo[13], aponta para um suposto crime de traição da pátria, cometido pelos partidos brasileiros de esquerda, que teriam tramado um golpe contra a democracia do Brasil, o que justificaria a exaltação pública de Bolsonaro ao Coronel Ustra, "o pavor de Dilma Rousseff", ilustrando o referido ex-oficial do Exército como um herói nacional, que foi o terror daqueles que atacaram o Estado, durante o Regime Militar, incluindo a então Presidente deposta naquela tarde de domingo de abril de 2016, através do voto favorável da maioria do Deputados Federais à abertura do processo de *impeachment*.

Em resumo, identificamos no referido discurso, o negacionismo e o revisionismo da história, enquanto regra discursiva que permite a Bolsonaro reconstruir a narrativa positiva sobre a Ditadura Militar do Brasil, mediante uma "nova" versão dos fatos ocorridos em 1964, valendo-se do apelo emotivo, para que a mensagem favorável ao Regime Militar, seja recebida e aceita, mas, também, por meio da produção e disseminação de informações falsas que, no fim das contas, gera uma inflexão na sociedade, na medida em que cumpre o papel de difamar os adversários políticos e garantir ganhos eleitorais.

[13] O Foro de São Paulo é uma organização que reúne vários partidos políticos e movimentos sociais de esquerda de países da América Latina e do Caribe, fundado em 1990 pelo Partido dos Trabalhadores (Brasil) em conjunto com o Partido Comunista cubano, no contexto da queda do muro de Berlim e da decadência política da União Soviética. Contrariando as teorias conspiracionistas de que o grupo reunia facções criminosas brasileiras e internacionais como as FARC da Colômbia, o Foro de São Paulo surgiu como uma iniciativa para organizar as esquerdas latino americanas frente ao avanço neoliberal na região. Neste sentido, a organização se autodeclara de esquerda, anti-imperialista, socialista e democrática. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49093277> Acesso em: 16 jan. 2021.

Apegado a um discurso negacionista, o atual Presidente do Brasil continua alinhado a um falseamento de informações, que ultrapassa as fronteiras nacionais e atinge as relações exteriores do Itamaraty[14], ao permanecer alimentando teorias da conspiração, como nos recentes ataques antidemocráticos sofridos nos Estados Unidos, como trouxemos no início desta discussão. Bolsonaro, repete o discurso negacionista de Trump e afirma que a eleição estadunidense foi fraudada e que ainda pior acontecerá no Brasil em 2022, caso o voto não seja impresso, como tem reverberado recentemente, alegando que a urna eletrônica, tecnologia usada pelo sistema eleitoral brasileiro, é suscetível à fraude:

> O pessoal tem que analisar o que aconteceu nas eleições americanas agora. Basicamente qual foi o problema, a causa dessa crise toda: falta de confiança no voto. Então lá, o pessoal votou e potencializaram um voto pelos correios por causa da pandemia e houve gente que votou três, quatro vezes, mortos votaram, foi uma festa (KADANUS, 2021, s.p.)

A fala de Bolsonaro, o atual Presidente do Brasil, põe o país em um isolamento diplomático histórico e inédito, uma vez que se tem adotado um discurso negacionista em relação a diversos assuntos de interesse mútuo, como foi o caso da pandemia do novo coronavírus, cuja gravidade sempre foi menosprezada por Bolsonaro que a chamou de uma "gripezinha" (VANNUCHI, 2020, s.p.), assim como na insistência em permanecer alinhado a Trump, mediante teorias da conspiração e por convicções ideológicas, tendo em vista a ausência de provas, que comprovem a veracidade das informações que ambos os atores políticos trazem para o debate público.

Portanto, narrativas falseadas, negacionistas, revisionistas e conspiracionistas, como as que reverberamos dos referidos discursos de Bolsonaro, fazem parte do universo da "pós-verdade", que o extremismo de direita, em escala global, faz emergir em vários países, ameaçando os regimes democráticos, sob a retórica de defesa da liberdade das populações. Com isso, inverte-se o próprio sentido de democracia, transformando atos antidemocráticos em movimentos de luta pela libertação nacional, contra inimigos criados com o objetivo de sustentar narrativas, forjadas com base em teorias da conspiração e não comprovadas por fontes confiáveis.

Na pesquisa em que Passos (2017) analisa o discurso anticomunista no Brasil, no contexto do golpe civil-militar de 1964 e da Ditadura Militar instalada no país, a autora traz alguns apontamentos dos estudos de Ellen Wood (2006), acerca do conceito de democracia nas

[14] Termo normalmente usado para se referir ao Ministério das Relações Exteriores do Executivo Federal Brasileiro.

especificidades do capitalismo, mostrando que o poder está na propriedade. Dessa maneira, "diferentemente do que ocorria na democracia antiga, em que a liberdade era a principal característica de um cidadão, pois esse era senhor de seu trabalho, no mundo capitalista ser cidadão não significa ser livre para optar por vender ou não sua força de trabalho" (PASSOS, 2017, p. 59). Em suas ponderações, Passos (2017) define esse modelo de democracia como uma instituição autoritária, centrada no lucro financeiro, para a qual toda a estrutura social deve convergir.

Para Passos (2017), o autoritarismo e a defesa da propriedade privada, amparados pelo discurso anticomunista, moldaram o sentido de democracia, disseminado pela propaganda ideológica do IPES, enquanto uma ideia sintetizada pela noção de "democratização do capital", amplamente defendida pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), na constante e intensa campanha publicitária anticomunista e anti-Goulart, no contexto político brasileiro no início da década de 1960. Nisto, o discurso pregava uma dissociação plena de setores empresariais em relação ao governo, buscando fazê-lo agir conforme as exigências e orientação do capital multinacional e associado e contra as demandas sociais das camadas populares da sociedade brasileira. Mediante o modelo de "democracia privada" conclui a autora, é que setores antidemocráticos do estrato social puderam assumir um discurso "democrático", pelo fato de não associá-la à ideia de governo ou de políticas públicas que democratizem o acesso da população aos serviços básicos garantidos pelo Estado, mas, a uma noção de liberdade civil e de expressão, com base no lucro financeiro, na concorrência de mercado e no individualismo sob a égide da propriedade privada.

Podemos dizer que, atrelada à ideia supracitada, o conceito de democracia autoritária com base na defesa da propriedade privada pode ser levado ao extremo, quando se entende que ser "dono" da liberdade, por exemplo, implica no direito de praticar atos radicais em favor de pautas antidemocráticas. Apesar de ferirem a lei, os atuais grupos inflexíveis de direita acreditam que tais ações extremas, como no caso da invasão ao Capitólio nos Estados Unidos ou nos protestos de 2020 no Brasil, que pediam o fechamento do Congresso e do STF, além de uma intervenção militar, estariam justificados pelo fato de se estar exercendo o livre pensamento democrático. Neste sentido, as noções trazidas por Passos (2017), para refletir sobre o sentido de democracia no contexto brasileiro em relação aos fatos históricos de 1964, nos ajudam a fazer uma nova leitura daquele que seria o modelo democrático do mundo capitalista na era da "pós-verdade", ou seja, embasado na ideia de liberdade civil e de expressão como uma propriedade, que outorga direito ao cidadão de pensar e agir, mediante uma visão

fechada e individualizada de mundo, inclusive, quando os atos são declaradamente criminosos. Na "pós-verdade" o direito democrático legitima os atos antidemocráticos.

Em resumo, a lógica da "pós-verdade" permite uma reconfiguração do conceito de democracia, na medida em que se faz uma "revisão conceitual", por meio de um negacionismo que dita um modelo democrático de sociedade, com base na total liberdade de expressão, sem limites para atuação. É, neste sentido, que as ações do Judiciário contra pessoas investigadas nos inquéritos abertos no Supremo Tribunal Federal para apurar a procedência dos atos antidemocráticos, promovidos por bolsonaristas em 2020, assim como em relação à disseminação de *fake news* contra Ministros do STF e outras instituições (FERREIRA; ANDRADE, 2020, s.p.), mesmo diante da flagrante ilegalidade dos atos, são taxadas, pelos apoiadores do Presidente e por ele próprio, como uma violação do direito democrático da livre expressão dos cidadãos: "Ver cidadãos de bem terem seus lares invadidos, por exercer seu direito à liberdade de expressão, é um sinal de que algo de muito grave está acontecendo com nossa democracia" (BOLSONARO..., 2020a, s.p.). Destoando do posicionamento do Ministro Alexandre de Moraes, trazida pela matéria de jornal do portal de notícias *G1*, de 27 de maio de 2020, de que as provas colhidas e os laudos técnicos apontavam para a existência do chamado "gabinete do ódio", enquanto uma associação criminosa de disseminação de notícias falsas e ataques ofensivos contra autoridades e instituições públicas, Bolsonaro condenou a ação da Polícia Federal, classificando-a como um ataque à democracia do país.

Na visão "democrática" do atual Presidente do Brasil, tudo é muito simples, ou seja, a liberdade de expressão, mais que um direito é um bem que o cidadão possui e, por isso, pode usá-lo da maneira que bem entender, criando um verdadeiro vale tudo, na esfera do debate público digital. Assim como alguém tem o direito de difamar o outro, aquele que é difamado tem a mesma prerrogativa para fazer o mesmo ou, simplesmente, bloquear a pessoa que difama. Neste sentido, o próprio Bolsonaro se colocou como exemplo ao defender que *fake news* não é crime, quando foi questionado sobre o suposto envolvimento de seu filho, Carlos Bolsonaro, vereador da cidade do Rio de Janeiro, no esquema de disseminação de notícias falsas, investigado pelo STF, cujos indícios foram levantados pela Polícia Federal: "Meu Deus do céu. Isso é liberdade de expressão. Vocês deviam ser os primeiros a ser contra a CPI das *fake news*. O tempo todo o objetivo da CPI é me desgastar" (SALDAÑA, 2020, s.p.). Referindo-se a outra frente de investigação, a Comissão Parlamentar de Inquérito, esta realizada na Câmara Federal, Bolsonaro reitera o direito de o cidadão fazer o que bem entenda da sua liberdade de expressão (SALDAÑA, 2020, s.p.).

Desse modo, podemos posicionar o negacionismo de Bolsonaro àquilo que Seixas (2018), chama de "problema das convicções da retórica da pós-verdade", que não se define, simplesmente, como uma dicotomia verdade/mentira ou pela difusão de *fake news*, mas na crença pessoal e concreta de alguém que fala a partir de si mesmo, sem a necessidade de maiores detalhes ou verificações de que a enunciação proferida reflete ou não a realidade. O que importa é atingir aqueles que compartilham da mesma ideia e que, por meio da convicção daquele que enuncia, se consiga persuadir outros enunciadores em comum. Neste sentido, a "pós-verdade" evidencia ou instrumentaliza "um movimento pelo desejo de verdade que se confundiria com a própria verdade e que serviria de explicação, ao menos em parte, da grande disposição dos sujeitos pela divulgação de opiniões baseadas em *fake news* ou em informações frágeis" (SEIXAS, 2018, p. 124). Para o referido autor, trata-se da justificativa para o desinteresse dos sujeitos (enunciadores) em relação à verificabilidade das informações e/ou dos fatos que compartilham nos vínculos sociais. Em outras palavras, não há necessidade de verificação da informação porque "os fatos, bem como as verdades, dizem respeito ao que é amplamente aceito por um auditório universal" (SEIXAS, 2018, p. 127).

Neste sentido, a imagem projetada daquilo que é dito não tem a obrigação de refletir a realidade, permitindo que o discurso exista de modo independente do real. Com isso, não queremos dizer que o discurso está desconectado do contexto social, no qual é emitido, mas, que uma materialidade discursiva não precisa ser comprovada pela realidade, sendo-lhe exigido que expresse a "verdade" que o grupo de enunciadores em comum defende enquanto uma convicção. No âmbito da "pós-verdade", não podemos falar em mentira ou verdade, mas, na utilidade que se busca no uso das palavras ao enunciar, que define a diferença entre ambas, ou seja, pelo "interesse que cada sujeito tem em determinada opinião ou crença, supostamente verdadeiras por fazerem parte de seu conjunto de pressupostos ideológicos de existência no mundo e de leitura da realidade. É, por conseguinte, sempre um ato pragmático e axiológico" (SEIXAS, 2018, p.128). Por fim, ressalta o autor, nem sempre se trata de um processo consciente e intencional, mas, em muitos casos, de uma pré-programação do sujeito (enunciador), definida pelo critério das convicções.

Porém, a constatação do autor não exime o discurso quando faz uso linguístico das características da "pós-verdade". Dessa maneira, "toda mentira, fake news e manipulação fazem parte do conjunto de discursos que compreendem a 'pós-verdade'" (SEIXAS, 2018, p. 129-130), que se utiliza do artifício de mesclar, nos enunciados, notícias falsas e verdadeiras, impossibilitando categorizar o discurso da "pós-verdade" como um conjunto de enunciações, construídas em mentiras comprovadas, além da ausência de diálogo entre as opiniões

divergentes, enquanto característica intrínseca da "pós-verdade", que leva os sujeitos a aceitarem uma única verdade possível em torno de determinado assunto, evocando, desse modo, "um autoritarismo da interpretação, que impele os sujeitos a já predisporem de determinada leitura cativa dos fatos, rejeitando o que distingue, compartilhando o que assemelha, sem maiores reflexões acerca do que ali é informado como verdade" (SEIXAS, 2018, p. 131).

Com base na lógica da "pós-verdade", podemos dizer que o negacionismo bolsonarista que reatualiza, na sociedade, o revisionismo histórico em torno da Ditadura Militar do Brasil, segue o mesmo padrão enunciativo com base nas convicções dos sujeitos enunciadores, pois, o que se busca é uma retórica, que expressa uma *vontade de verdade* em torno de uma narrativa autoritária dos fatos que envolveram os eventos políticos brasileiros no início da década de 1960 e durante todo o governo Militar. Neste sentido, podemos sintetizar e localizar a regularidade do discurso bolsonarista no negacionismo/revisionismo da história, como um conjunto de enunciações que consegue colocar a História, enquanto ciência e disciplina escolar, no "olho do furacão", isto é, como alvo de uma política de governo e de um discurso repressivo, que nos leva a refletir "sobre os dilemas do fazer historiográfico em tempos marcados por conflitos políticos e politização da memória e da história" (MOTTA, 2020, p. 29).

Dessa maneira, a guerra cultural suscitada pelo bolsonarismo gera uma inflexão social em torno dos fatos que envolveram a tomada do poder em 1964 e, com isso, promove embates de versões sobre o assunto. É, neste sentido, que Meneses (2020) reconhece, no discurso bolsonarista, um problema para a História, visto que, por meio de uma retórica negacionista ataca "aspectos chave da produção do conhecimento de forma geral, e do conhecimento histórico em particular [...], *desqualificand*o o sujeito da produção do conhecimento visto como um enunciador suspeito do discurso" (MENESES, S., 2020, p. 51, grifo nosso). Dessa forma, no Brasil, agravaram-se os ataques contra "professores, pesquisadores e outros sujeitos do conhecimento, que passaram a ser qualificados como doutrinadores, membros de partidos, ideólogos de esquerda e, por isso, incapazes de dizer a verdade" (MENESES, S., 2020, p. 51).

Em contrapartida à doutrinação empreendida nas instituições de ensino, Bolsonaro propõe, no âmbito do currículo histórico/escolar, uma versão mais "coerente" com a realidade dos fatos, retratando o golpe civil-militar de 1964 como um movimento revolucionário que libertou o país dos comunistas. Trata-se de um discurso anticomunista, ancorado no ressentimento e na ideia do "marxismo cultural", trazido por Olavo de Carvalho, o mentor ideológico do bolsonarismo, que esconde o verdadeiro alvo do negacionismo científico olavista: "[...] o suposto *gramscismo petista*, difundido em meios digitais, onde [...], o paradoxo

pode se tornar princípio de realidade, ou ainda [...], na ‘manipulação racional da irracionalidade’” (KLEM; PEREIRA; ARAÚJO, 2020, p. 20).

Na verdade, Bolsonaro, por meio dos usos do passado sobre a Ditadura Militar do Brasil, trata-a como uma história memorial, que prega o “retorno da ditadura no presente, fruto da busca de orientação em um passado *positivo do Regime Militar* que nunca existiu. Desse modo a ditadura produzida pelos discursos de Jair Bolsonaro portaria fortes traços utópicos” (KLEM; PEREIRA; ARAÚJO, 2020, p. 20, grifo nosso). No entanto, a utopia bolsonarista, retratada enquanto “a longa noite de 1964”, como nos apresenta Silva (2020), busca mostrar que a redemocratização de meados da década de 1980 trouxe perdas e decadências para o país. Na verdade, pontua o autor, trata-se de uma retórica que permitiu a Bolsonaro, se valer e aproveitar das recentes crises do país, para se tornar Presidente da República.

Não podemos nos esquecer que a eleição de Bolsonaro à presidência da República também se deu mediante um discurso político-teológico, responsável por defender os valores da família cristã conservadora, acenando positivamente para um grande público de eleitores evangélicos. Trata-se de um discurso que fixa um pacto entre a “pauta dos costumes” e o “ultradireitismo laico”, dentro de uma leitura fundamentalista e milenarista, capaz de traduzir e atualizar partes proféticas da bíblia, mediante uma espécie de teologia da História (KLEM; PEREIRA; ARAÚJO, 2020, p. 21). De acordo com Mata (2020), o governo Bolsonaro se organiza, além de outros aspectos, em uma teologia política, pela qual se apresenta como um ungido de Deus, que chegou à presidência da República, para resgatar a moral e os valores conservadores da sociedade.

Outro aspecto importante que compõe o discurso e o governo negacionista de Bolsonaro é o viés ideológico olavista. Trata-se do ideário de Olavo de Carvalho, que dita um negacionismo científico, que de acordo com Oliveira (2020), faz parte de um programa de combate ao “marxismo cultural”, que teria corrompido o mundo ocidental e as instituições, por meio de uma doutrinação comunista de esquerda, em escala global, especialmente, no meio acadêmico. O olavismo prega que o método deixou de ser um portador da verdade, na medida em que foi sendo corrompido pelo domínio cultural marxista. Na visão olavista a solução para o problema, viria da total independência do indivíduo ao pesquisar um objeto:

> A emancipação se daria pela ação voluntariosa de pensadores livres que fossem capazes de se libertar da influência do marxismo cultural, “construindo saberes pautados na observação direta e independente”. Como todos os procedimentos científicos já estão corrompidos *a priori*, a observação direta, através da qual o pensador livre experimenta com o próprio corpo a realidade, sem ser condicionado

> por nenhum tipo de mediação metodológica, é a única forma possível de produção do conhecimento verdadeiro (OLIVEIRA, 2020, p. 84).

O negacionismo, neste caso, assume uma função que libertaria o sujeito, não da ciência, mas da doutrinação cultural marxista, à qual todo o procedimento metodológico, assim como o sistema educacional estaria subordinado, enviando comandos de alienação, para os indivíduos, convocados pelo olavismo a se libertarem, mediante a busca da verdade por si próprios, já que não poderia contar com nenhum outro mecanismo, devido à generalização hegemônica do alcance do "marxismo cultural", na produção da educação, do ensino e da pesquisa científica. A observação direta e sem o intermédio de terceiros, seria o único meio viável de conhecer a realidade e o objeto do saber. Bolsonaro compartilha do viés negacionista olavista quando, por exemplo, sugere que para se conhecer sobre a Ditadura Militar do Brasil não precisamos da ajuda dos historiadores, afirmando que prefere deixá-los de lado ou, ainda, quando ilustra o período militar com base em convicções pessoais de que, na época em questão, a vida era bem melhor que nos dias atuais[15], ou quando narra "certos episódios" ocorridos no período militar.

Aliás, Bolsonaro afirma que despertou para a "vocação", em 08 maio de 1970, quando, heroicamente, os policiais defenderam a nação do grupo "terrorista" liderado por "Carlos Lamarca em Eldorado Paulista, cidade em que o jovem Bolsonaro morava" (KLEM; PEREIRA e ARAÚJO, 2020, p.23). De acordo com Faria (2020), o "despertar vocacional" do atual Presidente do Brasil, reverberado pelo próprio Bolsonaro, teria ocorrido quando ajudou as forças policiais, de forma voluntária e patriótica, na luta contra o terror comunista, narrado no episódio supracitado. O autor faz um paralelo entre a "ação patriótica" de Bolsonaro ao gesto da arminha do referido político, como um código que rememora o dia em que o atual Presidente da República teria "despertado para o patriotismo", interpretando a analogia em duas direções opostas: "aos simpatizantes que se imaginam atirando junto com o mito e a segunda aos opositores que se imaginam na posição de vítima executada" (FARIA, 2020, p. 102).

Desse modo, entre mitos e ideologias, Bolsonaro, mediante um discurso negacionista, conseguiu se aproveitar, como nos afirmam Bentivoglio e Brito (2020), da crise da nova República, através de uma política conspiracionista, apresentando-se como um mito salvador da pátria. Na verdade, os autores argumentam a prática política de Bolsonaro como um exercício de conspiração, cuja eleição representa o ápice da crise da nova República, inaugurada em 1985, com a redemocratização do país, de uma personalidade pública que ascendeu no

[15] Conferir, em nosso *corpus* discursivo, na página 127, os enunciados "03", "14" e "15".

cenário político nacional a partir de bizarrices que realizou em programas de TV e da aversão que tem pelo Partido do Trabalhadores, que convergiu com o desprestígio nacional em relação ao PT, passando a ser visto como "salvador da pátria, defensor da família, dos valores cristãos e defensor da Ditadura Militar como uma forma de se eliminar a corrupção na vida política" (BENTIVOGLIO; BRITO, 2020, p. 165).

Haja vista o negacionismo que moldura o discurso bolsonarista, podemos dizer que Bolsonaro, ao se utilizar de estratégias discursivas próprias da "pós-verdade", lança uma mensagem que atenta para certos valores forjados por uma *vontade de verdade*, que constrói uma realidade paralela na sociedade, gerando um intenso e interminável debate ideológico em torno de diversos assuntos, dentre os quais o tema da Ditadura Militar do Brasil. A inflexão gerada pela narrativa alternativa do período em questão, provoca uma polarização "instantânea" no tecido social, na qual os sujeitos imbricados se veem obrigados a escolher um lado de uma disputa política, que é constantemente alimentada por uma rede de produção e distribuição de todo tipo de conteúdo, cujo material, muitas vezes, não passa de notícias falsas, criadas para gerar polêmica e fomentar o embate.

Assim, a discussão que trouxemos neste tópico ajuda-nos a situar o discurso bolsonarista, em um cenário mais amplo do fenômeno da "pós-verdade", que tem insuflado as massas e ameaçado as democracias em escala global. O discurso da extrema direita brasileira acerca da Ditadura Militar do Brasil, sob a liderança e orientação do bolsonarismo, assenta-se, justamente, em uma base discursiva negacionista, com o intuito de revisar a história nacional em torno do assunto, gerando controvérsia e inflexão na sociedade. Nosso objetivo, ao analisar o discurso negacionista do bolsonarismo supracitado, é viabilizar uma problematização em torno Regime Militar Brasileiro, mediante uma sequência didática, que o reflita, em sala de aula, com base na *arquegenealogia* de Foucault.

4.2 A DITADURA MILITAR DO BRASIL NO ATUAL DISCURSO POLÍTICO DA EXTREMA DIREITA BRASILEIRA

A sala de aula de História é o lugar por excelência, para a problematização de materialidades discursivas que geram inflexões na sociedade. Neste sentido, o discurso negacionista da atual extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil se apresenta como um tema importante, que pode propiciar um processo de ensino e aprendizagem que faça sentido, desde que orientado por uma metodologia ativa que valorize a participação dos estudantes na construção do saber. Em nossa proposta metodológica, decidimos por um

percurso de investigação do objeto de conhecimento histórico, com base no método *arquegenealógico* para a análise do discurso. Para tanto, o primeiro passo é elencar os enunciados e constituir um *corpus* discursivo que, em nossa pesquisa, servirá de "modelo" para uma situação didática que pretenda lançar mão da *arquegenealogia* para se trabalhar os objetos de conhecimento das ciências humanas e, em especial, da História, na educação básica.

Assim, a título de exemplo, imaginemos uma situação de sala de aula com 40 alunos, os quais deveriam ser distribuídos em 03 grupos com 05 componentes cada, para pesquisar materialidades discursivas (verbais) sobre o tema em matérias de jornal; 01 grupo com 06 e outro com 05 estudantes, para investigar os discursos que circulam sobre o assunto nas redes sociais, no *Instagram*, de apoiadores políticos da extrema direita brasileira; 01 grupo com 05 e outro com 04 participantes para selecionar imagens que refletem a temática, nos citados perfis digitais e outras mídias *on-line* e um último grupo, com 05 membros, para elencar ilustrações que expressem críticas ao discurso militarista da extrema direita do Brasil.

Assim, constituiríamos um *corpus* discursivo em torno do assunto, com 40 enunciados e envolveríamos toda a turma, seguindo os seguintes critérios de seleção: a concepção e delimitação do discurso enquanto uma prática discursiva; a contextualização do discurso de acordo com as condições de existência na sociedade; a posição dos sujeitos enunciadores ao assumirem funções específicas ao enunciar o discurso a um "público-alvo"; as condições de existência, construção, legitimação e aceitabilidade dos enunciados; a delimitação das fronteiras do discurso ou a constituição da unidade discursiva; a seleção dos objetos e enunciados do discurso de acordo com a positividade; a regularidade enunciativa, que determinam os domínios de saber e o princípio de exclusão dos enunciados; além da organização do domínio de memória discursiva.

É, portanto, previsível que, em meio a tantas enunciações com efeitos positivos sobre a Ditadura Militar do Brasil, tenhamos, também, materialidades enunciativas que expressem o oposto. A crítica ao discurso favorável à tomada do poder em 1964 e ao Regime autoritário de governo instalado, que ressoa na sociedade brasileira, permite que observemos as fronteiras que a prática discursiva da extrema direita delimita sobre o assunto, visto que as regras de formação não permitem que o Regime Militar seja exposto como uma ditadura ilegal, fruto de um golpe de Estado, na medida em que a narrativa favorável ao militarismo do governo e da sociedade é produzido a partir do discurso do outro, que refuta o retorno do autoritarismo militar no Executivo Federal. Em outras palavras, a positividade e a regularidade demarcam as fronteiras discursivas mediante os sistemas de seleção e exclusão enunciativa que ditam aquilo que pode ou não ser enunciados, nos remetendo ao princípio da contradição histórica de Courtine (2009),

que define e identifica formações discursivas antagônicas em relação ao mesmo objeto do discurso. Dito isso, observamos a tabela abaixo com os enunciados do nosso *corpus* discursivo:

Quadro 1 – *Corpus* discursivo da sequência didática

Enunciados verbais retirados de matérias de jornal
1 – (*O Globo,* 02/08/2019): Fala de Bolsonaro em relação as mortes de civis durante o Regime Militar: Lamento "todas as mortes que tiveram dos dois lados. Se não tivesse aquela vontade de implantar o comunismo no Brasil, não teria acontecido nada disso. Se tivessem aceitado a normalidade do que aconteceria" (GULINO, 2019, s.p.)
2 – (*G1,* 28/08/2018): Sobre o governo dos Generais-Presidente: "Na forma da lei e da Constituição da época, os militares chegaram lá, os militares chegaram, chegaram, não, foram eleitos presidentes da República por cinco mandatos, está certo?" (JAIR..., 2018, s.p.)
3 – (*G1*, 28/08/2018): Bolsonaro diz que prefere deixar "os historiadores para lá *e ficar* com Roberto Marinho, *com* o que ele declarou em 07 de outubro de 1984 [...]: 'participamos da revolução democrática de 1964 [...]'" (JAIR..., 2018, s.p.)
4 – *(El País Brasil, 20/04/2016):* Discurso de Bolsonaro no impeachment de Dilma Rousseff em 2016: "[...]. Perderam em 1964, perderam em 2016. Contra o comunismo, contra o Foro de São Paulo. Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, que foi o pavor de Dilma Rousseff [...]*" (*OLIVEIRA A., 2016, s.p.*)*
5 – (*Época*, 02/07/2011): Sobre um governo de direita para os dias atuais defendido por Bolsonaro: "[...], conduziria o país de forma semelhante ao período entre 1964 a 1985, quando o professor era valorizado, o policial sentia orgulho de sua profissão, o Congresso tinha moral e o Judiciário era respeitado" (JAIR..., 2011, s.p.)
6 – (*Correio Brasiliense,* 31/03/2020): "Um pouco de história: em 02/04/1964 o Congresso declara vago o cargo de Presidente da República; 11/04/1964 em eleições indiretas o Congresso elege o Marechal Castelo Branco como Presidente da República, de acordo com a Constituição de 1946 [...]. A verdade: o Marechal foi eleito de acordo com a Constituição e não houve golpe em 31 de março" (SOARES, I., 2020, s.p.)
7 – (*Época,* 02/07/2011): "É mentira que o regime militar foi uma ditadura. Foi uma necessidade para aquele momento" (JAIR..., 2011, s.p.)
8 – *(Piauí, 31/03/2019): "*31 de março de 1964, data da segunda independência do Brasil [...]. A nossa liberdade e a nossa democracia devemos, em especial, aos militares, que evitaram que o Brasil fosse comunizado em 1964" (VICTOR, 2019, s.p.)
9 – (*Época*, 02/07/2011): "[...] A adoção do regime foi motivada por anseios de todos os segmentos da sociedade, incluindo a mídia em geral e a igreja" (JAIR..., 2011, s.p.)
10 – (*Época,* 02/07/2011): "Os militares não dão golpe. As Forças Armadas são instituições permanentes e, tradicionalmente, sempre atenderam os anseios do povo, já que desde suas criações são formadas por integrantes de todos os segmentos sociais. Assim foi em 1964" (JAIR..., 2011, s.p.).
11 – (*O Globo,* 10/09/2018): "Era um regime autoritário, sim. Ela teve um instrumento de exceção durante dez anos, que foi o AI-5[16], e que não foi usado tantas vezes assim [...]. Houve excessos? Sim, mas isso é guerra. E na guerra excessos acontecem" (QUEM CHAMA..., 2018, s.p.)
12 – (*O Globo,* 10/09/2018): "Grupos armados atacavam o Estado – 'e não era para acabar com a ditadura (militar). Eles queriam implementar outra ditadura, que era a do proletariado. E o estado se defendeu'" (QUEM CHAMA..., 2018, s.p.)

[16] Ato Institucional nº 5.

13 – (*Época,* 02/07/2011): "O que os militares fizeram naquele momento foi evitar a implantação da ditadura do proletariado que, certamente, estaria perdurando até os dias atuais, a exemplo de Cuba" (JAIR..., 2011, s.p.)
14 – (*Época,* 02/07/2011): *"Era completamente diferente de hoje. Naquele tempo você tinha liberdade, segurança, ensino de qualidade, a saúde era melhor"* (JAIR..., 2011, s.p.)*;*
15 – (*Época,* 02/07/2011): Foi a época "do respeito às autoridades, aos professores, do pleno emprego, da segurança e da seriedade como se tratava a coisa pública. Não há notícia de um só oficial-general, coronel, capitão ou sargento que tenha enriquecido. Essa foi a principal causa do Brasil ter passado da 49ª para a 8ª economia mundial, os militares não eram corruptos" (JAIR..., 2011, s.p.)
Enunciados verbais retirados das mídias digitais (rede social Instagram)[17]
16 – (*Instagram,* perfil Bolsoneas): O ímpeto militarista do bolsonarismo: O Presidente Bolsonaro tem "o povo [...] *ao seu* lado e as Forças Armadas ao lado do povo" (BOLSONEAS, 2020, s.p.)
16.1[18] – (*Gazeta do Povo*, 04/05/2020): "Tenho certeza de uma coisa, nós temos o povo ao nosso lado, nós temos as Forças Armadas ao lado do povo, pela lei, pela ordem, pela democracia, e pela liberdade" (SOARES, O., 2020, s.p.)
17 – (*Instagram,* Quebrando Falácias): "Artigo 142 cancelado: O Ministro Fux acabou de revogar o artigo 142 da CF ao afirmar que as Forças Armadas não podem exercer o poder moderador em eventual conflito de poderes" (FALÁCIAS, 2020a, s.p.)
17.1[19] – (*Jornal de Brasília*, 28/05/2020): "Eu pediria o poder moderador, artigo 142 da Constituição. Se eu estou sendo agredido por outro poder, como está sendo o Executivo pelo Judiciário, é direito constitucional do presidente" (CHAMARIA..., 2020, s.p.)
18 – (*Instagram,* Quebrando Falácias): Depreciação das instituições democráticas da sociedade: "Não contem com o Congresso, não contem com o STF, não contem com as Forças Armadas, ou pelo menos com seus comandantes. Não contem com a grande mídia. São todos inimigos do Brasil" (FALÁCIAS, 2020b, s.p.)
19 – (*Instagram,* grupo Brasil de Direita): "Será que devemos pedir ajuda às Forças Armadas americanas em vez das brasileiras?" (DIREITA, B., 2020f, s.p.)
20 – (*Instagram,* grupo O desesquerdizador): Deslegitimação das instituições democráticas da sociedade: "OAB não representa mais os advogados, a CNBB não representa mais os católicos, a ONU não representa mais a paz mundial, o STF não representa mais a justiça, Legislativo não representa mais os interesses do povo. As instituições se tornaram militância" (O DESESQUERDIZADOR, 2020b, s.p.)
21 – (*Instagram*, grupo Bolsonarotrazaoo): Reativação da retórica em torno dos valores defendidos pelo Regime Militar, que teriam justificado a tomada do poder em 1964:

[17] As referidas imagens postadas nos grupos bolsonaristas em perfis no *Instagram* e as demais postagens de outras mídias digitais, trazidas para este *corpus*, estão no anexo "A" de nossa dissertação, enquanto meio de preservação das suas fontes, por se tratarem de publicações em redes sociais, as quais podem ser excluídas por seus respectivos gerenciadores e, consequentemente, gerar a perca da fonte original das publicações;

[18] Trouxemos este enunciado com a fala do Presidente Bolsonaro, com o intuito de referenciar e contextualizar a postagem do perfil Bolsoneas no *Instagram*, pelo fato da referida página digital ter sido excluída por seu criador e, consequentemente, junto com ela, todas as publicações que o mesmo tinha realizado até o momento, incluindo a referida fala do Chefe do Poder Executivo Federal, compartilhada na citada conta do *Instagram* e que já não está mais disponível no link <https://www.instagram.com/p/B_xQi8KgAp-/?igshid=loi0s75bpthw>, que disponibilizamos nas referências deste texto dissertativo;

[19] Acrescentamos este enunciado para contextualizar o protesto dos apoiadores de Bolsonaro contra a decisão liminar do Ministro do STF, Luis Fux, de que as Forças Armadas não são um poder moderador para mediar conflitos entre os três Poderes da República, mostrando que a referida instituição, questionada pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) acerca do trecho da lei, reagiu a interpretação equivocada do artigo 142 da Constituição Federal, proferida por Roberto Jefferson, Presidente do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

“Ninguém é apaixonado por Bolsonaro, somos apaixonados pelo que ele defende: Deus, pátria, família” (BOLSONAROTRAZAOO, 2020, s.p.)
22 – (*Instagram,* grupo Mamãe de Direita): Convocação da militância bolsonarista para atos antidemocráticos: “convocação geral: Bolsonaro pediu o apoio do povo, e soldado que vai à guerra e tem medo de morrer é um covarde! Estão destruindo nosso país! Não podemos permitir!” (DIREITA, M., 2020, s.p.)
23 – (*Instagram,* conta de Olavo de Carvalho): “Os militares se gabam de haver, em 1964, livrado o Brasil do comunismo. Mentira. Livraram o Brasil [...] da direita civil que havia derrotado os comunistas. Durante todo o período militar os comunistas continuaram dominando o meio cultural e jornalístico, (com a ajuda do próprio governo militar), enquanto a direita civil era banida até chegar, no fim dos anos 80, à completa inexistência” (CARVALHO, O., 2020, s.p.)
24 – (*Instagram,* grupo O desesquerdizador): O governo de Bolsonaro resgatou a “honestidade” e a “moral” que o Poder Executivo e a sociedade tinham no Regime Militar: “[...]. Zero casos de corrupção no governo. Primeira vez desde o Regime Militar. Odiado pela escória por ser contra *soyboys*, drogados, rampeiras abortistas e psicopatas adeptos da ideologia de gênero” (O DESESQUERDIZADOR, 2020a, s.p.)
25 – (*Instagram,* grupo Robô Conservador): “As Forças Armadas estão sofrendo ataques da direita e da esquerda! Isso é o resultado da isenção, do positivismo! A esquerda sempre vai odiar vocês! Nós, conservadores podemos apoiar vocês, basta vocês nos apoiarem! Ainda dá tempo de reverter e reconquistar a simpatia pública” (CONSERVADOR, R., 2020a, s.p.)
26 – (*Instagram,* Movimento Brasil Conservador): “O Brasil passa por uma situação clara: Bolsonaro quer governar sem conchavos e negociatas. O sistema trava Bolsonaro, por querer governar sem conchavos e negociatas. Ou você apoia um ou apoia outro. Não existe meio termo” (CONSERVADOR, M., 2020b, s.p.)
Enunciados não-verbais e híbridos (mídias digitais e outros meios de comunicação)
27 – (*Instagram,* grupo Brasil de Direita): Estamos prontos para a guerra: #Fechadocombolsonaro (DIREITA, B., 2020d, s.p.)
28 – (*Instagram,* grupo Movimento Brasil Conservador): Bolsonaro e os símbolos de sua ideologia: Deus, pátria, família e armamento (CONSERVADOR, M., 2020a, s.p.)
29 – (Jornal *Brasil de fato*): “Intervenção Militar com Bolsonaro no poder” (CARVALHO, I., 2020, s.p.)
30 – (*Instagram,* Brasil de Direita): “Venceremos a corrupção” (DIREITA, B., 2020g, s.p.)
31 – (*Instagram,* Brasil de Direita): “O modelo de família cristã conservadora” (DIREITA, B., 2020e, s.p.)
32 – (*Instagram,* Robô Conservador): A família tradicional, armada e feliz (CONSERVADOR, R., 2020b, s.p.)
33 – (*Instagram,* Brasil de Direita): Bolsonaro, orando sobre a bandeira Brasil (DIREITA, B., 2020b, s.p.)
34 – (*Instagram,* Brasil de Direita): Brasil e Estados Unidos, juntos contra o comunismo e o socialismo (DIREITA, B., 2020c, s.p.)
35 – (*Instagram,* Brasil de Direita): Bolsonaro, sozinho, tenta salvar o Brasil das mãos dos comunistas (DIREITA, B., 2020a, s.p.)
36 – (Blog “Bem blogado”): O ímpeto autoritário de Bolsonaro (TAVARES, 2020, s.p.)
37 – (Página digital *UOL Educação*) : Bolsonaro, celebrando a tortura e a ditadura brasileira (LEITE, 2019, s.p.)
38 – (Blog “A tal mineira”): Pandemia e patetamia (ESTELIAM, 2020, s.p.)
39 – (*Brasil Página 1*): Desaparecidos do Araguaia: “Quem procura osso é cachorro” (JAIR..., 2009, s.p.)

40 – (Página digital “Notibras”/Charge de Angeli): Militares da saúde ocultam números da pandemia da Covid-19 (MILITARES..., 2020, s.p.)

Fonte: Elaboração própria em 2021

O *corpus* apresenta 15 materialidades discursivas retiradas das matérias jornalísticas, que mostram um discurso positivo e favorável do golpe de 1964 e do Regime Militar, assim como das Forças Armadas, proferido por Jair Bolsonaro, atual presidente do Brasil. Pontuamos que o resgate discursivo em torno do tema é delineado e sistematizado mediante um negacionismo dos fatos que envolveram o referido evento da história nacional, que fomenta ou reativa um revisionismo histórico sobre o assunto.

Dessa forma, o discurso resgata a ideia de que os militares compõem uma instituição ilibada, que sempre agiu para defender os brasileiros e a Constituição e, mesmo quando teve que usar o poder autoritário, o fez em nome da liberdade e da soberania nacional. Neste ponto, o discurso bolsonarista ignora o fato de as Forças Armadas emergirem como um “poder moderador”, a exercer interferência na política nacional, já no Estado Novo (1937-1945), para equilibrar as forças antagônicas de dois grandes blocos de poder econômico que disputavam a hegemonia no país e, com isso, garantir a continuidade da frágil aliança que ambos firmaram durante a ditadura varguista: a tradicional e conservadora oligarquia agro-comercial e a emergente burguesia industrial do Brasil.

De acordo com Dreifuss (1981), a burguesia industrial do Brasil começou a ascender na política nacional na década de 1920, quando se apresentou como um bloco de poder político e econômico, que questionava a hegemonia da oligarquia agro-comercial, e que soube se aproveitar da crise que o referido grupo sofria, para formar um “[...] bloco burguês que lutou por redefinir as relações de poder, dentro do Estado brasileiro [...]” (DREIFUSS, 1981, p. 21). Nos primórdios do embate dos blocos econômicos supracitados, consta que ambos os grupos conseguiram firmar um “novo ‘compromisso de classe’ no poder com os interesses agrários, particularmente com os setores agro-exportadores [...], institucionalizado pela constituição de 1934” (DREIFUSS, 1981, p. 22).

Neste sentido, a ditadura varguista (1937-1945), implantada por um golpe de Estado, além de garantir a permanência de Getúlio Vargas na Presidência da República, também permitiu a “supremacia econômica da burguesia industrial e moldou as bases de um bloco histórico burguês [...]. Sob à égide do Estado Novo, industriais e proprietários de terra se tornaram aliados” (DREIFUSS, 1981, p. 22-23). Portanto, os fatos históricos não nos mostram a defesa da democracia e da liberdade do povo brasileiro, enquanto princípios norteadores da

interferência política das Forças Armadas, como defende o discurso bolsonarista, quando diz, no contexto do golpe civil-militar de 1964, que intervenções militares só ocorrem mediante os anseios do povo (enunciado 10 do *corpus*). O que se ver na emergência das Forças Armadas na política nacional é o surgimento de uma força militar-político-moderadora, com o objetivo de garantir a coexistência de dois antagônicos blocos de poder econômico na sociedade. O povo não participou das negociações e realinhamento das elites econômicas do país e, muito menos, teve os interesses sociais defendidos pelas elites política, econômica e militar.

Já as onze enunciações bolsonaristas nas redes sociais no *Instagram*, além de outras duas (enunciados "16.1" e "17.1"), retiradas de matérias jornalísticas, cujos motivos explicamos nas notas de rodapé "18" e "19", reverberam um apelo pelo retorno do modelo de Regime Militar no Executivo Federal, inclusive, utilizando-se da mesma retórica de 1964[20], quando grupos sociais conservadores replicaram o discurso da elite militar, política e econômica, defendendo e pedindo uma intervenção militar contra o comunismo e a favor da pátria e dos valores sagrados da família.

Ora, o apelo pelo retorno do Regime Militar no Brasil, como forma de governo capaz de combater o "atual perigo comunista" e resgatar os valores patrióticos e conservadores da sociedade, marca o retorno de uma retórica que buscou justificar e legitimar a tomada do poder em 1964, arrastando o país para uma violenta ditadura, em nome de uma elite orgânica[21] de interesses multinacional e associados que conquistou o Estado brasileiro, após se impor como um poder paralelo ao Executivo Federal, iniciado ainda no governo de Juscelino Kubitscheck. Assim, o discurso nega ou oculta o fato de que a conquista do Estado, pelo bloco multinacional e associados, representou o alinhamento das "classes capitalistas, *que* se 'unificariam' sob uma única liderança – o complexo IPES/IBAD – no Estado maior da burguesia, como também agiriam sob a bandeira de um único partido de ordem, as Forças Armadas" (DREIFUSS, 1981, p. 143, grifo nosso).

---

[20] A "Marcha da família com Deus pela liberdade", realizada na cidade de São Paulo em 19 de março de 1964, antecedeu o golpe civil-militar, no final daquele mesmo mês e representou uma reação conservadora contra as medidas reformistas do governo do então Presidente João Goulart, conhecidas como "Reformas de base". Cerca de 500 mil pessoas, público majoritariamente feminino e de classe média, caminharam até a Praça da Sé, no centro da capital paulista, exigindo a deposição de Goulart da Presidência e uma intervenção militar, para conter o avanço comunista no país. O ato, na verdade, serviu para legitimar a tomada do poder, que já vinha sendo orquestrada há vários anos pelas elites políticas, econômicas e militares. Em março de 2014, cerca de mil pessoas, saudosistas da Ditadura Militar, reviveram este momento histórico, ao realizar uma nova versão do referido ato, com o objetivo de comemorar os 50 anos da marcha. Em escalas muito menores que em 1964, o Brasil assistia novamente à ação de certos grupos sociais que pediam o retorno do Regime Militar, amparados pelo mesmo ideário de defesa da família e pela moralização política do Estado (PINHO; SANTIAGO, 2014, s.p.);

[21] Termo usado por Dreifuss (1981), para identificar os grupos políticos, econômicos e militares que se uniram em torno de interesses em comum e que levaram adiante um projeto de classe para a conquista do Estado.

Neste sentido, o sucesso do projeto de classe para a conquista do Estado foi garantido pela complexa estrutura publicitária, pensada e articulada entre o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) que, Segundo Passos (2017), tinha como objetivo maior, planejar, produzir e distribuir para toda a sociedade, uma intensiva propaganda ideológica de doutrinação em massa, para fazer ecoar vozes a favor de um golpe de Estado, que se apresentasse como uma ação democrática e dentro da legalidade institucional, viabilizando, desse modo, o apoio suficiente para derrubar o Presidente Goulart e instalar um Regime de governo autoritário, associado aos interesses do capital. A autora faz uma análise do discurso anticomunista do IPES, mostrando como "lutas de libertação anticoloniais, revoluções populares, movimentos de ampliação de direitos de populações subalternizadas foram massacrados" (PASSOS, 2017, p. 9), mediante a produção do medo ao comunismo. Tratava-se de um discurso bipolarizado, que forçava as pessoas a se posicionarem contra ou a favor do comunismo, associando-o ao governo Goulart e, com isso, manipulando a opinião pública a fazer oposição ao Executivo Federal.

Desse modo, a autora compreende o anticomunismo como uma via de organização conservadora contra o "perigo vermelho", que contribuiu para a conquista do Estado brasileiro, cuja ação foi promovida através do IPES: "fundado em 1961 e oficializado no ano seguinte, o Instituto atuou como um dos pilares fundamentais da participação civil no golpe civil-militar de 1964, agremiando adeptos para a luta contra o comunismo" (PASSOS, 2017, p. 14). A mensagem bipolarizada do discurso anticomunista do IPES atingia tanto os empresários quanto os trabalhadores, construindo uma consciência de classe em comum no caso dos primeiros, e combatendo o movimento trabalhista, na medida em que o associava ao comunismo, enquanto um perigo que se aproximava do Brasil e dos demais países da América Latina, após a Revolução Cubana em 1959 e o consequente alinhamento de Fidel Castro às diretrizes de Moscou, em contraposição à liderança regional dos Estados Unidos, mostrando que a partir daquele momento os países latino-americanos, incluindo o Brasil, se viam obrigados a se posicionarem contra ou à favor do comunismo, conclui a autora (2017, p. 35).

Mediados pelo discurso anticomunista e amparados "legalmente" pela doutrina da segurança nacional, duas instituições importantes se uniram discursivamente e para a ação contra o governo Goulart: o IPES, como já mencionamos anteriormente e a Escola Superior de Guerra (ESG). A aliança entre ambas as instituições perseguia o "objetivo de formar uma elite civil-militar responsável, posteriormente, pelo golpe" (PASSOS, 2017, p. 42). Segundo Passos (2017), unidos pelo anticomunismo, os dois blocos de poder, conseguiram constituir uma elite orgânica de classe, que trabalharia para justificar a tomada do poder e conquistar o Estado,

assegurando, a ascensão hegemônica da burguesa nacional de caráter multinacional e associado. Na verdade, a elite orgânica, por meio das produções discursivas do IPES, buscava "[...] não somente combater e desqualificar o comunismo, mas também produzir um modelo de sociedade" (PASSOS, 2017, p. 43).

Portanto, a propaganda anticomunista do IPES/IBAD em confluência com a doutrina de segurança nacional da ESG, representou a ação de um bloco de poder paralelo ao Executivo Federal brasileiro, inaugurado no governo de Juscelino Kubitscheck, com vistas a fazer frente a um Congresso conservador, de interesses oligárquico agrário-comercial e populista, que emperrava o ambicioso "Plano de Metas" do referido Presidente da República. Dreifuss (1981), nos mostra que a prática de uma administração paralela não se encerrou com o fim do governo supracitado, ao contrário, continuou em crescimento no país até conseguir ocupar postos estratégicos na burocracia e na administração estatal.

Para o autor, a organização do bloco multinacional e associado que desarticulou o antigo regime corporativista associativo do sistema e regime populista, era composto por três estruturas políticas: Escritórios de consultoria tecno-empresarial: Consórcio Brasileiro de Produtividade (CBP) e a Sociedade Civil de Planejamento e Consultas Técnicas Ltda (CONSULTEC); Associações de classe empresariais renovadas: Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP) e as *American Chambers of Commerce*); Grupos de ação de interesses empresariais modernizante-conservadores, que teve no IBAD, o mais importante organismo de ação, que logo se uniria ao IPES. Juntos, os referidos grupos tinham como função a construção de uma rede empresarial consciente e solidária com os interesses multinacional e associados e, ainda, o objetivo de garantir reformas no universo das decisões políticas alinhadas às suas demandas.

Portanto, os registros históricos nos mostram que, nos interesses em comum dos grupos multinacional e associados, a defesa da pátria e dos valores da família contra o perigo comunista não representaram a agenda político-econômica da elite orgânica, mas se tratou de uma estratégia discursiva, que escondeu o real objetivo do referido bloco de poder e viabilizou o projeto golpista de classe pela conquista do Estado e implantação de um novo governo e modelo de sociedade, pautados no militarismo e na "democratização do capital". A associação do discurso favorável à Ditadura, liderada atualmente pela extrema direita brasileira, (re) apresenta uma justificativa genérica – "o combate ao comunismo" – e deixa de fora toda problematização historiográfica que analisa, cientificamente, os fatos históricos que envolveram a tomada do poder no Brasil em 1964.

Por fim, nos enunciados não verbais e híbridos[22] do *corpus* temos cinco que criticam o discurso da extrema direita brasileira, que pede o retorno da Ditadura Militar no Brasil, assim como determinadas ações e atitudes do Executivo Federal que lembram práticas autoritárias vividas no país no período em questão. Se as mídias não favoráveis a Bolsonaro o criticam, os grupos que o apoiam reverberam imagens (09 materialidades discursivas) com aqueles que seriam os "valores" positivos do Regime Militar.

Em resumo, no *corpus* discursivo que constituímos, a Ditadura Militar do Brasil é delineada pela extrema direita brasileira por um discurso negacionista que se subdivide em três orientações discursivas: a primeira, reverberada pelo próprio Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, revigora a narrativa positiva e favorável do Regime, trazendo a público aspectos de uma versão compartilhada nas casernas das Forças Armadas nacionais[23], onde o referido tema histórico é defendido como uma necessidade para o momento político da época e que, atendendo aos apelos da sociedade, tomou o poder para defender o país do comunismo que se instalava em todas as instituições brasileiras, incluindo o próprio Poder Executivo, chefiado por João Goulart. Assim, no primeiro momento, a prática discursiva bolsonarista, em torno da Ditadura Militar, (re) constrói o imaginário de um Regime que resgatou os valores da sociedade brasileira e a defendeu dos horrores do comunismo que se espalhava pelo mundo[24] e, se tratando da relevância do cargo público que ocupa, podemos dizer que Bolsonaro busca legitimar um discurso favorável ao Regime Militar, compartilhando-o com seus apoiadores e,

[22] São enunciados híbridos, aqueles compostos por imagens e frases;

[23] No texto "Bolsonaro e a crise da nova República: a política como conspiração", os seus autores, Bentivoglio e Brito (2020), levantam "a hipótese de que Bolsonaro atualizou o mito autoritário do salvador da pátria enraizado no imaginário brasileiro, colocando-o a serviço de uma prática política ancorada na conspiração" (KLEM; PEREIRA; ARAÚJO, 2020, p. 24), traço identificado por seus eleitores, assim como, ainda, "o defensor da família, dos valores cristãos e da herança da Ditadura Militar como uma forma de se eliminar a corrupção na vida política" (KLEM; PEREIRA; ARAÚJO, 2020, p. 24). Trata-se de uma narrativa, que se ampara no uso do passado da Ditadura brasileira, pelo qual o bolsonarismo a trata como uma história memorial, reproduzindo o negacionismo e o revisionismo, enquanto construção de uma versão alternativa do referido acontecimento histórico, produzida nos quartéis militares que, de acordo com Bauer (2020), compõem uma "comunidade de memória", da qual o Presidente Bolsonaro passou a pertencer, ao ingressar nos quadros da ativa do Exército, em sua juventude;

[24] Com o fim da Segunda Guerra Mundial, no ano de 1945, o mundo viveu uma breve expectativa de paz global, interrompida pelo temor de um novo conflito militar ainda maior, a partir do início das disputas hegemônicas entre duas das principais potências bélicas do planeta, os Estados Unidos e a União Soviética (URSS). Ambos deflagraram intensos embates políticos, econômicos, diplomáticos e ideológicos, que acabaram formando dois blocos de influência e de poder: o capitalista e o socialista. O termo "Guerra Fria" surgiu desse contexto, no qual dois dos principais países militares do mundo se ameaçaram mutuamente, em nome de seus ideários políticos, buscando demonstrar seu poder de destruição em massa, inclusive, de armas nucleares, mas, sem utilizar, de fato, os armamentos de guerra que produziam e exibiam em suas propagandas ideológicas. O comunismo, sistema de governo da URSS socialista, foi amplamente criticado e refutado pelo bloco capitalista no interim desse "conflito sem armas". No Brasil, o referido modelo governamental, foi acompanhado pelos principais meios de comunicação impresso e usado como justificativa para a tomada do poder em 1964 (SOTANA, 2014, p. 325).

com isso, fazendo ecoar novamente no país, “vozes à favor de um golpe de Estado”, dessa vez, através das mídias digitais.

No sentido positivo e favorável creditado ao Regime Militar, a extrema direita brasileira “esquece” de fazer um contraponto ao negar ou omitir o fato de que, logo após a derrubada de Goulart, o que se viu no país foi uma intensa perseguição política contra grupos sociais que não podiam se defender do poderio estatal, como as associações estudantis e de trabalhadores industriais e do campo, enquanto a elite orgânica de interesses multinacional e associados conquistavam o Estado e assumiam postos estratégicos da burocracia governamental. Em outras palavras, o Regime Militar não trouxe uma vida de bem-estar social e de prosperidade para o povo brasileiro, como vemos no enunciado “15” do *corpus*, uma vez que o fato de termos passado da “49ª para a 8ª economia mundial”, não garantiu a distribuição justa das riquezas nacionais, nem combateu a crescente e exorbitante desigualdade social brasileira. Ao contrário, a conquista do Estado permitiu a uma pequena elite política, econômica e militar a administração de um bilionário orçamento nacional, muitas vezes mediada por conflitos de interesse, tendo em vista os planos de governo, leis e decretos criados em detrimento da população e favoráveis ao bloco multinacional e associados, cujos membros, muitos deles grandes empresários e banqueiros, passaram a ocupar postos-chave no governo.

De acordo com Dreifuss (1981, p. 425-426), o Regime Militar significou ganhos bilionários para os grupos multinacional e associados, tendo em vista a administração dos recursos públicos e da implantação de uma agenda de governo, com base no Plano de Ação Econômica, projeto elaborado em conjunto entre o IPES e a CONSULTEC, que viabilizou, por exemplo, um processo de privatização, pelo qual empresas brasileiras foram vendidas a baixíssimos preços, pontuando o conflito de interesses que marcou a administração pública durante a Ditadura Militar do Brasil, tal como citamos anteriormente, gerenciada por empresários e banqueiros que, além de negócios privados, também, geriam os órgãos administrativo-financeiro-econômicos do Estado, aplicando, ainda, uma política de austeridade econômica e social para a população, que foi deixada de fora da partilha do poder.

Dreifuss (1981, p. 438-440) reitera que, às camadas populares e trabalhadoras, restou a imobilização estatal das demandas sociais. O aparelhamento do Ministério do Trabalho é um exemplo claro da desmobilização social empreendida pelo Regime Militar, visto que as reformas infligidas para o setor, atenderam aos interesses do capital em detrimento dos direitos dos trabalhadores, como vemos na criação do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS),

formulado por associados do IPES, para substituir a lei de estabilidade[25], que garantia ao trabalhador o direito de não mais ser demitido pelo empregador após 10 anos de serviço, além de outras garantias, frutos da luta trabalhista brasileira. As mudanças resultaram no aumento da instabilidade no trabalho e na diminuição de salários e de ganhos reais que reduziram o poder de compra da classe trabalhadora.

Na educação, continua o cientista político (1981, p. 442-444), a reforma que o Regime Militar infligiu, serviu para reordenar as formas de controle social e político, pondo a educação básica e a universidade à serviço da indústria, por meio de uma "escola técnica", valorizando-se mais o setor privado em detrimento das escolas e universidades públicas. A educação se tornou uma empresa de produção de reserva de mão-de-obra para o bloco de poder hegemônico que agora dominava a política e a economia, custeada pelo Estado. As ações governamentais no início do Regime Militar, tal como apresentamos, contradizem o discurso saudosista da extrema direita brasileira acerca do período em questão, como um tempo de glória e prosperidade para o povo brasileiro. Logo, podemos classificá-lo como uma retórica negacionista que torna sem sentido o apelo do bolsonarismo pelo retorno da Ditadura Militar como forma de governo, com base na justificativa da prosperidade e progresso geral da nação.

Na segunda linha do discurso revisionista e positivo da extrema direita do Brasil acerca da tomada do poder em 1964 e do governo autoritário inaugurado, reverberado pelos grupos bolsonaristas, em perfis criados no *Instagram* e de outros apoiadores, como o escritor e astrólogo[26], Olavo de Carvalho, em contas pessoais na mesma rede social, o discurso é mediado por regularidades negacionistas, que visam "contextualizar" o tema nos dias atuais, fazendo um alerta de que o mesmo perigo de 1964 circunda o Poder Executivo Federal. Trata-se do comunismo que, mais uma vez, a esquerda pretendia trazer para a política nacional e, com isso, tentar implantar a ditadura do proletariado no Brasil, que a autêntica direita nacional, na pessoa de Bolsonaro, impediu ao vencer as eleições de 2018, resgatando a dignidade, a honestidade e a moral que a Presidência da República tinha durante o referido Regime.

---

[25] Para criar o FGTS, "foi necessário tornar letra morta dois artigos da Consolidação da Leis do Trabalho (CLT): o que previa ao funcionário indenização de um mês de salário por ano trabalhado, em caso de demissão imotivada, e o que assegurava estabilidade no emprego ao trabalhador do setor privado que completasse dez anos na mesma empresa [...]. Para aprovar o FGTS, Castello se valeu do Ato Institucional 2 (AI-2), de 1965, que previa a promulgação automática de projetos da Presidência que não fossem votados em 30 dias. O FGTS tornou-se a Lei 5.107, promulgada em 13 de setembro de 1966" (FONTENELLE, 2017, s.p.). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/05/05/em-1967-fgts-substituiu-estabilidade-no-emprego> Acesso Em: 16 jan. 2021.

[26] De acordo com a página digital, *Catraca Livre*, Olavo de Carvalho, considerado o principal conselheiro ideológico do Presidente Bolsonaro, exerceu a profissão de astrólogo na década de 1980. Informações disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <https://catracalivre.com.br/cidadania/olavo-de-carvalho-guru-de-bolsonaro-era-astrologo-profissional/> Acesso em: 02 jan. 2021;

Em síntese, o discurso negacionista e revisionista do bolsonarismo traz enunciados que revivem a retórica das elites políticas, econômicas e sociais de 1964, que ajudou a justificar o golpe civil-militar, afirmando que o povo, mais uma vez, está ao lado do poder institucional e tem as Forças Armadas do lado do atual Executivo Federal, para extirpar, das instituições brasileiras – do Congresso, do Supremo Tribunal Federal e, até mesmo, das próprias Forças Armadas – as nefastas ideias comunistas que corroem os Poderes da República e, tudo isso, com um objetivo bem definido: a defesa da volta do Regime Militar como forma de governo, com Bolsonaro no poder que, por exemplo se viu, no apelo principal dos protestos antidemocráticos, organizados pelos apoiadores do Presidente, em meados de 2020.[27]

No discurso e na pauta dos atos antidemocráticos promovidos pela militância digital/radical bolsonarista, Bolsonaro tenta governar sem "[...] conchavos e negociatas, mas, o sistema trava Bolsonaro, por querer governar sem conchavos e negociatas [...]" (CONSERVADOR, M., 2020b, s.p.), justificando o apelo por uma intervenção militar, que daria condições para o Presidente governar (ao seu modo) e sem interferências dos outros Poderes ou, como reverbera o enunciado "26" de nosso *corpus*, do "sistema" que trava a ação da Presidência da República. Se, no primeiro momento, o discurso reconstrói a imagem positiva da Ditadura Militar, no segundo, defende o retorno do autoritarismo militar como forma de governo, sob a liderança, justamente, daquele que resgatou a narrativa positiva e favorável ao referido Regime de governo autoritário, buscando legitimá-la na sociedade, enquanto discurso oficial do Poder Executivo Federal, o Presidente Bolsonaro. O coroamento da negação histórica dos eventos políticos do país, ocorridos entre 1964 e 1985, recebe seu tom de legalidade, – inclusive, para justificar um autogolpe no governo federal, sob à presidência de Bolsonaro –, da própria Constituição Federal que, no artigo 142 afirma que:

> As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem (BRASIL, 2016, p. 89).

[27] Os protestos antidemocráticos que aconteceram em diversas cidades brasileiras em meados de 2020, resultaram na abertura de um inquérito no STF, autorizado pelo Ministro Alexandre de Moraes, para apurar as manifestações que pediam o fechamento do Congresso, do próprio Supremo e a reedição do Ato Institucional nº 5, que inaugurou a fase de maior repressão política da Ditadura Militar do Brasil. Diversas pessoas foram alvo de busca e apreensão da Polícia Federal em junho do mesmo ano, além da quebra de sigilo bancário de diversos parlamentares, com o objetivo de investigar aqueles que seriam os financiadores dos protestos. Por várias ocasiões Bolsonaro acompanhou as manifestações, fazendo postagens nas redes sociais e participando pessoalmente dos eventos, chegando a discursar em frente a um Quartel-General do Exército em Brasília (ENTENDA..., 2020, s.p.).

Na verdade, o apelo dos apoiadores do Presidente Bolsonaro de que ele deveria acionar o referido trecho da Constituição Federal para intervir na política nacional, a favor do Poder Executivo e contra os demais Poderes da República, o Legislativo e o Judiciário, não encontra respaldo legal no referido trecho constitucional, citado pelo o ex-Deputado Federal e atual presidente do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Roberto Jefferson, cuja fala trouxemos no enunciado "17.1" de nosso *corpus*. Ora, o artigo 142 deixa claro que as Forças Armadas são instituições nacionais, mas, não um Poder Moderador, que têm a função de defender a nação, para que os poderes constitucionais funcionem plenamente, dentro da lei e da ordem. Em outras palavras, não prevê e não autoriza a referida instituição de investir poder e força contra nenhum dos três Poderes da República.

Nisto, refutamos, no enunciado "17" do *corpus* discursivo, a mensagem de um dos grupos digitais apoiadores de Bolsonaro, que protesta contra a decisão liminar do Ministro do STF, Luis Fux, que respondeu a um questionamento do Partido Democrático Trabalhista – PDT (VIVAS; FALCÃO, 2020, s.p.), fazendo valer o papel da Suprema Corte de interpretar a Constituição, que não revogou o artigo 142, como sugere a postagem, mas, reafirmou que o texto não outorga poder às Forças Armadas para interferir e/ou mediar conflitos entre os Poderes Constitucionais do Brasil.

Por fim, uma terceira linha discursiva que nosso *corpus* expõe diz respeito a reafirmação dos valores do Regime Militar, através de ilustrações que "pintam" a sociedade idealizada pelo bolsonarismo, com seu discurso pró-ditadura. Os enunciados trazem imagens daquela que seria a autêntica família tradicional conservadora, que ama a pátria, teme a Deus e se arma para se defender do banditismo que assola o país. A família armada e feliz (branca e heteronormativa), ilustrada no discurso, é aquela que está "fechada com Bolsonaro", que sai às ruas para defender a pátria, pedindo uma intervenção militar, que não teme perder a própria vida em defesa dos valores conservadores esquecidos. Ela é a célula germinadora da sociedade civil-militar, sonhada pelo discurso bolsonarista ou, como defende os apoiadores do Presidente, da autêntica direita do Brasil.

Em resumo, o discurso negacionista em torno da Ditadura Militar do Brasil se apresenta como uma prática discursiva de caráter social, político e "democrático", tendo em vista a materialização em atos concretos na sociedade, de grupos que se organizam e saem às ruas em manifestações a favor de uma narrativa que revisa a história do Brasil sobre o golpe civil-militar de 1964 e o Regime Militar, através de enunciados que exercem três funções específicas que se justapõem no discurso: reativar e reconstruir o discurso oficial – por se tratar de uma narrativa gerada a partir do Poder Executivo Federal – e positivo do Regime Militar perante a sociedade;

defender o retorno da Ditadura Militar como forma do governo – já que o mesmo "só trouxe benefícios para o país no passado" – reacendendo o perigo em torno de velhos inimigos nacionais (comunistas, esquerdistas, entre outros), que já teriam corrompido importantes instituições como o Congresso e o Supremo Tribunal Federal; ilustrar uma sociedade feliz, que somente seria possível mediante o resgate do modelo familiar tradicional, regido pelos valores conservadores, vivenciados durante a gestão dos Generais-Presidentes.

O contra-discurso somente é notado em mídias que não se declaram apoiadoras do Presidente. Em nossa análise, tais materialidades discursivas, de certo modo, rebatem o negacionismo histórico do discurso da extrema direita brasileira, na medida em que ilustram Bolsonaro como alguém alinhado ao ideário autoritário, antidemocrático e violento do Estado, sob a égide de um governo militar, reverberando a Ditadura Militar como um regime governamental nocivo para a sociedade em geral.

Nas imagens, o Presidente Bolsonaro é retratado como um líder autoritário, que desdenha das famílias das vítimas do Regime Militar, que procuram saber o paradeiro dos restos mortais de seus entes queridos e estaria praticando uma gestão parecida com a Ditadura Milita, quando comparada com as práticas ditatoriais que perseguiam, torturavam, matavam e ocultavam os corpos de desafetos políticos. É o que mostra o enunciado "40" do *corpus* ao ilustrar um militar varrendo muitos ossos humanos para debaixo de um grande tapete, fazendo alusão ao fato de um Ministro Militar que, na gestão do Ministério da Saúde, tentou manobrar para ocultar os dados das vítimas da pandemia do novo coronavírus[28], nos registros e meios de divulgação oficiais do governo. O discurso bolsonarista (revisionista e positivo) da Ditadura Militar é criticado quando, mesmo diante de uma crise sanitária, passeia a cavalo no meio de manifestantes que pedem uma intervenção militar[29] e, ainda, quando Bolsonaro é ilustrado fazendo uma *selfie* ao lado do corpo do jornalista Vladimir Herzog[30], morto nas dependências da sede do II Exército, em São Paulo, no ano de 1975.

---

[28] No Brasil, quando a curva de casos de infecção e mortes, causadas pela pandemia do novo coronavírus estava em ascendência, o governo brasileiro tentou ocultar os registros reais da crise sanitária, ao mudar as regras de divulgação oficial no endereço eletrônico do Ministério da Saúde, que depois de ficar fora do ar por horas, voltou a funcionar sem informações importantes, como "o número total de pessoas infectadas pelo vírus Sars-Cov-2 no país desde o início da pandemia" (NOVAES, 2020, s.p.);

[29] "Estarei onde o povo estiver", disse Bolsonaro após passear, montado em um cavalo da Polícia Militar, em frente ao Palácio do Planalto, sede do Poder Executivo Federal, na capital do Brasil. Na ocasião, um grupo de apoiadores do Presidente, se aglomeravam no local, em manifestação antidemocrática, na qual pediam o fechamento do Congresso e do STF, além de uma intervenção militar, com Bolsonaro do Poder (BOLSONARO..., 2020b, s.p.);

[30] Jornalista e diretor de jornalismo da TV Cultura. Foi torturado e morto por asfixia nas dependências do órgão de repressão, Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna(DOI-COID), após se apresentar, livremente, ao II Exército, em São Paulo, no ano de 1975, para prestar esclarecimentos acerca da acusação contra ele, levantada pelos militares do Regime Militar, de ter ligação com o Partido Comunista (MATOS, 2020, s.p.).

Dessa forma, podemos dizer que o negacionismo histórico em torno da Ditadura Militar do Brasil é o fio condutor do atual discurso da extrema direita brasileira acerca do tema e tem, na pessoa do Presidente da República, o principal ator a revigorar, na sociedade, uma narrativa construída para, – além de legitimar narrativa revisionista dos eventos históricos do período em questão –, minimizar e justificar os crimes contra a humanidade, cometidos em nome do Estado. Neste sentido, a negação não busca, simplesmente, ocultar os atos criminosos ou afirmar que eles não existiram, mas mostrar que os excessos que ocorreram foram frutos de uma ação natural do poder do Estado que se defendeu contra os ataques de terroristas comunistas, preservando, com isso, a soberania nacional e a liberdade do povo brasileiro. Assim, o discurso que se compartilha entre aqueles que apoiam a tomada do poder em 1964 e a Ditadura Militar do Brasil, desde meados da década de 1960, substitui a palavra "golpe" por "movimento" ou "revolução" democrática de 1964 e o termo "Ditadura" por "Regime" Militar, necessário para o momento histórico do país.

De acordo com Pereira (2015), o negacionismo e o revisionismo brasileiro é mediado pela impunidade dos crimes cometidos em nome do Estado, que gera injustiça, sob a justificativa de que os militares, assim como os civis, envolvidos na "guerra antiterrorista" ocorrida durante a Ditadura Militar, estão amparados pela Lei de Anistia. A narrativa que nega e revisa os fatos históricos em torno do assunto é possível, também, graças "a ausência de arrependimento, remorso ou culpa por parte dos algozes diretos e indiretos e dos apoiadores de ontem e de hoje" (PEREIRA, 2015, p. 863). Como se sentirem culpados por defenderem a democracia e a soberania nacional contra o terror comunista? O referido autor trabalha os conceitos de revisão e negação da história, pontuando as características como uma radicalização que falsifica o fato histórico, no caso do revisionismo, e de livre interpretação, que não tem a intenção de negar os acontecimentos, mas, de instrumentá-los com o intuito de criar justificativas para os embates políticos atuais e construir uma versão "alternativa" para legitimar dominações e violências, mediante o negacionismo.

Entendemos que, no discurso da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar no Brasil, o negacionismo e o revisionismo entram na baila da discussão e orientam as enunciações na construção de uma narrativa alternativa dos fatos históricos, na medida em que autoriza a livre interpretação, por meio de uma instrumentalização dos acontecimentos do passado em torno do assunto, já que se busca mostrar a "verdade" que sempre foi ocultada da população, pela historiografia oficial, ou seja, o discurso inverte a interpretação científica e histórica, trazendo à tona a "verdadeira história" que moveu e gerou os ocorridos políticos e sociais do período em análise.

É o que vemos no enunciado "3" de nosso *corpus* (tabela 1), que traz um trecho da entrevista de Bolsonaro ao Jornal Nacional, durante a campanha eleitoral de 2018, quando afirma que sobre o Regime Militar, prefere a opinião de Roberto Marinho, fundador da referida emissora de televisão, de que não houve golpe em 1964, mas, uma "revolução democrática"[31], ao invés dos historiadores. Em um único enunciado, Bolsonaro reafirma a revisão histórica construída pelos mentores do golpe de meados de 1960 e tenta mostrar que a livre interpretação dos fatos, não é um devaneio de sua mente, mas, tem "embasamento em fontes" e, por isso, não podemos permanecer presos à narrativa que nos foi contada por historiadores, visando deslegitimar o saber, a autoridade e o lugar de fala dos cientistas sociais. Entretanto, as pesquisas historiográficas mostram o contrário da visão negacionista e positiva que o atual Presidente brasileiro tem do período político e histórico do Brasil em análise.

4.3 A FORMAÇÃO DISCURSIVA BOLSONARISTA SOBRE A DITADURA MILITAR DO BRASIL

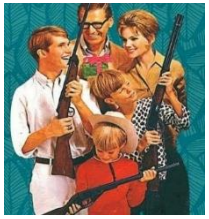
A análise dos enunciados do discurso da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil nos mostra uma regularidade discursiva que se embasa no negacionismo histórico, narrando uma versão positiva e favorável à tomada do poder em 1964 e ao Regime autoritário de governo instalado. Nisto consiste o apelo pelo retorno do Regime Militar, com Bolsonaro no poder, apresentando-o como um homem honesto que veio para salvar o país das mãos comunistas e resgatar os valores e costumes tradicionais do povo brasileiro, reverberando um modelo de sociedade, pautado no militarismo, no patriarcalismo, no conservadorismo, na defesa da propriedade privada e no armamento dos "cidadãos de bem", como mecanismo de defesa contra o crime e a violência que assola a nação.

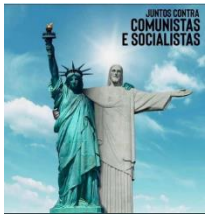
No discurso da extrema direita sobre a Ditadura Militar do Brasil, Bolsonaro seria a única esperança da pátria contra o comunismo e, desse modo, teria amplo e pleno apoio da população, disposta a defender o Presidente contra todos os inimigos da nação que se levantam contra o atual chefe do Executivo Federal. É o que nos mostram os enunciados híbridos (verbais e ilustrativos) de nosso *corpus* de pesquisa: Bolsonaro, como um "cidadão de bem" honesto e cristão, que governa o país sob a orientação divina e que não cansa de lutar para libertar o povo

[31] Bolsonaro se referia à fala de Roberto Marinho, então Presidente das Organizações Globo, em outubro de 1984, de que haviam participado da "revolução de 1964". Contudo, em agosto de 2013, o mesmo grupo empresarial de publicidade e entretenimento divulgou um editorial, pelo qual reconhece que "à luz da história esse apoio foi um erro". Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/politica/relembre-o-editorial-de-roberto-marinho-apoiando-a-ditadura-e-a-retratacao-da-globo-em-2013/> Acesso em: 16 jan. 2021.

das mãos comunistas, por ser patriota e amante dos símbolos sagrados da pátria e da família brasileira, defendendo o direito ao armamento, o combate a corrupção, ao socialismo e ao comunismo, enquanto missão conjunta com os Estados Unidos, como vemos no enunciado “34” do *corpus*, que marca o alinhamento ideológico e estratégico do Presidente Bolsonaro e o discurso negacionista de seu governo ao ideário do ex-Presidente estadunidense, Donald Trump, um exímio apreciador e defensor das teorias da conspiração, muitas vezes criadas pelo próprio Trump, para negar a ciência e outras questões de ordem política, econômica e social. Dito isso, analisemos a tabela a seguir.

Quadro 2 – Miniaturas das imagens enunciativas do *corpus* discursivo

Imagem	Descrição/análise	Imagem	Descrição/análise
	Enunciado 27: A imagem de um apoiador, pintada com as cores da bandeira do Brasil, ao lado da face do Presidente Bolsonaro, tendo como pano de fundo um tanque de guerra, o pavilhão nacional e diversos outros militantes em manifestação, além do texto descrito na ilustração, transmite a mensagem de que os apoiadores do Presidente estão em estado de alerta contra os perseguidores que tentam derruba-lo do poder e que o povo estaria disposto a entrar em guerra civil para defender Bolsonaro		Enunciado 31: À mesa, uma família tradicional, está em oração. O pai, em trajes formais, é o chefe da casa, a mãe, com um avental, é a dona do lar, que cuida dos filhos, que mediante o ensinamento cristão conservador de seus pais, são agraciados por Jesus, Deus do cristianismo e preservados da doutrinação de esquerda nas escolas e universidades. Este é o modelo de família do bolsonarismo, branca, patriarcal, cristã e heteronormativa., que se defende das ideologias esquerdistas.
	Enunciado 28: "Bandeira do Brasil à mão esquerda, bíblia cristã, levada ao peito pela mão direita, arma de fogo de grosso calibre, ostentada do lado direito". Ou seja, com os símbolos discursivos da extrema direita brasileira, Bolsonaro aparece de pé, imponente, com o olhar fixo para o alto e para o lado direito, para mostrar o ideário do discurso bolsonarista de que o Presidente é o líder forte, conservador, cristão e destemido que veio para honrar e salvar a pátria, defender a nação contra o crime e preservar os tradicionais valores cristãos das famílias brasileiras.		Enunciado 32: O modelo de família do bolsonarismo, também, é aquele que se arma e que aprende desde cedo a se defender do crime. A exemplo do enunciado anterior, ela é majoritariamente branca e, neste caso, está feliz por presentear os filhos com armas de fogo. Neste ideário, o Estado estaria isento da segurança nacional, relegando a função às famílias e, ainda, reforça o discurso do enfrentamento civil contra o crime, em detrimento de políticas públicas de combate à violência.
	Enunciado 29: A fotografia de Pedro Ribeiro Nogueira, do *Jornal de Fato*, traz o apelo discursivo do bolsonarismo: resolver o problema do Brasil, com uma intervenção militar, com Bolsonaro no poder, com a elaboração de uma nova Constituição Federal e com a criminalização do comunismo. Essa foi a mensagem central dos protestos		Enunciado 33: De joelhos, diante da bandeira do Brasil e tendo ao fundo a silhueta de uma grande cidade, Bolsonaro é retratado, não como um Presidente da República, mas, como um líder messiânico que veio para salvar a nação. Além de liderar o povo, Bolsonaro se põe em oração pela

	antidemocráticos de meados de 2020, como este realizado na avenida Paulista, São Paulo-SP, em 07 de junho de 2020.		pátria, mostrando que ele é um homem temente a Deus, que governa o país sob a bênção divina.
	Enunciado 30: A faixa estendida na Praça dos Três Poderes, em frente ao Congresso Nacional, além de expressar o simbolismo do discurso bolsonarista de combate à corrupção, enquanto promessa de governo de Bolsonaro, também, sugere que a fonte da corrupção são os congressistas, justificando os protestos que pediam o fechamento do Congresso. A impessoalidade da mensagem "Venceremos a corrupção", indica que não se trata do desejo de uma militância política, mas, de toda a nação e, com isso, as manifestações da extrema direita não seriam, simplesmente, a favor do Presidente, mas, legitimada por um desejo comum de todo o povo brasileiro.		Enunciado 34: A estátua da liberdade dos EUA e o Cristo Redentor do Brasil, abraçadas na imagem, sela o ideário de que os dois países estariam unidos para combater o comunismo e o socialismo. A mensagem indica aqueles que são os inimigos da sociedade de ambas as nações e aponta que Bolsonaro e o então Presidente Trump, derrotado por Joe Biden, na eleição estadunidense de novembro de 2020, estão em alerta e juntos na luta contra o terror. Na verdade, os dois políticos têm em comum um discurso negacionista e com base em teorias da conspiração, como vimos, por exemplo, nos pronunciamentos que deram acerca da pandemia do novo coronavírus e na derrota trumpista na eleição dos EUA em 2020.
	Enunciado 35: Reforçando a enunciação anterior, Bolsonaro, cingido com a faixa presidencial, é retratado como um Presidente-salvador da pátria, que luta incansavelmente para libertar o Brasil, representado pelo mapa nacional, das mãos comunistas que, ao contrário, tenta empurrar o país para o comunismo, como sugere a mão vermelha com o slogan do PT, acompanhada pelo símbolo do comunismo soviético, que puxa o mapa do Brasil, amarrado a uma corda, para um imenso buraco.		
IMAGENS QUE CRITICAM O DISCURSO BOLSONARISTA			
	Enunciado 36: A imagem critica o ímpeto autoritário e militarista do discurso bolsonarista, mostrando um grande pé, calçado em um coturno militar, esmagando uma pessoa, enquanto exclama que se não der certo com Bolsonaro na presidência, aqueles que o elegeram o tiram do poder. Na verdade, a imagem faz alusão à justificativa que os eleitores do Presidente costumavam dar, quando se		Enunciado 38: A cena reflete o episódio em que Bolsonaro passeou a cavalo, em meio aos apoiadores, que realizavam protestos antidemocráticos em Brasília. A ilustração de vários "patetas", vestidos com as cores da bandeira nacional, indicam a mediocridade da pauta defendida na manifestação e, sobretudo, por se tratar de um contexto de pandemia. Na ilustração, diversos

	questionavam os motivos delas votarem em Bolsonaro na eleição de 2018, diante de tantas declarações polêmicas e antidemocráticas, que envolviam o referido político. No entanto, uma vez chegando ao poder, o autoritarismo de Bolsonaro buscaria enfraquecer a democracia e a liberdade de expressão.		"vírus" da Covid-19, em expressão de alegria, estão à espreita para contaminar aqueles que se aglomeram, sem o uso de máscaras, expressando o discurso negacionista do bolsonarismo. O único que parece racional na imagem é o cavalo, que expressa o que pensa daquela situação com uma exclamação: "Saco!"
	Enunciado 37: A imagem ilustra a famosa foto do jornalista Vladmir Herzog, morto nas dependências do Doi-Codi de São Paulo, com a figura de Bolsonaro fazendo uma *selfie* ao lado do corpo enforcado do referido jornalista, que na época trabalhava na TV Cultura. O que podemos "ler" na ilustração é que o Presidente não está comemorando a morte de alguém que, supostamente, tinha ligações com o comunismo, mas, festeja a própria Ditadura Militar e as práticas de repressão e tortura de "criminosos", tantas vezes verbalizadas pelo discurso bolsonarista, em torno do Regime Militar do Brasil.		Enunciado 39: A foto é de um cartaz afixado no gabinete de Bolsonaro, quando exercia o cargo de Deputado Federal. A imagem de um cão, com um osso na boca, com os dizeres: "Desparecidos do Araguaia: quem procura osso é cachorro", expressa, o desrespeito pelas famílias dos mortos pela Ditadura e, ainda, o ideário de um discurso que o nega e enaltece o Regime Militar e as práticas de violência, reverberando que não vale a pena procurar por ossos de guerrilheiros que atacaram o Estado e tentaram implantar o comunismo no Brasil.
	Enunciado 40: Na charge, vemos um militar varrendo para debaixo de um imenso tapete um monte de ossos, fazendo referência aos crimes cometidos em nome do Estado, além da prática de ocultação dos cadáveres de brasileiros e brasileiras, vítimas da Ditadura Militar, cujos restos mortais, as famílias requerem, na Justiça, o paradeiro e, consequentemente, o direito de conceder um enterro digno. Na verdade, o cartunista critica a militarização do Ministério da Saúde e as polêmicas que envolveram o governo Bolsonaro, ao tentar omitir a divulgação das vítimas da pandemia do novo coronavírus no Brasil. Por não serem especialistas no assunto (na saúde) e sendo coerentes com o histórico ditador dos Generis-Presidentes do período militar brasileiro, os militares estariam fazendo aquilo que sabem melhor: esconder os mortos.		

Fonte: Elaboração própria em 2021

A tabela apresenta um discurso a favor do militarismo do governo federal e da sociedade brasileira, mostrando o Presidente Bolsonaro, como aquele que poderia levar adiante um projeto de nação pautado no autoritarismo, assim como seria o único capaz de assumir um Executivo Federal Militar. O autogolpe é descrito mediante o negacionismo da própria realidade, forjando uma situação beligerante, na qual o governo bolsonarista deve ser defendido a todo custo contra os adversários comunistas de esquerda, em prol de uma sociedade livre do socialismo e do comunismo e pelo resgate da família patriarcal conservadora.

Os limites discursivos são expressos quando confrontados com outro discurso, que reverberam o oposto do negacionismo histórico bolsonarista sobre a Ditadura Militar do Brasil e formula uma crítica que associa o governo Bolsonaro a práticas antidemocráticas e coercitivas, tal como o foi o Regime Militar. O discurso anti-bolsonarista, trazido pela sequência de enunciados desde o "36" ao "40" do *corpus*, postos em miniaturas na tabela anterior, busca mostrar o ímpeto autoritário que permeia o ideário do bolsonarismo, ilustrando o atual Presidente da República como um homem que apoia manifestações contra a democracia, que celebra a tortura e a violência dos militares, cometidos em nome do Estado e que ridiculariza a luta das famílias brasileiras que tiveram parentes e amigos mortos pela Ditadura.

Dessa maneira, levando em consideração o negacionismo histórico como a regra que rege o discurso da extrema direita brasileira sobre o período militar, podemos dizer que as fronteiras discursivas do bolsonarismo são demarcadas por uma regularidade discursiva oposta, que o mostra a militância negacionista bolsonarista, como um movimento político e social antagônico ao regime democrático de direito, ou seja, como algo que tem dificuldades para coexistir em harmonia com a democracia. Neste sentido, converge nosso entendimento quando percebemos um Presidente "perdido" e que não consegue lidar com questões delicadas para a gestão pública, como tem sido a pandemia do novo coronavírus, que já vitimou milhares de brasileiros e brasileiras, cuja saída encontrada pelo Executivo Federal teria sido a de "esconder" os mortos da COVID-19, assim como os oficiais o fizeram em relação aos inimigos políticos do Regime Militar, como expressa o enunciado "40" do *corpus*.

Em linhas gerais, o *corpus* permite que tracemos o discurso da extrema direita brasileira em torno da Ditadura Militar como aquele que é resgatado e reverberado de modo positivo pelo atual chefe do Poder Executivo Federal que, mediante o negacionismo e o revisionismo histórico, é defendido e replicado por apoiadores radicais, constituindo, assim, uma rede de produção e distribuição enunciativa, em torno de uma das principais retóricas do bolsonarismo, o ideário e o ímpeto militarista. Nisto, podemos dizer que, ao redor da temática, se constitui uma formação discursiva específica na sociedade brasileira: o discurso militar bolsonarista, cuja

positividade se assenta em uma (re) construção discursiva negacionista, que visa justificar e legitimar o golpe de 1964 e o Regime autoritário de governo instalado. Para melhor detalhá-lo, vejamos o quadro abaixo, com as especificidades das funções que os enunciados exercem, ao serem proferidos pelos sujeitos enunciadores:

Quadro 3 – Formação discursiva bolsonarista sobre a Ditadura Militar do Brasil

Regularidades discursivas	Com base no negacionismo e revisionismo histórico, a formação discursiva bolsonarista sobre a Ditadura Militar do Brasil realiza três movimentos: 1) O anticomunismo que legitima e reconstrói um discurso favorável ao Regime Militar; 2) O combate a corrupção e o resgate dos valores conservadores da sociedade, que produz o apelo para o retorno do Regime Militar como forma de governo, com Bolsonaro no poder; 3) O ideário de uma sociedade perfeita, mediante o amor à Deus, à pátria e à família, sob a bandeira do armamento civil, como meio eficaz de combate ao crime e de defesa pessoal, da propriedade privada e da família.	
Discurso favorável à Ditadura Militar do Brasil		
Enunciados	**Funções enunciativas e posições do sujeito enunciador**	**Arquivo discursivo (Domínio de memória)**
2, 6 e 7	1-Negar o golpe e a ditadura e legitimar a tomada do poder e do Regime Militar instalado	A tomada do poder em 1964 foi uma revolução contra o comunismo e o Regime Militar uma necessidade política para o momento histórico do Brasil.
3, 8, 9 e 10	2-Mostrar que a intervenção militar na política brasileira foi uma ação legal, exercida em conformidade com os anseios do povo e para defender as instituições democráticas.	A intervenção militar foi a concretização da revolução democrática de 1964, em defesa da soberania nacional e da liberdade do povo brasileiro.
1, 4, 11, 12 e 13	3-Justificar o autoritarismo e a violência estatal do Regime Militar	O Brasil vivia uma guerra contra grupos armados de esquerda que queriam implantar uma ditadura comunista no país
5, 14 e 15	4-Criar uma imagem de perfeição do Regime Militar, enquanto um período que a sociedade brasileira se desenvolvia em paz, ordem, progresso e sem corrupção	O período militar foi a época de maior desenvolvimento de todos os setores da sociedade brasileira
Os lugares institucionais de fala identificados nessas enunciações são: as Forças Armadas, a Câmara dos Deputados Federais e o atual Poder Executivo Federal, especialmente, no Ministério da Educação.		
Discurso que pede o retorno da Ditadura Militar como forma de governo		
Enunciados	**Funções enunciativas e posições do sujeito enunciador**	**Arquivo discursivo (Domínio de memória)**
18 e 20	5-Depreciar e deslegitimar as instituições brasileiras	A exemplo de 1964, as instituições brasileiras estão sob o domínio dos

		comunistas de esquerda e ideário socialista.
17, 22 e 26	6-Justificar o retorno do Regime Militar como forma de governo	O Regime Militar foi uma época de glória da política brasileira (não havia corrupção)
21 e 24	7-Construir uma imagem ilibada de Bolsonaro, como único líder nacional capaz de resgatar os verdadeiros valores da sociedade brasileira	Bolsonaro, exemplo de político que se tinha no país durante o Regime Militar: honesto, trabalhador e que, com autoridade, defendia os valores tradicionais da sociedade brasileira
16, 19, 23 e 25	8-Apelar e/ou encorajar as Forças Armadas a apoiarem uma intervenção militar, com Bolsonaro no poder.	As Forças Armadas constituem uma instituição de defesa da lei e da ordem institucional nacional
O uso de imagens para ilustrar o modelo de sociedade civil-militar no imaginário do discurso bolsonarista		
Enunciados	**Funções enunciativas e posições do sujeito enunciador**	**Arquivo discursivo (Domínio de memória)**
31 e 32	9-Apresentar o modelo de família conservadora, célula da sociedade civil-militar sonhada pelo bolsonarismo: patriótica, cristã e armada contra o crime	O Regime Militar preservou a família tradicional brasileira, assim como, também, os valores sociais tradicionais e conservadores
28, 30, 33, 34 e 35	10-Mostrar Bolsonaro como um homem forte, honesto e capaz de defender os valores conservadores da sociedade e a moral política do país	A necessidade de se ter líderes fortes e honestos como no período militar
27 e 29	11-Declarar apoio incondicional a Bolsonaro e à ideia de uma intervenção militar com ele no poder	É preciso resgatar o patriotismo que se tinha na Ditadura Militar, em que o poder político era exercido com postura ilibada dos governantes militares
No segundo e no terceiro conjuntos de enunciados prevalecem, como lugares de fala, as mídias digitais, especificamente, as redes sociais bolsonaristas no *Instagram*, bem como aquelas de caráter oficial do Governo Federal.		

Fonte: Elaboração própria em 2021

O percurso enunciativo delineado na formação discursiva bolsonarista em torno da Ditadura Militar do Brasil se inicia pela negação e revisão histórica do golpe civil-militar de 1964 e visa legitimar a tomada do poder e a instalação do regime autoritário de governo, cujas ações e medidas estariam concretizando os anseios da sociedade brasileira, aterrorizada com o avanço das ideias nefastas do comunismo no Brasil. O contexto de guerra contra o terror, forjado pela retórica golpista de 1964, é trazido para, mais uma vez, justificar os atos de

violência cometidos pelo autoritarismo do Regime Militar, na medida em que se recria a imagem positiva em torno da Ditadura Militar, época de paz, ordem e prosperidade da nação, em que a prática política dos Generais-Presidentes era imune à corrupção sistêmica que marcou os governos pós-redemocratização.[32]

A exaltação do Regime Militar serve como base para uma narrativa que pede o retorno do modelo autoritário dos Generais-Presidentes como forma de governo, com Bolsonaro no poder, por meio de uma retórica, tal como expressa a sequência de enunciados (16 ao 25) do *corpus*, com a função de deslegitimar as instituições democráticas, que estariam manchadas pela corrupção e por práticas que visam atender aos interesses ideológicos comunistas, justificando, dessa forma, uma intervenção militar, em nome da lei e da ordem institucional. O Poder Executivo Federal e Militar deveria ser exercido pelo próprio Bolsonaro, atual Presidente da República, visto que o discurso o aponta como o único líder nacional honesto na política brasileira e capaz de resgatar os valores conservadores da sociedade, perdidos com a redemocratização. Mas, para tanto, precisariam do apoio das Forças Armadas, função que exerce os enunciados que as encorajam e as provocam a assumirem o compromisso de levarem adiante as ideias golpistas do bolsonarismo.

A prática discursiva bolsonarista em torno da Ditadura Militar do Brasil faz um desfecho, ilustrando uma série de imagens que apresentam um modelo familiar patriarcal, heteronormativa, patriótica, cristã e militarista, enquanto célula *mater* da sociedade civil-militar sonhada pelo bolsonarismo. Mais uma vez, Bolsonaro é desenhado como um líder salvador da pátria, que irá defender os valores conservadores da sociedade, assim como a moral e a honestidade na política nacional. Ele é ilustrado como um Presidente constantemente perseguido pelos inimigos da nação e, por isso, não consegue governar. No entanto, o povo o apoia e defende uma intervenção militar com ele no poder.

Desse modo, mediante a leitura que fizemos de Foucault (2008), assim como em relação a Courtine (2009), quando tratamos da constituição do *corpus* discursivo, podemos conceber e delimitar o discurso como uma prática discursiva firmada, como vimos, em três modalidades

[32] "Em 1985 findou o período dos presidentes militares. De lá para cá, nesses 33 anos, se pensou que teríamos progresso aliados à democracia e liberdade. Fomos enganados. Vivemos uma sucessão de escândalos, todos eles ligados ao desvio de recursos da nação" (SCHIMITT, 2018, s.p.), disse o então candidato à Vice-Presidente do Brasil, Hamilton Mourão, em discurso de campanha eleitoral, na cidade de Guarulhos-SP, em outubro de 2018. Comparando Bolsonaro ao Imperador de Roma, Alexandre, O Grande, completou a sua fala, dizendo que o referido presidenciável, seu aliado político, era a única pessoa capaz de desembaraçar o nó em que o país se embaralhou, referindo-se à corrupção: "Ele se chama Jair Bolsonaro, que vai desembainhar a sua espada e nos libertar" (SCHIMITT, 2018, s.p.), completou Mourão. O discurso resgata o ideário que o memorial militar brasileiro tem da Ditadura Militar, como um regime de governo honesto, que a extrema direita atual lança mão para fazer analogia ao período e criar uma imagem de Bolsonaro como o salvador da pátria ao resgatar os valores do referido Regime.

enunciativas, que resgata o discurso militar bolsonarista, a partir da ascensão e da ação da nova direita conservadora do Brasil, caracterizando as condições de existência do discurso na sociedade brasileira. Como isso, se identificam os lugares institucionais e informais de fala, que se valem das mídias digitais, por meio de grupos de apoiadores bolsonaristas distribuídos pela rede social *Instagram*, tal como buscamos proceder em nossa pesquisa, bem como os sujeitos enunciadores, que exercem as funções enunciativas ao ocuparem um lugar específico na prática discursiva para enunciar, mediante as regras de formação que delimitam os limiares discursivos, recortando o que pode e deve ser enunciado, assim como, também, aquilo que não é permitido enunciar. Nisto, as enunciações devem ser coerentes com uma ou com as três modalidades enunciativas do discurso militarista do bolsonarismo, que garante a unidade ou a singularidade discursiva e que formam os objetos e enunciados, na medida em que constituem e são mediados pela positividade e regularidade do discurso. Tratam-se de noções – como vimos no tópico três, do segundo capítulo de nossa dissertação – quando trouxemos Courtine (2009) para formular proposições que delineiam a constituição de um *corpus* discursivo, mediante a análise do discurso ao estilo de Pêcheux e da ideia de arquivo de Foucault (2008), além das concepções foucaultianas acerca do enunciado e da formação discursiva.

De acordo com o filósofo francês, a unidade de um discurso "não está na coerência visível e horizontal dos elementos formados; reside, muito antes, no sistema que torna possível e rege sua formação" (FOUCAULT, 2008, p. 80). Em outras palavras, um sistema de formação não se refere apenas a justaposição, a coexistência ou a interação de elementos heterogêneos como "instituições, técnicas, grupos sociais, organizações perceptivas, relações entre discursos diversos, mas seu relacionamento – sob uma forma bem determinada – estabelecido pela prática discursiva" (FOUCAULT, 2008, p. 80-81). Neste sentido, voltamo-nos para um detalhamento maior daquilo que Foucault (2008) chama de "feixe de relações" da prática discursiva (objeto, enunciado, conceito e estratégia) que define um sistema único de formação para todos eles.

O primeiro ponto que o filósofo francês (2008) detalha é que não existe independência nos diferentes níveis de relação, mas, em todos, permanece um relacionamento de dependência uns dos outros para que possam existir. As escolhas estratégicas nascem dos "pontos de divergência no jogo dos conceitos" (FOUCAULT, 2008, p. 81) e não de um conceito, enquanto visão de mundo ou predominância de interesses que pertenceriam a um determinado sujeito falante. Os conceitos, por sua vez, não se formam diretamente das ideias, mas, "a partir das formas de coexistência entre os enunciados" (FOUCAULT, 2008, p. 81) os quais, em uma modalidade de enunciação, se descreve a partir "da posição que o sujeito ocupa em relação ao domínio de objetos de que fala" (FOUCAULT, 2008, p. 81).

Portanto, para o autor francês (2008), há um sistema vertical de dependências que torna possível e molda a maneira como o feixe de relações se manifesta em uma prática discursiva e que são autorizadas por níveis anteriores como, por exemplo, a posição que um sujeito do discurso pode ocupar, ou seja, a função que ele exerce em uma unidade discursiva: aquele que observa, ou aquele que seleciona os elementos de uma estrutura, ou aquele que transcreve tais elementos em um vocabulário comum. Desse modo, os níveis de relação não têm liberdade entre si e não se desenvolvem com uma autonomia sem limite: "da diferenciação primária dos objetos à formação das estratégias discursivas existe toda uma hierarquia de relações" (FOUCAULT, 2008, p. 82). Trata-se de um modelo hierárquico que fazem as relações se estabelecerem em uma direção inversa, mediante as escolhas teóricas que "excluem ou implicam, nos enunciados que as efetuam, a formação de certos conceitos, isto é, certas formas de coexistência entre os enunciados" (FOUCAULT, 2008, p. 82) que, dessa forma, torna os níveis inferiores não independentes dos que são superiores.

A segunda observação que Foucault (2008) faz de seu método é que os sistemas de formação não são blocos de imobilidade que se formariam de fora para dentro, isto é, daquilo que é exterior ao discurso. A proposição do autor francês nos faz entender que os sistemas de relações "residem no próprio discurso; ou antes, – já que não se trata de sua interioridade e do que pode conter, mas de sua existência específica e de suas condições – em suas fronteiras, nesse limite em que se definem as regras específicas que fazem com que exista como tal" (FOUCAULT, 2008, p. 82). De acordo com Foucault (2008), a regularidade de uma prática discursiva é o que caracteriza um discurso ou um grupo de enunciados e, portanto, define a individualidade singular de um sistema de formação, visto que ele é "um feixe complexo de relações que funcionam como regra *que* prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva" (FOUCAULT, 2008, p. 82, grifo nosso), para definir o objeto, o tipo de enunciação a ser empregado, o conceito que será utilizado e a estratégia que será organizada.

É importante perceber que o conjunto de regras que delineia uma prática discursiva não nos remete à origem ou ao fundamento de um discurso que, naturalmente, se tornaria visível na medida em que se estuda através da história tradicional. Ao contrário, o que o método foucaultiano contorna é "o sistema de regras que teve de ser colocado em prática para que tal objeto se transformasse, tal enunciação nova aparecesse, tal conceito se elaborasse [...], tal estratégia fosse modificada – sem deixar de pertencer a esse mesmo discurso" (FOUCAULT, 2008, p. 83). Portanto, o discurso tem mobilidade e não se paralisa no tempo, pois a formação discursiva "determina uma regularidade própria de processos temporais" (FOUCAULT, 2008,

p. 83), que visa articular uma série de acontecimentos discursivos a outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos.

Em resumo, o sistema de formação discursiva "dialoga" com o seu tempo e encaminha o sistema de regras, que é o que define os elementos de um discurso, tornando possível a constituição de novas especificidades nas relações da prática discursiva: objeto, conceito, enunciado e estratégia. Trata-se da mobilidade do sistema de formação discursiva, que permitem aos níveis dos elementos relacionados em um discurso serem alterados, sem modificar a regularidade geral da prática de discurso à qual estão inseridos. Foucault (2008) defende que uma formação discursiva tem dois tipos de mobilidade: a primeira tem a capacidade de modificar os elementos internos os quais, mesmo aplicados à prática discursiva, não altera a forma geral da regularidade. A outra forma de mobilidade, além de alterar os elementos articulados pela prática discursiva, modifica, também, o próprio discurso.

Foucault (2008) cita como exemplos, no primeiro caso, a prática discursiva da psiquiatria que mantém o mesmo conjunto de relações com o discurso jurídico que, no século XIX, não parou de modificar os elementos internos do discurso psiquiátrico e, com isso, a psiquiatria manteve uma individualidade, ou seja, "através das mesmas leis de formação, novos objetos [...], novas modalidades de enunciação [...], novos conceitos [...] e novos edifícios teóricos *entram na trama do discurso psiquiátrico do século XIX"* (FOUCAULT, 2008, p. 83-84, grifo nosso). No segundo exemplo, o discurso clínico, ao se relacionar com o laboratório, agrega novos atributos ou *status* ao médico, modificando o campo hospitalar.

Por fim, uma terceira observação de Foucault (2008) acerca do sistema de formação é que ele não constitui a etapa final dos discursos, ou seja, o texto final de um discurso. Para o autor francês (2008), passados todas as etapas de um sistema de formação discursiva, a análise não dará conta do nível final que é a construção acabada, pois a análise do discurso, em nosso caso, mediante o método foucaultiano, não define todas as conexões dos objetos distribuídos no discurso, nem de todos os processos de elaboração na lei da dispersão dos conceitos, nem todas as cadeias dedutivas que se podem figurar nas modalidades de enunciação e, com isso, deixa em aberto, a disposição final do texto. Contudo, não significa que, dessa forma, a análise se desvia do discurso e apela "para o trabalho mudo do pensamento; não é, tampouco, para se desviar do sistemático e revelar a desordem 'viva' dos ensaios, tentativas, erros e recomeços" (FOUCAULT, 2008, p. 84), significa que, na *arqueologia,* a função da análise do discurso não é investigar os "estados terminais do discurso, mas sim os sistemas que tornam possíveis as formas sistemáticas últimas; são regularidades pré-terminais em relação às quais o estado final,

longe de constituir o lugar de nascimento do sistema, se define, antes por suas variantes" (FOUCAULT, 2008, p. 84).

No *corpus* discursivo que constituímos, inicialmente de modo aleatório, buscamos valorizar, justamente, a formação discursiva que as várias enunciações poderiam nos indicar, acerca do discurso da extrema direita brasileira em torno do tema historiográfico/escolar/social "Ditadura Militar do Brasil". O objeto de conhecimento histórico, trazido pelo livro didático, passa por um processo de análise *dialógica* ao estilo freiriano entre os discentes e o docente, que buscam estudar o assunto, mediante a observação da realidade discursiva em torno do tema, reverberado nas mídias digitais, tão exploradas pelos adolescentes e jovens contemporâneos, permitindo que as relações sociais e culturais complexas de nosso tempo sejam valorizadas no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que uma postura interdisciplinar busca abranger diversas áreas do saber e dos recursos tecnológicos utilizados nos relacionamentos da sociedade contemporânea.

Porém, para que a nossa perspectiva metodológica se complete na análise das materialidades discursivas em sala de aula, falta identificar e problematizar, entre os objetos e enunciados da prática discursiva bolsonarista, os fragmentos *arquegenealógicos*, isto é, as verdades e os saberes que são constituídos pelas relações de poder e que se imbricam entre os sujeitos, no tecido social. Somente após esse percurso é que iremos, enfim, propor um percurso didático que potencialize nossa proposta metodológica de ensino e aprendizagem da História, com base na *arquegenealogia*, mediada pelo diálogo problematizador, que contextualize o aprendizado e valorize as especificidades conceituais da História em uma perspectiva interdisciplinar.

4.4 ANÁLISE DOS FRAGMENTOS ARQUEGENEALÓGICOS DOS ENUNCIADOS: AS "VONTADES DE VERDADE" DO DISCURSO NEGACIONISTA BOLSONARISTA SOBRE A DITADURA MILITAR DO BRASIL

A proposta metodológica, com base na *arquegenealogia* que trouxemos para o ensino e aprendizagem da História, exige que o objeto de conhecimento histórico, no nosso caso, o tema "Ditadura Militar do Brasil", seja analisado mediante a constituição da formação discursiva em torno dos objetos, enunciados, conceitos ou estratégias do discurso, mas, também, mediante a identificação e problematização das vontades de verdade, dos saberes e das relações de poder entre os sujeitos discursivos no seio da sociedade. Para tanto, retomamos a regularidade da prática discursiva bolsonarista em torno da Ditadura Militar do Brasil, que delineamos por meio

do nosso *corpus*, com o objetivo de avançarmos na análise do referido discurso negacionista, mediante a *arquegenealogia* de Foucault: o negacionismo histórico que reativa e reconstrói o discurso positivo e favorável ao Regime Militar, que reacende o apelo de parte da sociedade pelo retorno do autoritarismo como forma de governo, mediante a retomada da retórica de combate ao comunismo, à corrupção e de resgate dos valores conservadores das famílias, e que ilustra um modelo de sociedade com base no imaginário de amor à pátria e a Deus, sob a bandeira do armamento da população civil, como meio eficaz de combate ao crime e de defesa pessoal, da propriedade privada e da família.

Em nosso estudo, entendemos que o Regime Militar é o objeto central do discurso bolsonarista, deixando de lado todos os aspectos negativos, apontados pela historiografia oficial acerca do referido tema histórico, na medida em que revisa a história, apresentando uma "versão alternativa" para a sociedade. Porém, para compreender e apreender o tema em questão como um objeto discursivo, faremos um recuo no tempo para detalhar um pouco mais, as noções de Foucault (2008) que envolvem a formação dos objetos de uma prática discursiva.

Dessa maneira, o discurso da Psicopatologia do século XIX é o exemplo pelo qual o autor francês explica a formação dos objetos, pois não faltam signos para explicitá-lo. Dentre eles, a "colocação, no início do século, de um modo de exclusão e de inserção do louco no hospital psiquiátrico; e a possibilidade de percorrer de volta a fieira de certas noções até Esquirol, Heinroth ou Pinel" (FOUCAULT, 2008, p 45). Em torno da Psicopatologia, muitos objetos foram formados a partir dos registros que ela própria fazia ao diagnosticar os doentes. Trata-se, de acordo com o filósofo francês (2008), de campos de diferenciação, em que se manifestam as distâncias, as descontinuidades e os limiares, possibilitando ao discurso psiquiátrico as condições de limitação de seu domínio de saber, de dar àquilo de que fala o *status* de objeto. Assim, seria preciso "demarcar as *superfícies* primeiras de *emergência*" do objeto da Psicopatologia, ou seja, as condições que, de acordo com "os graus de racionalização, os códigos conceituais e os tipos de teoria, vão receber a qualificação de doença, alienação, anomalia, demência, neurose ou psicose, degenerescência, etc" (FOUCAULT, 2008, p 46).

No segundo momento, é necessário descrever as *instâncias de delimitação*, pois, dentre elas, a medicina não foi a única a definir a loucura como objeto. Assim, temos a justiça (penal), a autoridade religiosa e a crítica literária e artística que, também, darão pareceres acerca da loucura para que, no terceiro momento, se possa analisar as "*grades de especificação* [...] dos sistemas segundo os quais separamos, opomos, associamos, reagrupamos, classificamos, derivamos, umas das outras, as diferentes 'loucuras' como objetos do discurso psiquiátrico" (FOUCAULT, 2008, p 47). Foucault (2008) se utiliza das grades de diferenciação para estudá-

las no âmbito do discurso psiquiátrico do século XIX que são: a alma, o corpo, a vida e a história dos indivíduos e os jogos das correlações neuropsicológicas.

Seguindo a metodologia foucaultiana que, "[...] por meio dessas grades, o autor pôde traçar um painel significativo da heterogeneidade do objeto loucura no saber da psiquiatria no tempo histórico considerado" (SILVA, F. V., 2018, p. 240), também podemos citar o Regime Militar do Brasil como objeto do bolsonarismo, tendo em vista a possibilidade de se formar, em torno dele, toda uma heterogeneidade de enunciados que se dispersam no interior de uma prática discursiva. Assim, como superfícies primeiras que possibilitam a emergência discursiva, citamos a negação da verdade ou dos fatos históricos relacionados ao referido objeto, que desemboca na reprodução de uma narrativa alternativa[33], garantindo a construção de um discurso que forja e impõe (in) verdades a serem divulgadas em massa como a verdade.

Dentro da lógica negacionista e em tom conspiratório, fabrica-se ou reativa um inimigo do Brasil, contra o qual se deve guerrear, suscitando um líder corajoso, forte e messiânico, que deverá pôr ordem no colapso e resolver a crise causada pelo grande adversário da pátria (o comunismo de esquerda). Em resumo, ao negar o golpe e legitimar o processo político (civil-militar), que levou o país à ruptura institucional democrática e resultou na instalação da longa Ditadura Militar brasileira (1964-1985), a prática discursiva bolsonarista em torno do tema, cria uma primeira vontade de verdade: "Não houve golpe de Estado no Brasil e o Regime Militar foi um ato legal e constitucional".

Além disso, as ações militares de 1964 teriam ocorrido sob o apoio e a simpatia da sociedade, representada pelo povo em geral e as instituições sociais, políticas, econômicas e religiosas. Neste sentido, a segunda função enunciativa, descrita no quadro 6 (formação discursiva bolsonarista sobre a Ditadura Militar do Brasil), ajuda a produzir outra vontade de verdade: "A tomada do poder em 1964 e o Regime Militar instalado, representou a concretização dos anseios da sociedade". Afinal, a população brasileira estaria aterrorizada com o avanço do comunismo no país e algo urgente precisava ser feito. Coube às Forças Armadas do Brasil a iniciativa de defender a soberania nacional e a liberdade do povo brasileiro, contra um perigoso inimigo que se levantava, e a resposta que se devia dar era de reação à guerra que

[33] Usamos o termo "reprodução de uma narrativa alternativa", porque o discurso positivo da Ditadura Militar não é uma invenção/criação do bolsonarismo, enquanto prática discursiva, mas, é por ele apropriado e ressignificado na atual conjuntura política do Brasil. Os enunciados reverberados em nosso trabalho são frutos, além de outros fatores, de um domínio de memória, que o discurso lança mão, para se apropriar de narrativas já elaboradas, em determinado tempo e espaço históricos, com o intuito de reelaborar, ressignificar e redistribuir em rede, discursos enquanto verdades irrefutáveis. Portanto, sempre que mencionarmos que uma "verdade" foi constituída, queremos dizer que ela foi reapropriada pela formação discursiva que nos dispomos em analisar, mediante o domínio de memória, que existe em torno de seus objetos e enunciados.

o terrorismo comunista de esquerda iniciara no país para implantar a ditadura do proletariado, como podemos ver no enunciado 12 de nosso *corpus* discursivo, ou seja, a ação militar representou a defesa do Estado brasileiro e, com isso, chegamos à terceira vontade de verdade produzida pelo discurso: "O autoritarismo e a violência estatal representaram a reação e a defesa do Estado contra grupos armados de esquerda que queriam implantar uma ditadura comunista no Brasil".

Na medida em que os militares cumpriam o seu dever institucional de garantir a lei e a ordem nacional, também exerciam o Poder Executivo Federal, fazendo os Generais revezarem na Presidência da República, durante todo o período militar (1964-1985). Observando a função enunciativa de número 4, do quadro da formação discursiva bolsonarista, podemos ver que, de acordo com os enunciados descritos, busca-se criar uma imagem positiva dos governos dos Generais-Presidentes do momento histórico em questão. Neste caso, qual vontade de verdade o discurso constitui? "O Regime Militar foi um período de glória para o povo brasileiro: época de paz, ordem e progresso, além do pleno desenvolvimento que se alcançou, mediante gestões públicas militares incorruptíveis".

Tratam-se de efeitos de verdade que o discurso constrói e que servem de embasamento para as narrativas que justificam o apelo dos apoiadores bolsonaristas pelo retorno do Regime Militar como forma de governo, com Bolsonaro no poder. Neste sentido, a primeira coisa a fazer é depreciar e deslegitimar as instituições democráticas, que estariam se desviando das funções constitucionais que lhes competem, para atender às demandas e ideias esquerdistas e comunistas, constituindo a vontade de verdade de que "as atuais instituições brasileiras se corromperam com o ideário comunista das esquerdas e não servem mais ao interesse comum da nação, e sim a pautas que contrariam os valores republicanos da sociedade".

Utilizando-a como justificativa para uma intervenção militar, resta indicar quem seria o chefe do Executivo Federal, a comandar o país com uma possível reconfiguração de um governo militar autoritário, ou seja, o próprio Presidente atual do Brasil. Nisto se justifica, nos enunciados 21 e 24 do *corpus* discursivo e da função enunciativa 7, do quadro da formação discursiva bolsonarista, a construção da imagem de Bolsonaro, como um líder e político honesto, capaz de resgatar os valores da sociedade brasileira, constituindo a vontade de verdade de que "ele é um político que não se corrompe, que luta contra os inimigos do país e busca fazer um governo ao modelo do Regime Militar, ou seja, com base em princípios patrióticos da nação, nos valores cristãos da família tradicional conservadora e em defesa do armamento da população civil contra o crime".

Assim, diante da construção narrativa do bolsonarismo sobre o retorno da Ditadura Militar, a única coisa que faltaria para concretizar o projeto autoritário de governo seria o apoio das Forças Armadas. Os protestos antidemocráticos que vimos acontecer no ano de 2020 corroboram e convergem com os enunciados 16, 19, 23 e 25 que elencamos em nosso *corpus* discursivo, sintetizados na função enunciativa de número 8. Desse modo, quando afirma ter o povo ao lado do governo e as Forças Armadas ao lado do povo, busca, justamente, convencer os militares brasileiros, de que a causa e o apelo pelo retorno do Regime Militar, como forma de governo é justa, necessária e tem o apoio da população.

Desse modo, quando os sujeitos enunciadores, mediante as funções enunciativas dos enunciados 16, 19, 23 e 25 do *corpus* discursivo, sugerem pedir ajuda às Forças Armadas americanas, invés das brasileiras ou, ainda, que os militares destruíram a política de Direita no Brasil e deixaram os comunistas atuarem, livremente, na cultura e na imprensa durante o Regime Militar, apontam os motivos pelos quais a referida instituição militar estaria sendo odiada pela direita, assim como, historicamente, "já é desprezada pela esquerda", mas, que bastar-lhes-ia apoiarem a causa dos conservadores para terem o prestígio resgatado pela política de direita, como corrobora o enunciado 25. Ora, a causa atual da onda conservadora do Brasil, como demonstra a narrativa e as manifestações antidemocráticas é, justamente, lutar por uma intervenção militar, com Bolsonaro no poder e, com isso, constitui a vontade de verdade de que "as Forças Armadas é um Poder Moderador e tem o direito e o dever de intervir na política nacional, sempre que for necessário manter a lei e a ordem institucional".

O retorno do Regime Militar seria a única alternativa para resgatar os valores da família tradicional sonhada pelo bolsonarismo, célula mater da sociedade civil-militar, tendo em vista que "o referido modelo de governo preservou a família tradicional e conservadora da nossa sociedade, com os seus valores e costumes, resgatando a autoridade e a moral do pai, chefe da casa, a honra da esposa, dona do lar, e o respeito e a obediência dos filhos". Portanto, a esperança da nação é ter Bolsonaro presidindo o país com pleno e absoluto poder, sem a interferência das demais forças constitucionais do Legislativo e do Judiciário, evidenciando o apoio incondicional que recebe da militância radical/digital bolsonarista. Nisto, uma última vontade de verdade é constituída pela prática discursiva bolsonarista: a de que "Bolsonaro, mais que um Presidente da República, é um verdadeiro messias salvador da Pátria, que emergiu na política para resgatar os valores tradicionais da sociedade e da família conservadora e cristã brasileira, que se tinha no Regime Militar".

Podemos dizer que as vontades de verdade construídas pela prática discursiva bolsonarista acerca da Ditadura Militar do Brasil têm como base um *saber* historiográfico

alternativo sobre o referido tema histórico, (re) produzido mediante um negacionismo e um revisionismo da História, de que a narrativa "ao pé da letra" dos fatos que transcorreram no período em análise revela uma guerra contra o terror comunista que o Estado brasileiro teve que assumir, para defender a soberania nacional e a liberdade do povo, bem como resgatar a moral na política, corroída pela corrupção. Na verdade, trata-se de uma versão da História cuja genealogia está na memória social ou comunidade de memória construída no interior das Forças Armadas brasileiras, de onde brotou a narrativa positiva e favorável do Regime Militar, instalado no país em 1964, enquanto um *saber* passado de geração em geração entre os militares que circundam os quadros da ativa e da reserva da referida instituição.

Segundo Bauer (2020), trata-se de um referencial de memória positivo ao Regime Militar, possível na sociedade brasileira, por se tratar de um passado "aberto" e "inconcluso", que torna fatos históricos propícios para narrativas alternativas e, consequentemente, para o uso político, de projetos ideológicos e de poder. É, neste espaço, que Bolsonaro instrumentaliza o passado, tornando-o em um recurso discursivo, no qual a memorialização da Ditadura do Brasil é retratada através de uma retórica que evoca uma visão positiva e favorável para o citado fato histórico, possível graças a um passado ditatorial com o qual o Estado Democrático de Direito não foi capaz de romper totalmente. Desse modo, a memória é capaz de articular sentimentos de permanência e unidade, por meio da reconstrução de acontecimentos e, ainda, de desenvolver narrativas até mesmo daquilo que não se viveu em um movimento de mistificação memorial, no qual se constituem as "comunidades de memória", onde o relato sobre o passado ganha uma certa estabilidade, como demonstra o alcance da narrativa sobre a Ditadura Militar dentro das Forças Armadas, conclui a autora (2020).

Podemos dizer que se trata de um *saber* que foi constituído em torno da Ditadura Militar do Brasil, que produz uma narrativa positiva e alternativa sobre o referido tema historiográfico, potencializado dentro da "comunidade de memória" que, segundo Bauer (2020), primeiro, busca dar uma positividade ao Regime, afastando o conceito de Ditadura, ao denomina-lo como uma "revolução". Segundo, porque se vale do fato dos Generais-Presidentes se utilizarem de trajes civis para, no discurso, valerem-se de papel simbólico, pois, afastava a imagem de ditador como era retratado em países comunistas, por exemplo.

O terceiro aspecto diz respeito à permissão do funcionamento, na Ditadura Militar, de instituições democráticas como o Congresso, limitando a censura e a intervenção em momentos estratégicos para o Regime, garantindo maior centralização do Executivo na tomada de decisões e legislações, como temos visto o papel que exerciam os Atos Institucionais, que permitiam "aos Generais-Presidentes aprovar, por exemplo, a pena de morte, a suspensão do direito de

habeas corpus, determinasse a eleição indireta para cargos executivos e decretasse o banimento de cidadãos brasileiros do país" (BAUER, 2020, p. 187).

Por fim, ressalta Bauer (2020), a narrativa busca afastar do Regime Militar a pecha de ter sido uma Ditadura ao enaltecer o retorno "pacífico" do poder aos civis. A transição lenta e moderada contribuiu para passar a imagem de um Estado democrático, porém, mais enérgico, dada as circunstâncias que o momento histórico exigia, transformando os militares em heróis por terem cumprido o papel constitucional que lhe cabe e quando mais a pátria precisou.

Para a autora, apesar das diversas concepções sobre o Regime Militar dentro das Forças Armadas, prevalecem os discursos dos militares de alta patente, cujas palavras integram o tecido de significações do Regime dentro da "comunidade de memória". Nisto, a emoção provocada pelos discursos, no interior das Forças Armadas, tem mais importância que as correções conceitual e histórica sobre o passado, cuja retórica é o fio condutor, que apesar de ser "marcada por distorções e idealismos, esses discursos não necessariamente negam a ditadura, mas a justificam" (BAUER, 2020, p. 189).

De acordo com Bauer (2020), foi mediante a mensagem da "comunidade de memória" das Forças Armadas, que Bolsonaro construiu sua base discursiva positiva e favorável à Ditadura Militar do Brasil, isto é, a partir da consolidação de um pertencimento direto com a referida instituição militar e o discurso ideológico dos oficiais de alta patente. Durante a formação e carreira militar (1970-1980), Bolsonaro foi doutrinado nas narrativas da Ditadura Militar, trazidas pelos superiores hierárquicos e, ao assumir tais relatos, construiu uma identidade militar, visto que "ao ingressar nas Forças Armadas, os indivíduos são convocados a fazer parte de um coletivo singular, um 'nós', e incorporar uma história e memória institucionais" (BAUER, 2020, p. 190 *apud* AGUERO).

Em nossa análise do discurso ao modelo foucaultiano, entendemos que as proposições que caracterizam a "comunidade de memória" das Forças Armadas, da qual Bolsonaro fundamenta uma retórica e prática política favorável ao Regime Militar, constituem um *saber* que viabiliza uma narrativa historiográfica alternativa sobre a Ditadura Militar do Brasil, atribuindo-lhe aspectos democráticos, embora contraditórios, por se tratar de um Regime de governo autoritário, bem como uma positividade, que faz dos sujeitos imbricados na narrativa, verdadeiros heróis nacionais. Neste sentido, gera uma disputa pela verdade histórica que, em linhas gerais, expressa as relações de poder no tecido social, entre os sujeitos que negam o golpe civil-militar de 1964 e a Ditadura Militar instalada, e os historiadores e historiadoras, juntamente com todos os indivíduos que compartilham das inúmeras pesquisas científicas sobre o tema.

Na proposta didática que traremos em nosso texto, toda a discussão acerca do discurso da extrema direita brasileira, favorável ao Regime Militar pode ser entendida como parte da problematização *arquegenealógica* que propomos para o estudo escolar do objeto de conhecimento da História, "Ditadura Militar do Brasil" que, além de enumerar enunciados e, por meio de análise, os delinearmos enquanto um conjunto enunciativo, que constitui a prática discursiva da extrema direita brasileira em torno do referido tema, também problematiza o jogo das relações de poder na sociedade, em que verdades são construídas sob um *saber* positivo do Regime Militar, que é repassado e ressignificado pela comunidade de memória, nascida nos quartéis das Forças Armadas, por meio da qual os sujeitos participam da disputa discursiva e histórica em torno dos fatos que ocorreram na conjuntura política do país entre 1964 e 1985, inclusive, questionando a historiografia oficial sobre o assunto. Neste sentido, sintetizamos os fragmentos *arquegenealógicos* identificados na formação discursiva bolsonarista sobre a Ditadura Militar do Brasil, enquanto *vontades de verdade* construídas pelo discurso:

Quadro 4 – Vontades de verdade do discurso bolsonarista

Saber discursivo	Historiografia alternativa sobre a Ditadura Militar do Brasil, que justifica o golpe civil-militar de 1964, como uma ação de defesa do Estado contra o comunismo e a negação da ditadura no país, ao legitimar o Regime Militar como uma forma de governo necessária para preservar a soberania nacional e a liberdade do povo brasileiro.
Relação de poder na sociedade	Disputas de verdades em discursos sobre a Ditadura Militar do Brasil no tecido social brasileiro
Funções) enunciativas e posições do sujeito enunciador	**Vontades de Verdade (re) construídas pelo discurso**
1	1 – "Não houve golpe de Estado no Brasil e o Regime Militar foi um ato legal e constitucional"
2	2 – "A tomada do poder em 1964 e o Regime Militar instalado representaram a concretização dos anseios da sociedade"
3	3 – "O autoritarismo e a violência estatal representaram a reação e a defesa do Estado contra grupos armados de esquerda que queriam implantar uma ditadura comunista no Brasil"
4 e 6	4 – "O Regime Militar foi um período de glória para o povo brasileiro: época de paz, ordem e progresso, além do pleno desenvolvimento que se alcançou, mediante gestões públicas militares incorruptíveis"
5	5 – "As atuais instituições brasileiras se corromperam com o ideário comunista das esquerdas e não servem mais ao interesse comum da nação e, sim, a pautas que contrariam os valores republicanos da sociedade"
7	6 – "Bolsonaro é um político que não se corrompe, que luta contra os inimigos do país e busca fazer um governo ao modelo do Regime Militar,

	ou seja, com base em princípios patrióticos da nação, nos valores cristãos da família tradicional conservadora e em defesa do armamento da população civil contra o crime"
8	7 – "As Forças Armadas é um Poder Moderador e tem o direito e o dever de intervir na política nacional, sempre que for necessário manter a lei e a ordem institucional"
9	8 – "O Regime Militar preservou a família tradicional e conservadora da nossa sociedade, com seus valores e costumes, resgatando a autoridade e a moral do pai, chefe da casa, a honra da esposa, dona do lar, e o respeito e a obediência dos filhos"
10 e 11	9 – "Bolsonaro, mais que um Presidente da República, é um verdadeiro messias salvador da Pátria, que emergiu na política para resgatar os valores tradicionais da sociedade e da família conservadora e cristã brasileira, que se tinha no Regime Militar"

Fonte: Elaboração própria em 2021

O quadro anterior sintetiza o discurso da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil, na medida em que se identificam as vontades de verdade construídas pelo discurso favorável ao Regime Militar. Na sequência didática que iremos elaborar, formaremos, mediante as "verdades" discursivas do bolsonarismo trazidas na tabela 4, que acabamos de apresentar, "unidades temáticas", que se constituirão em temas para a produção de artigos de opinião, enquanto atividade avaliativa do percurso didático-pedagógico de nossa proposta de ensino e aprendizagem da História, com base na *arquegenealogia*. Caberá, ao docente, ajudar os alunos e alunas a problematizar as noções de saber, verdade e poder trabalhados em aula, assim "como o fez" em relação às noções *arqueológicas* de Foucault (2008), completando, dessa forma, o estudo da *arquegenealogia*, em uma situação didática. Nisto consiste, também, a postura interdisciplinar de nossa proposta metodológica, visto a possibilidade de se agregar um estudo filosófico foucaultiano em relação ao objeto de conhecimento histórico "Ditadura Militar do Brasil".

No entendimento de que, segundo Foucault (2008), as condições de nascimento de um objeto de discurso dependerão das condições positivas (saberes) de um feixe complexo de relações, podemos, então, dizer que as positividades de um discurso são estabelecidas de acordo com a historicidade de uma sociedade, mas, não fazem parte do objeto, ou seja, não definem a constituição interna, mas, é o que permite que o objeto apareça, se defina e se relacione com outros objetos; são relações que se distinguem daquelas denominadas de "primárias" e que terá como problema fazer aparecer a especificidade do sistema de relações discursivas e o jogo com os outros dois sistemas: das relações primárias ou reais e relações secundárias ou reflexivas. As relações discursivas não são internas ao discurso e, portanto, não participa da trama de complexidades que interliga os conceitos, as palavras, as frases e as proposições que formam o

discurso. O lugar das relações discursivas é no limite do discurso, onde constrói objetos de que pode falar, "ou antes [...] determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos. *São* essas relações que caracterizam [...] o próprio discurso enquanto prática" (FOUCAULT, 2008, p. 51-52, grifo nosso).

A análise feita por Foucault (2008) em torno e em busca da definição dos objetos não se deu por meio de uma observação propriamente dos objetos, embora tenha sido necessário todo um exercício para conhecê-lo e, com isso, identificá-lo no interior do discurso enquanto tal. Contudo, o que se buscou para definir os objetos foi realizar um movimento que os afastam da referência das coisas, relacionando-os "ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico" (FOUCAULT, 2008, p. 53).

Os objetos discursivos, portanto, não são coisas aleatórias que em determinada época aparecem na sociedade como um passe de mágica, mas, são construções dos discursos dos sujeitos, cujas enunciações sempre trazem objetivos específicos e bem delineados em torno de uma positividade, que emite a "verdade" sobre o objeto de que fala, reverberando e revigorando as relações de força entre os indivíduos no corpo social. Nesta lógica, entendemos que o saber que constitui a narrativa "historiográfica" alternativa da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil, também elabora "verdades" sobre o tema, cujo objetivo é exercer poder sobre os sujeitos e fazê-los também participantes de um discurso favorável ao Regime Militar no extrato social, defendendo a versão positiva do período militar brasileiro, enquanto uma "verdade irrefutável" dos fatos históricos sobre o assunto, inclusive, tentando influenciar a historiografia oficial acerca da tomada do poder em 1964 e do modelo de governo autoritário instalado. Ora, o meio mais eficaz será institucionalizando o discurso revisionista que dita o referido acontecimento como uma ação necessária para o momento do país, versando na sociedade, especialmente, na comunidade escolar, por meio de livros didáticos, uma narrativa "mais ampla" dos fatos históricos, que resultaram na tomada do poder em 1964[34]. Desse modo, vemos, neste caso, uma vontade de verdade da extrema direita brasileira sobre a Ditadura

[34] Em entrevista à revista "Valor Econômico", em 03 de abril de 2019, o ex-ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodrigues, disse que não houve golpe militar no Brasil em 1964 e que todo o processo que levou os militares à assumirem o Poder Executivo Federal foi legal e amparado pela Constituição Federal e, por este motivo, iria propor uma revisão historiográfica nos livros didáticos de História, para que os estudantes tenham uma visão mais ampla sobre o assunto e se tornem verdadeiros cidadãos, sem doutrinação de esquerda. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/04/ministro-da-educacao-diz-que-pretende-revisar-livros-didaticos-sobre-o-golpe-de-1964-e-a-ditadura-militar.ghtml > Acesso em: 03 jan. 2021.

Militar do Brasil, que busca se impor na sociedade, porém, não sem resistência[35], como é de praxe nas relações de poder dos sujeitos históricos.

Assim, na tabela 3 de nosso texto, na qual constituímos a formação discursiva bolsonarista sobre a Ditadura Militar do Brasil, buscamos delimitar a lei (regularidade discursiva) que rege os enunciados, identificando os lugares de fala dos indivíduos, especialmente, os de caráter institucional, assim como as posições que os sujeitos enunciadores podem ocupar no discurso, de acordo com a função enunciativa que exercem ao enunciar. Portanto, não se trata de frases ditas sem sentido ou sem nexo, mas de um sistema de dispersão das enunciações, graças a todo um feixe de relações que se encontra em jogo em torno de uma positividade discursiva.

Dessa maneira e diante das materialidades enunciativas de uma formação discursiva, com suas vontades de verdade, no nosso caso, do discurso negacionista/revisionista da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil, o que os sujeitos do conhecimento da sala de "aula *arquegenealógica*" deve ter claro ao analisar um problema ou um discurso político é que não se deve apenas criticar a ideologia que o move, mas, "saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a 'consciência' das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade" (FOUCAULT, 1998, p. 14).

Nisto consiste as relações de poder dos indivíduos sociais, em relação a disputa de verdades em discursos sobre a Ditadura Militar do Brasil, isto é, além de formar e ampliar uma militância em torno de uma prática discursiva, busca também, firmar uma narrativa que traz a "verdade" ou torna-la em um Regime, um modo de ver, entender e viver em sociedade. Nossa proposta metodológica de ensino e aprendizagem da História, mediada pela *arquegenealogia*, por sua vez, visa construir, em sala de aula, discursos escolares protagonizados pelos próprios alunos e alunas, sob a orientação do professor ou professora de História, que reverberem o pensamento crítico do corpo discente e docente sobre o tema em questão. É dever do componente curricular da História emitir o parecer científico sobre qualquer assunto histórico, pois, este é o lugar de fala por excelência dos sujeitos do conhecimento historiográfico.

Portanto, nossa proposta didático-pedagógica pretende assumir esse papel educacional que lhe é de direito, entendendo, ainda, que o poder do saber e da verdade se exerce a partir de

[35] Historiadores e historiadoras, especialistas em educação, filósofos e professores (as), criticaram a intenção do então Ministro da Educação do governo Bolsonaro, Ricardo Velez, por querer revisar os livros didáticos de História, para que possa ensinar uma "versão mais ampla" sobre a tomada do poder em 1964 e o Regime Militar instalado. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/livros-didaticos-vao-negar-golpe-militar-e-ditadura-diz-ministro-da-educacao.shtml> Acesso em: 21 fev. 2021.

situações específicas e fragmentadas, em que atores se apropriam do momento com um discurso que parece responder aos anseios históricos, sociais, políticos, econômicos e até ideológicos daquele instante. É assim que devemos ler e entender a prática discursiva bolsonarista em torno da Ditadura Militar do Brasil, isto é, como um discurso que consegue captar o atual momento histórico e político do país, e conquista as esferas do Poder Executivo Federal, estendendo o alcance da mensagem política que deseja transmitir à toda população, emponderando e dando a voz àqueles que estavam, até então, contidos no silêncio das convicções, aguardando o momento oportuno ou uma chance para proferir o discurso, neste caso, favorável ao golpe civil-militar de 1964 e ao Regime de governo autoritário instalado.

Contudo, se por um lado existe um discurso negacionista e revisionista sobre a Ditadura Militar do Brasil, reverberado pela extrema direita bolsonarista, que agora exerce o Poder Executivo Federal, por outro há uma comunidade científica/escolar que rebate, com base em fontes históricas e pesquisas historiográficas, as versões alternativas, positivas e favoráveis ao golpe de Estado de 1964 e ao Regime Militar instalado. Desse modo, acreditamos que a análise do discurso que empreendemos através da *arquegenealogia*, foi capaz de problematizar os fragmentos *arquegenealógicos*, identificados na prática discursiva do bolsonarismo em torno da Ditadura Militar do Brasil, na medida em que estudamos de modo crítico e reflexivo, os enunciados do *corpus* discursivo que constituímos e, pelo qual, identificamos as "vontades de verdade" que movem o discurso negacionista da extrema direita brasileira sobre o Regime Militar. Caberá ao próximo capítulo constituir uma proposta didática, que traga a marca da *arquegenealogia* para trabalhar o tema em sala de aula da educação básica.

5 PROPOSTA DIDÁTICA-ARQUEGENEALÓGICA SOBRE A DITADURA MILITAR DO BRASIL

O objetivo deste capítulo é construir uma proposta didática que fomente a pesquisa científica em sala de aula de História, na educação básica, para problematizar o objeto de conhecimento "Ditadura Militar do Brasil", com base no método *arquegenealógico* de Foucault, nas competências gerais da BNCC e nas habilidades específicas da História, relacionadas ao objeto de conhecimento "Ditadura Militar do Brasil".

Assim, na compreensão de que a BNCC se apresenta como um documento inovador, cujo um dos propósitos centrais é promover "uma educação voltada à formação de cidadãos protagonistas, capazes de transformarem a si mesmos e a sociedade, tornando-a mais democrática, ética, sustentável e inclusiva" (THADEU, 2019, s.p.), percebemos a importância de o trabalho docente atual ser orientado pelo referido documento oficial da educação nacional, tendo em vista o avanço e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em prol de uma sociedade mais justa e solidária, que faz o sujeito escolar assumir um papel central na participação da cidadania. Portanto, se pretendemos potencializar uma sala de aula, onde se valorize as noções foucaultianas trabalhadas em nossa pesquisa, que seja livre do disciplinamento coercitivo e voltada para a libertação do sujeito, entendemos que o percurso passa pelo desenvolvimento de competências e habilidades, tal como a BNCC nos direciona.

Dessa maneira, na primeira seção, buscaremos conceituar, em linhas gerais, a didática, procurando agregar aspectos da *arquegenealogia*, enquanto conceito fundamental para a constituição de uma proposta pedagógica que potencialize a metodologia ativa de ensino e aprendizagem histórica que delineamos no segundo capítulo de nossa pesquisa. No segundo tópico, iremos construir uma sequência didática, com base nos apontamentos teóricos delineados na primeira parte deste último capítulo, apresentando as etapas do processo didático, os procedimentos pedagógicos sugeridos e, ainda, o levantamento prévio das competências e habilidades dos estudantes em relação ao tema da aula. A terceira parte tem como objetivo discutir sobre o percurso para a produção dos artigos de opinião dos estudantes, enquanto atividade sugerida pela sequência didática, assim também como discorrer acerca de uma avaliação significativa em sala de aula.

5.1 A DIDÁTICA EM UMA PERSPECTIVA ARQUEGENEALÓGICA: CONCEITO E OUTROS ENCAMINHAMENTOS

A proposta metodológica *arquegenealógica* para o ensino de História que apresentamos no segundo capítulo evidencia o desafio de levar para a sala de aula da educação básica uma proposta didática com base em noções tão complexas de um dos maiores pensadores da sociedade moderna ocidental, que foi capaz de fazer uma historiografia a partir de questões e lugares nunca antes explorados, pelo menos não com um foco tão fixo nos detalhes mais sutis das relações sociais dos homens, perante os quais os sistemas de poder-saber foram estudados e trazidos para o debate científico acerca das conjunturas, em que se imbricam desejos e verdades que moldaram e ainda dão forma às sociedades disciplinares, com normas e saberes institucionalizados e, discursivamente, propagados pelo tecido social, para o disciplinamento dos sujeitos.

Para tanto, toda a problemática metodológica que buscamos explicitar ao longo do texto dissertativo precisa ser distribuída didaticamente, para que possa, de fato, se apresentar como uma proposta de ensino de História na educação básica. Contudo, nossa didática deve trazer consigo a "marca" de Foucault, para que possibilite a construção discursiva em sala de aula e, ainda, como nos diz Valeirão (2009, p. 61), favoreça a constituição de "esquemas didáticos que permitem visibilizar o funcionamento da estratégia metodológica utilizada nas pesquisas", já que pautamos o estudo *arquegenealógico* e *dialógico* em uma contextualização da aprendizagem, que seja significativa para os sujeitos do conhecimento (professor e estudantes). A didática de Foucault, nos lembra Valeirão (2009, p. 61), é um processo de criação de novos problemas, conceitos e noções. O esquema didático foucaultiano, nas palavras da autora (2009), se faz mediante uma metodologia de pesquisa com processos de criação e avanços, mas, também, de retrocessos e abandono de questões previamente levantadas. Dessa forma, podemos dizer que o mais importante é o ato de investigar de modo autônomo e não, necessariamente, chegar a respostas dos problemas e/ou hipóteses levantadas.

De modo clássico, podemos dizer que didática é uma disciplina pedagógica que "estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais [...]" (LIBÂNEO, 2013, p. 13-14). Portanto, é por meio da ação didática que o ensino se torna prático em sala de aula, ou seja, permite sistematizar e efetivar um caminho metodológico previamente pensado, estudado e organizado em torno de um objeto de conhecimento. Libâneo (2013, p. 14) nos alerta que a didática deve ocupar um lugar especial na formação teórica e prática do professor e da professora e,

consequentemente, na atuação docente no ensino, "que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos" (LIBÂNEO, 2013, p. 14). Trata-se de uma prática educativa como uma ação intimamente ligada à sociedade, cujo objetivo é a preparação dos sujeitos para a prática social. De acordo com o Libâneo (2013, p. 15), trata-se de uma perspectiva que nos leva a pensar em um conceito de educação sob dois sentidos: um amplo e outro restrito. O primeiro implica a condição do sujeito de viver socialmente e de acordo com os valores e costumes nos mais diversos aspectos, a saber, econômicos, políticos, religiosos e demais modos de convivência humana. O segundo diz respeito às instituições específicas, onde a educação é pensada, elaborada e posta em prática, mediante ações conscientes e deliberadas com o intuito de instruir e ensinar.

Diante do exposto, podemos dizer que a educação é um fenômeno social, determinado pela estrutura da sociedade na qual está inserida que, por sua vez, foi construída mediante um processo histórico de desenvolvimento, moldado pelos relacionamentos sociais e culturais dos sujeitos. Atualmente, a relação entre a educação e sociedade é determinada, em grande medida, pela lógica capitalista que, a grosso modo, influencia o tipo e a qualidade da educação ofertada tanto aos filhos e filhas dos que estão no topo da hierarquia social o capitalismo, quanto aos que estão na base, isto é, a classe trabalhadora que, na realidade brasileira, representa a maioria da população.

Contudo, não é nossa intenção detalhar as questões inerentes à influência social na educação, mas fazer da relação escola/sociedade no contexto de desigualdade gerada pelas contradições do capitalismo um exemplo de qual seria o ponto de partida de um ensino de história *arquegenealógico*: a realidade concreta dos sujeitos no corpo social. Trata-se dos contextos sociais concretos e vividos pelos indivíduos do conhecimento (professores e estudantes) que devem mediar os conteúdos históricos, encontrados no livro didático, mesmo ocorridos no passado. As marcas no modo de viver da sociedade atual, muitas vezes, são heranças culturais que definem as relações dos sujeitos ou geram desigualdades e estereótipos, que se reverberam como verdades que se perpetuam pela história e se propagam por meio de discursos que, no fundo, expressam modos de pensar de uma elite política, econômica e social, que generaliza e uniformiza os saberes e determina o modelo de sociedade que deve ser seguido por todos, mesmo que este não reflita a realidade do cotidiano da maioria das pessoas.

Uma "didática *arquegenealógica*", neste sentido, deve sistematizar e dar praticidade a um processo de ensino que seja capaz de problematizar os objetos de conhecimento da História, de modo que o tema escolar possa "saltar" das páginas do livro didático para a realidade concreta e vivida pelos sujeitos ou reverberados na sociedade em forma de discurso,

especialmente se se tratar de enunciados que negam ou distorcem os fatos históricos que estão disponíveis no material de estudo dos alunos e alunas. Mediante a clareza de que a prática educativa "é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas da organização social, suas finalidades e processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais" (LIBÂNEO, 2013, p. 19-20), podemos dizer que, numa perspectiva *arquegenealógica*, a educação deve ser pautada pelo questionamento crítico que produza, em sala de aula, a desconstrução das verdades que se criam em torno de certos discursos, com fins políticos, econômicos, ideológicos e até científicos, mas, que não levam em consideração as subjetividades dos indivíduos, tendo em vista a indução e/ou alienação a que são levados a assumirem, certos discursos como expressão da verdade.

Em outras palavras, os próprios embates ou divergências em torno dos objetivos educativos podem se tornar problemas de pesquisa, na medida em que as relações de poder imbricadas são estudadas. Em resumo, o compromisso *arquegenealógico* é com a problematização dos discursos, sem a necessidade de emitir juízo de valor. Na *arquegenealogia*, a didática deve proporcionar uma prática educativa que nos permita analisar as relações de força, as construções discursivas, os projetos de sociedade, mas, o propósito será sempre a intelectualidade, a formação do sujeito, para que seja autônomo, livre e reflexivo perante o objeto de saber e da sociedade. Quando, por exemplo, Foucault (1998) fala sobre o papel do intelectual na atualidade contemporânea, ele procura mostrar que não se trata mais de uma função, pela qual se visa representar a sociedade naquilo que diz respeito à verdade. Logo, no entendimento do autor francês:

> O intelectual teórico deixou de ser um sujeito, uma consciência representante ou representativa. Aqueles que agem e lutam deixaram de ser representados, seja por um partido ou um sindicato que se arrogaria o direito de ser a consciência deles. Quem fala e age? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age. Nós somos todos pequenos grupos. Não existe mais representação, só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede (FOUCAULT, 1998, p. 70).

Assim, a politização do intelectual pode ser vista de duas maneiras: primeiro sua "posição de intelectual na sociedade burguesa, no sistema de produção capitalista, na ideologia que ela produz ou impõem (ser explorado, reduzido à miséria, rejeitado, 'maldito', acusado de subversão, de imoralidade, etc.)" (FOUCAULT, 1998, p. 70). Em segundo lugar, portanto, "seu próprio discurso enquanto revelava uma determinada verdade, descobria relações políticas onde normalmente elas não eram percebidas" (FOUCAULT, 1998, p. 70). Em resumo, "o intelectual dizia a verdade àqueles que ainda não a viam e em nome daqueles que não podiam dizê-la:

consciência e eloquência" (FOUCAULT, 1998, p. 70-71). Foucault problematiza tal proposição ao dizer que as massas não precisam de intelectuais que lhes digam a "verdade", pois elas já a conhece e dela sabem falar, porém, são impedidos pelo "sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber" (FOUCAULT, 1998, p. 71).

Trata-se de uma censura que está nas instânicas superiores e nos modos mais sutis no seio da sociedade que, inclusive, os próprios intelectuais se inserem, convidando os intelectuais a uma mudança de postura, sob à qual deve assumir um papel que "não é mais o de se colocar 'um pouco na frente ou um pouco de lado' para dizer a muda verdade de todos" (FOUCAULT, 1998, p. 71), ou seja, passa a ser desafiado a "lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento; na ordem do saber, da 'verdade', da 'consciência', do discurso" (FOUCAULT, 1998, p. 71). É, neste sentido, que provocamos para uma prática educativa libertadora, pela qual o sujeito do conhecimento deve buscar de modo autônomo o saber, inclusive, compreendendo o percurso que seguiu na construção do aprendizado.

No entanto, a prática educativa não está dissociada dos contextos sociais e, em uma perspectiva *arquegenealógica*, precisa inserir-se na realidade das sociedades, visto que a educação é fruto ou consequência das relações de poder que se imbricam no corpo social. Cabe ao "professor arquegenealógico" perceber tais questões e trabalhá-las em sala de aula. A prática didática, mediada pela *arquegenealogia*, precisa do contato com o real vivido das pessoas e nas mais diversas manifestações sociais que os sujeitos se inserem na política, na religião, nas manifestações culturais, nos gestos, nos comportamentos, etc. Parafraseando Libâneo (2013, p. 20), o professor ou professora precisa ter bem nítido, em sua atuação profissional e política, de que a escola é o seu campo de ação e, concluímos, no caso daqueles (as) que optam por uma *arquegenealogia* de ensino, ter a clareza da sala de aula como espaço de problematização discursiva, deve ser como que uma mola mestra a orientar o trabalho docente, visto que entendemos como a função didática da *arquegenealogia* a mediação do processo de ensino e aprendizagem do estudante, com criticidade e criatividade, para que seja capaz de ler e refletir sobre a história, ou melhor dizendo, que possa analisar discursos que potencializem o estudo dos objetos de conhecimento da História.

Neste sentido, convergem as dez competências gerais da BNCC, na medida em que explicita a valorização e a utilização do conhecimento historicamente construído pelos sujeitos, no processo de ensino e aprendizagem, com vistas a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Tratam-se de procedimentos que têm um propósito intelectual e científico, que leve os estudantes a problematização criativa e reflexiva em sala de aula,

capacitando-os para a formulação de hipóteses e resoluções de problemas, além de viabilizar espaços escolares que problematizem e coíbam o preconceito e a discriminação cultural e social, na medida em que valoriza e incentiva a participação nas mais diversas manifestações artísticas e culturais, bem como em práticas de produção dos referidos eventos. Dessa forma, analisemos a tabela abaixo.

Quadro 5 – Competências gerais da Educação Básica (BNCC)

1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta
8 - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017)

As competências gerais da BNCC visam, entre outras questões, a preparação e a capacitação comunicativa do estudante em relação ao mundo, para que seja um participante ativo, reflexivo e autônomo. É, neste sentido, por exemplo, que lemos a quarta competência, que prevê o desenvolvimento e a utilização de diferentes linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e a escrita), corporal, visual, sonora e digital, com o objetivo de levar o sujeito escolar à saber se comunicar e a conviver em diferentes contextos, além de produzir sentido para um entendimento mútuo da realidade e não fechado em uma visão unilateral e individualista. Assim, o estudante poderá avançar no desenvolvimento da capacidade de interagir com o mundo contemporâneo, possibilitando que compreenda, utilize e crie tecnologias digitais, para que possa participar e interagir na sociedade.

Desenvolver a capacidade de interagir com a contemporaneidade, também, possibilita a inserção do aluno e da aluna no mundo do trabalho, garantindo que saiba fazer escolhas, pautadas em valores democráticos e com liberdade, criticidade, autonomia e responsabilidade, convergindo com a necessidade de desenvolvimento da argumentação, para que consiga gerenciar fatos, dados e informações confiáveis, em prol do bem-estar de si mesmo, dos outros e do planeta, com base no respeito e promoção dos direitos humanos, na consciência socioambiental e no consumo responsável. Trata-se de um desenvolvimento que ajuda no autoconhecimento e contribui para a autoestima, que leva à conscientização sobre o cuidado de si, nos aspectos físico e emocional.

O cuidado de si deve também produzir a empatia para com o outro e o diálogo em relação à diversidade cultural da sociedade, que torne o sujeito capaz de resolver conflitos e a nutrir o sentido de cooperação ao interagir com o mundo, sempre com respeito e sem preconceitos de qualquer natureza, para que possa "agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários" (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Como vimos, as competências gerais da BNCC visam preparar os estudantes para a vida em sociedade, tornando-os capazes de conviverem com a diversidade, na medida em que constroem valores socioculturais pautados na ética, na empatia, no respeito e em princípios democráticos, com vistas à construção da cidadania, de sujeitos críticos, livres e reflexivos e na preparação para o mundo do trabalho.

Podemos dizer que, mediante a concepção de ensino e aprendizagem, com base no desenvolvimento de competências, tal como apresentado pela BNCC, uma prática educativa *arquegenealógica* conseguirá fomentar a interação do sujeito escolar com a realidade social em

que vive, na medida em que as materialidades discursivas forem confrontadas com os objetos de conhecimento da História, que, por sua vez, devem ser problematizados mediante a crítica metodológica propiciada pela análise do discurso em sala de aula. Sendo a educação um "conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade [...], envolvendo a formação de qualidades humanas, tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, em determinado contexto de relações sociais" (LIBÂNEO, 2013, p. 21), em uma perspectiva didática, embasada na *arquegenealogia*, a educação seria um produto do resultado de ações ou posturas educacionais, sociais e políticas, que questionam as verdades e os saberes que circulam nas relações de poder da sociedade, com vistas a compreender as regularidades discursivas que dão unidade a uma formação discursiva no corpo social. Trata-se de uma prática educativa problematizadora da realidade, capaz de fragmentar um certo discurso, mostrando as funções que os enunciados exercem e as regras que obedecem e que garantem a existência e a materialização enunciativa.

Libâneo (2013, p. 22) nos indica que há uma subordinação da instrução à educação, mas, também, não se trata de um processo natural. O objetivo educativo não é um resultado genuíno do ensino, pois, cabe ao educador ter um propósito intencional e explícito que oriente a instrução e o ensino a atender os objetivos educacionais. O ensino, nesta perspectiva, tem a função de dispor de meios que deem condições para instrução ser realizada e corresponde a ações que são disponibilizadas pelos meios para se atingir os níveis de condições para a instrução que, no nosso caso, estão relacionados aos fragmentos *arquegenealógicos* encontrados nos objetos de conhecimento, enquanto práticas ou formações discursivas. Neste sentido, entendemos que a instrução, mediante à *arquegenealogia*, consiste em uma formação intelectual e no desenvolvimento das capacidades cognoscentes que dominem, de modo sistemático, os conhecimentos do processo educativo que são e estão relacionados com as produções discursivas postas em análise.

Desse modo, levando em consideração que o foco de nossa pesquisa é o ensino e aprendizagem da História na educação básica, mais especificamente, no Ensino Fundamental e em torno do objeto de conhecimento "Ditadura Militar do Brasil", podemos dizer que a instrução educacional, mediada segundo à BNCC e em convergência com as competências gerais da educação básica, procura orientar o componente curricular histórico, assim como as outras áreas do saber, a potencializar o protagonismo do estudante durante o percurso didático e na construção do aprendizado. Trata-se de um processo dinâmico e reflexivo capaz de desenvolver a criticidade e a leitura problematizadora do mundo:

> Um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2017, p. 400).

O desenvolvimento da autonomia de pensamento em relação ao conhecimento histórico exige uma mudança didática em sala de aula, que seja capaz de trazer o estudante para o centro do processo de ensino e aprendizagem. Pensando nisso, buscamos formular uma proposta metodológica ativa, para estudar a Ditadura Militar do Brasil, mediante a *arquegenealogia* de Foucault. Nosso objetivo didático é analisar as construções discursivas negacionistas em relação ao tema, protagonizado pela extrema direita brasileira, mostrando que o objeto de conhecimento da História não é um produto acabado e pronto para, simplesmente, ser consumido pelos sujeitos escolares. Ao contrário, nossa proposta aponta para um caminho pedagógico, que procura levar o estudante a desenvolver a autonomia e o pensamento crítico, atendendo o que pede a BNCC, quando trata do desenvolvimento de competências.

Neste sentido e considerando que "todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente, elaborado por distintos sujeitos" (BRASIL, 2017, p. 397), tornou-se bastante pertinente a análise do objeto de conhecimento "Ditadura Militar do Brasil", a partir de uma reflexão capaz de problematizar o sentido negacionista e revisionista do discurso atual empreendido pela extrema direita brasileira que, sob os signos do bolsonarismo, viabiliza uma inflexão no seio da sociedade, na medida em que se questiona a "verdade histórica", pondo em suspeição a historiografia acerca do assunto.

O discurso da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar, apesar de ter como regra, o negacionismo científico, neste caso, da História, nos mostra que a escola não é uma instituição exclusiva na formação dos sujeitos. Em outras palavras, a personalidade dos indivíduos, também é moldada por outros princípios e valores, tais como os religiosos, políticos, familiares, culturais, entre outros, provando que há diversos tipos de atividade educativa na sociedade. Libâneo (2013, p. 23) nos lembra que, neste grande universo do saber, a educação escolar é um sistema organizado e sistematizado, que está ligado às práticas sociais, mas, que tem a capacidade de democratizar o conhecimento, provendo, ainda, as condições de formação científica e a capacidade de gerar o pensamento crítico em relação aos problemas e desafios do tecido social. Se o processo educativo está condicionado pelas relações sociais, políticas e econômicas da sociedade, cabe à pedagogia orientá-lo, para que possa atingir o tipo de homem

e de sociedade que se deseja formar. Neste sentido, a didática, enquanto aspecto fundamental do estudo pedagógico, atua investigando:

> Os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos, em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 25).

Dessa forma, a didática se relaciona com as metodologias específicas que são adotadas pelos professores e professoras no exercício das funções docentes, para que possam sistematizar e colocar em andamento o processo de ensino e aprendizagem em torno do objeto de conhecimento. Trata-se de uma relação recíproca e integrada em prol da efetivação da prática educativa: "a didática trata da teoria geral do ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais" (LIBÂNEO, 2013, p. 25). Em resumo, o papel que a didática assume é o de mediação entre a teoria e a prática educativa, mostrando o que é e como fazer a pedagogia escolar, como parte do trabalho docente. Portanto, a didática é o meio que torna efetivo o processo educativo e pedagógico, descrevendo e explicando:

> Os nexos, relações e ligações entre o ensino e a aprendizagem; *investigando* os fatores codeterminantes desse processo; *indicando* princípios, condições e meios de direção do ensino, tendo em vista a aprendizagem, que são comuns ao ensino das diferentes disciplinas" LIBÂNEO, 2013, p. 27-28, grifo nosso).

Na leitura que fizemos de Libâneo (2013, p. 28), entendemos que não existe uma prática didática desassociada da concepção de homem e de sociedade que se pretende constituir, logo, os propósitos sociais, políticos e pedagógicos para a prática educativa escolar devem ser subordinados de acordo com a realidade do tecido social em questão, no nosso caso, do Brasil. Em uma perspectiva *arquegenealógica*, entendemos que a prática didática deve potencializar uma problematização discursiva em torno do objeto de conhecimento, quebrando a lógica institucionalizada de um modelo de sociedade imposto de cima e por um discurso totalizante e descontextualizado da vida concreta dos sujeitos. Situando-se no tempo e no espaço do acontecimento histórico, reverberado por formações discursivas específicas, o "estudante arquegenealógico" deve buscar se ver no processo de aprendizagem, refletindo a subjetividade e a complexidade que o leva a ultrapassar os limites da disciplina, para construir um aprendizado com base em uma postura interdisciplinar. O discente caminha ao lado do professor ou da professora, mediador/mediadora da pesquisa em sala de aula da educação básica. Neste

sentido, compreendemos que o objeto da didática consiste no processo de ensino enquanto uma "atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimento, habilidades, atitudes e convicções" (LIBÂNEO, 2013, p. 28).

Das tendências pedagógicas que Libâneo elenca em sua obra "*Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*", podemos dizer que nossa proposta didática se alinha a duas vertentes daquela que o educador brasileiro supracitado chama de progressista: a libertadora e a crítico-social dos conteúdos. A primeira, verbalizada pelo educador Paulo Freire, rompe com o autoritarismo escolar, por trazer como método o *diálogo* entre os sujeitos do conhecimento em torno do objeto a ser conhecido. Na tendência libertadora, "a educação é uma atividade em que professores e alunos são mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem, atingem um nível de consciência, a fim de nela atuarem, possibilitando a transformação social" (PEREIRA, 2003, p. 1531). Já a segunda tendência pedagógica que citamos visa a crítica do objeto de conhecimento enquanto "saberes historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade, apropriados criticamente pelos alunos, de forma a que possam instrumentá-los para desvelar a realidade social em que vivem [...], para nela interferirem e transformá-la em uma sociedade mais justa" (LEITE; BARBOZA; AZEVEDO, 2011, p. 2).

Ambas as tendências pedagógicas são tão semelhantes que quase não notamos a sutil diferença que existe entre elas. Se a similitude está no fato da prática educativa se pautar em um estudo crítico que visa a conscientização dos sujeitos e a transformação social, a diferença está na evidência de que a perspectiva libertadora faz brotar, da realidade concreta, os objetos de conhecimento a serem investigados dialogicamente entre os indivíduos cognoscentes, enquanto que a crítico-social dos conteúdos tem seu ponto de partida educativo, não de um saber espontâneo, que surge do diálogo, mas, da experiência prévia do aluno em torno do tema que será estudado criticamente, com o intuito de que compreenda a realidade social.

Entendemos que em nossa proposta *arquegenealógica*, trazemos, da primeira, a atitude dialógica freiriana em torno do objeto a ser conhecido e, da segunda, a perspectiva de iniciarmos o *diálogo* já a partir do conhecimento prévio do estudante acerca do assunto que será analisado. Não queremos dizer, com isso, que o sentido dialógico não exista na tendência crítico-social dos conteúdos, mas, que, na pedagogia libertadora, o *diálogo* é explícito e posto metodologicamente. Por outro lado, não pretendemos transformar a sala de aula em uma roda de conversa, em que a cada encontro um objeto de estudo deverá ser suscitado para o debate,

mas, queremos que, enquanto conteúdo de estudo, o tema seja previamente trazido para a "mesa" do *diálogo*.

Por um lado, a possibilidade de comunicação interativa na aprendizagem e, por outro, a iniciativa criativa e sistemática do ensino em torno de um assunto trazido de antemão, para a interação comunicativa/problematizadora entre os sujeitos do conhecimento. O importante é que a junção de tendências pedagógicas, como explicitamos acima, nos possibilitem romper com a imposição autoritária do saber, que dita como "normalidade" educativa aquela que o docente explica o assunto e os discentes o recebem como uma verdade irrefutável, sem questionamentos, sem contextualização, sem a reconstrução reflexiva e ativa de todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem, que deve-se dá, ao contrário, mediante a ação conjunta de ambos e de modo crítico-dialógico em torno do objeto, para pensamos e entendemos a realidade social que nos envolve.

Para tanto, defendemos que é preciso uma mudança no processo de ensino e aprendizagem, que começa pela atitude do próprio professor ou professora em diálogo com a escola e os estudantes. Em um sentido libertador, conscientizador e crítico, percebemos que uma prática docente com base em uma atitude didática, embasada na *arquegenealogia*, do modo como expomos, deve levar o estudante a refletir acerca do próprio caminho que percorreu, no processo de ensinar e aprender, para chegar às respostas ou resoluções de problemas de pesquisa, sempre sendo estimulado pelo professor ou professora, assim, também, como elogiados em suas conquistas, para que se sinta motivado e seguro do próprio aprendizado. Nisto se embasa o pensamento freiriano por uma "educação como prática da liberdade, fundamentada na teoria da ação dialógica, que substitui o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens" (MENEZES, M. G., 2015, p. 178).

O caminho didático capaz de atender a uma metodologia *arquegenealógica* para o ensino e aprendizagem da História, tal como expomos no texto, nos permite concebê-lo em uma forma de aprender de modo significativo, tendo em vista que o percurso educativo ativo "envolve a atitude e a capacidade mental do aluno buscar, processar, entender, pensar, elaborar e anunciar, de modo personalizado, o que aprendeu" (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 4). Trata-se de uma perspectiva que, de acordo com as autoras, corresponde à movimentação interna, que uma metodologia ativa produz. Por outro lado, a exterioridade do movimento ocorre quando, docentes e discentes:

> Precisam agir para selecionar informações, interpretar, comparar, analisar, discutir, refletir, entre outros processos que demandam diferentes posturas e dinâmicas corporais, não só do aluno individualmente, mas de grupos de alunos ou mesmo de toda a sala de aula" (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 4).

Portanto, entendemos que uma didática com a "marca" de Foucault deve, também, produzir uma interação interna e externa dos sujeitos cognoscentes em relação aos objetos do conhecimento que, ao dar praticidade a uma metodologia ativa, ponha o discente e a aprendizagem no centro do processo, sempre ativando e mobilizando "diferentes formas e processos cognitivos do aluno e também a interação com os demais colegas e professor" (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 5).

Não podemos nos esquecer da importância das tecnologias digitais para a educação atual. Em uma proposta didática como a nossa ela nos parece indispensável, tendo em vista a necessidade que a mesma suscita em torno da pesquisa de materialidades discursivas, que possam ser trazidas para a leitura da realidade e para o confronto com o discurso historiográfico/escolar reverberado pelo livro didático em torno dos objetos do conhecimento histórico. O texto das autoras supracitadas, na medida em que conceitua as metodologias ativas e as tecnologias digitais, também, busca estabelecer as relações que existem entre ambas no contexto da educação atual, mostrando e nos convidando a assumir a urgência que o modelo ativo de educação, atrelado às tecnologias *on line*, representam para a escola contemporânea, local de encontro das subjetividades, das diversidades, das diferentes culturas, onde diferentes perfis se entrelaçam e se relacionam de uma maneira cada vez mais complexa. Os estudantes da contemporaneidade chegam na sala de aula trazendo consigo um vasto leque de informações que consomem do mundo globalizado, exigindo da instituição escolar e dos profissionais em educação, sobretudo, dos professores e professoras, uma postura interdisciplinar nas práticas pedagógico-didáticas.

No entanto, nossa intenção não é apresentar, de modo específico, as tecnologias digitais que estão disponíveis, mas pontuar que o uso das ferramentas *on line* é imprescindível para uma proposta metodológica como a que expomos em nosso texto, logo, cabe ao professor ou professora, saber agregar aquela que melhor se enquadra, tanto nas situações didáticas, quanto na realidade da sala de aula. Defendemos, ainda, que o percurso didático que dê praticidade e sistematicidade a uma metodologia *arquegenealógica, dialógica, contextualizada e interdisciplinar* para o ensino e aprendizagem da História deve buscar atender à exigência da sociedade contemporânea, que buscamos reverberar em alguns momentos de nosso texto. Em outras palavras, precisa ser capaz de inserir a sala de aula e, até mesmo a escola, no universo

complexo da globalização, especialmente favorecida pela era digital da contemporaneidade, que tem na a *internet* um dos maiores potencializadores da interatividade em escala planetária. Feito as ressalvas passemos à formulação do esquema didático que, em nossa proposta metodológica, irá sistematizar o tema histórico/escolar "Ditadura Militar do Brasil".

5.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM BASE NA PROPOSTA ARQUEGENEALÓGICA SOBRE O TEMA "DITADURA MILITAR DO BRASIL"

Como tentamos esmiuçar em nossa discussão anterior, nossa proposta didática deve ter a marca *arquegenealógica* no fazer pedagógico, levando em consideração as competências gerais da BNCC e as habilidades trabalhadas no objeto de conhecimento histórico "Ditadura Militar do Brasil", que dinamize o processo de ensino e aprendizagem da História em sala de aula na educação básica. Quando refletimos sobre a *arquegenealogia*, temos que ter em mente de que estamos nos reportando a noções fundamentais da análise do discurso foucaultiana, que se embasam na singularidade do enunciado, do discurso, da formação discursiva, na subjetividade dos sujeitos que, por sua vez, se imbricam em relações de poder no tecido social, construindo "verdades" (amparadas em vontades de verdade) e constituindo saberes, que podem ou não serem institucionalizados.

A sequência didática construída pretende identificar, nas materialidades discursivas, as vontades de verdade que sustentam os enunciados dos sujeitos. Neste sentido, objetivamos que o estudante entenda o enunciado como uma função, que o discurso exerce, no momento que um sujeito enunciador o emite. O funcionamento em rede de produção e distribuição discursiva permite que percebamos o discurso como uma prática, que constrói "verdades" a serem pronunciadas e saberes que podem ser constituídos.

Sabemos que a consciência histórica é algo que todos os indivíduos da sociedade constroem mediante o modo como se relacionam em sociedade, no entanto, a escola e, mais especificamente, a sala de aula de História, é o espaço por excelência da construção crítica e reflexiva em torno dos saberes da historiografia. Problematizar o tema Ditadura Militar do Brasil, mediante a análise do discurso negacionista e revisionista que emerge na sociedade é uma atitude de responsabilidade e compromisso com os objetivos educacionais, na medida em que viabiliza a reflexão e a criticidade dos sujeitos do conhecimento, enquanto propósito de nossa metodologia e proposta didática, mediada pela *arquegenealogia* de Foucault.

O filósofo francês teve a capacidade de pensar e escrever a história dos homens e mulheres, mediante o cotidiano das pessoas esquecidas e relegadas ao ostracismo eterno.

Criticando o tradicionalismo e o conservadorismo institucionalizado das ciências, questionou a sociedade e os sistemas de poder, construídos em "verdades" forjadas e saberes institucionais de dominação. Da loucura "aprisionada" nos hospitais gerais da Europa clássica, Foucault (1978) "bagunçou" a História, inverteu a lógica da historiografia, levando-a a uma autocrítica e denunciou os crimes cometidos contra pessoas que não puderam se defender da violência do Estado. Com isso, nos ajuda a pensar que a resistência que podemos promover em sala de aula está na criticidade reflexiva, que não permite que os sujeitos do conhecimento se enganem com as "verdades" e os saberes que nos chegam prontos e acabados, mas que, nas relações de poder na sociedade, saibam se posicionar com intelectualidade e autonomia. Promover uma problematização historiográfica, com base na *arquegenealogia* em sala de aula, é fazer do ensino e aprendizagem da História, um momento de análise e crítica discursiva em torno do objeto de conhecimento. Este é o propósito de nossa sequência didática em torno do tema "Ditadura Militar do Brasil". Dessa forma, observemos a tabela abaixo, com a sequência didática adaptada do modelo da MCA.

Quadro 6 – Sequência didática

<table>
<tr><td colspan="3">Título - A "verdade" ou a negação da História? As (re) construções discursivas sobre a Ditadura Militar do Brasil no discurso político da atual extrema direita brasileira</td></tr>
<tr><td colspan="3">Componente curricular: História
9º Ano do Ensino Fundamental</td></tr>
<tr><td>Tema</td><td colspan="2">A formação do atual discurso da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil: negacionismo e revisionismo histórico, sob à égide da pós-verdade.</td></tr>
<tr><td>Síntese e objetivos</td><td colspan="2">Esta sequência didática tem como objetivo analisar materialidades discursivas que reverberam narrativas alternativas (negacionistas) sobre o golpe civil-militar de 1964 e do regime autoritário de governo instalado no Brasil. Assim, buscaremos desmistificar a ideia de que a história já nos chega completa nos livros didáticos, mostrando que ela é dinâmica e fruto de ações do homem no tempo e no espaço, inclusive, com "verdades" que são (re) construídas por meio de discursos.</td></tr>
<tr><td>Tempo previsto</td><td colspan="2">5 horas sequenciais ou 06 aulas</td></tr>
<tr><td>Áreas e temas relacionados</td><td colspan="2">História: problematização do tema "Ditadura Militar do Brasil" e das "verdades" discursivas sobre o tema.
Filosofia: noções foucaultianas sobre a verdade, o saber e o poder.
Análise do discurso;
Língua portuguesa: interpretação textual e exercício da escrita formal através de redação escolar, gênero artigo de opinião.</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>As materialidades discursivas, imagéticas ou textuais sobre a ditadura militar e narrativas</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="4">Conteúdos propostos</td><td>Factuais</td><td>historiográficas: contextualização, interpretação e análise do acontecimento histórico como uma ação do homem no tempo e no espaço.</td></tr>
<tr><td>Conceituais</td><td>Estratégias de leituras para descrever enunciados (verbais e não verbais), com o objetivo de identificar as (re) construções discursivas sobre o tema, além de perceber as estratégias de dominação e de resistência que se imbricam nas relações de força dos sujeitos.</td></tr>
<tr><td>Procedimentais</td><td>A constituição do corpus discursivo: a delimitação dos enunciados e objetos do discurso; descrição de imagens; interpretação de textos; identificação, elaboração e transcrição das vontades de verdade (re) construídas pelo discurso; contextualização do tema Ditadura Militar do Brasil, levando em consideração questões históricas importantes anterior e posterior ao período: a crise política e social do governo de Juscelino Kubitscheck e o processo de redemocratização do Brasil na década de 1980</td></tr>
<tr><td>Atitudinais</td><td>A valorização da leitura de diversos tipos de linguagem e da escrita formal enquanto recurso para uma aprendizagem significativa e científica, por meio de um roteiro de leitura, embasado na arquegenealogia: a produção textual, mediante a problematização das vontades de verdade identificados no discurso.</td></tr>
<tr><td>Expectativa de aprendizagem</td><td colspan="2">Desenvolver autonomia e criticidade de pensamento em análise do discurso
Dominar linguagens (ilustrativa e verbal) ao identificar possíveis (re) construções de “verdades”;
Compreender o acontecimento histórico nas relações de poder que se imbricam nas contradições discursivas (mídias digitais versus historiografia);
Entender a história como produto da ação do homem, ao identificar os lugares de fala e a participação dos sujeitos na elaboração e divulgação dos discursos;
Desenvolver a criticidade de pensamento ao problematizar o negacionismo histórico sobre a Ditadura Militar do Brasil, mediante a reflexão crítica e comparativa entre a narrativa historiográfica/escolar sobre o tema e os discursos encontrados nas mídias digitais;
Exercitar a leitura e a escrita formal mediante a produção de artigos de opinião sobre o tema.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">1 – Exploração arquegenealógica e dialógica/freiriana do conceito: levantamento prévio de conhecimentos, a problematização do tema e a contextualização do problema; 2 – Investigação contextualizada do conceito: levantamento de informações sobre o objeto, mediante diferentes fontes e a elaboração, em forma de enunciados, dos desejos de verdade, identificados</td></tr>
</table>

Etapas da sequência didática	no discurso; 3 – Solução *arquegenealógica* do problema: atividade (artigo de opinião); 4 – Avaliação *interdisciplinar* e significativa: a sequência didática atingiu os objetivos e deu sentido a aprendizagem dos alunos e alunas?
Recursos	Livro didático, texto complementar sobre o tema, com noções básicas do gênero textual "artigo de opinião", data show, *internet*, notebook ou aparelho celular, caderno, lápis.
Palavras-chave	Ditadura militar, discurso, "verdades", sujeitos, poder
Referências	ANDRADE, Julia Pinheiro; SARTORI, Juliana. **Educação que faz sentido para a vida:** Metodologia de Contextualização da Aprendizagem. São Paulo: Atina, 2016. Disponível em: <https://issuu.com/atinaedu/docs/livro_metodologia_atina> Acesso em: 10 out. 2020; AZEVEDO, Walmor Oliveira de; CRUZ, Felipe Santa; DIAS, José Carlos; SOUZA, Paulo Jerônimo de. Em defesa da democracia. **Folha de S. Paulo,** [s.l.], 15 mar. 2020. Opinião. Disponível em:<https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/03/em-defesa-da-democracia.shtml> Acesso em: 20 jan. 2021; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 1 *pen drive*; BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, Vanilda Salton. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL:** [s.l.], v. 7, n. 13, p. 1-12, 2009; BORDIM, Caroline Teixeira; PINTON, Francieli Matzenbacher. **Produzindo artigo de opinião.** 3. ed. Santa Maria: UFSM, 2019; BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. A ditadura no Brasil. *In*.: _____. **Estudar História:** das origens do homem à era digital. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018; COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 1 *pen drive*; DIREITA e esquerda: entenda o que cada um significa. **Estado de Minas**, [s.l], 15 mar. 2019. Enem/Filosofia. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/enem/2019/03/15/noticia-especial-enem,1037686/direita-e-esquerda-entenda-seu-significado.shtml> Acesso em: 20 fev. 2021; DREIFUSS, René Armand. **1964, a conquista do Estado:** ação política, poder e golpe de classe. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981; FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patrícia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão:** Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, abr./jun. 2019.

	Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15762> Acesso em: 05 dez. 2020; FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 1 *pen drive*; _____. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. 1 *pen drive*; FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986. 1 *pen drive*; LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 1 *pen drive*; PASSOS, Pâmella. **Vozes a favor do golpe!** O discurso anticomunista no Ipês como materialidade de um projeto de classe. Rio de Janeiro: Mórula, 2017. 1 *pen drive*;

Fonte: Elaboração própria em 2021

O quadro acima traz, no título, a problematização que pretendemos fazer em torno do tema historiográfica/escolar "Ditadura Militar do Brasil", na medida em que propõe uma discussão acerca da verdade, ao levantar um questionamento ou problema de pesquisa, que nos leva a pensar acerca do negacionismo histórico empreendido pela extrema direita brasileira ao emitir discursos sobre a Ditadura Militar do Brasil. Em resumo, visa trabalhar o objeto de conhecimento de modo ativo, levando os alunos e as alunas à refletirem o tema com criticidade e autonomia, e não como indivíduos passivos e receptivos da "verdade" do livro didático, apresentada pelo professor ou professora. Nisto consiste a metodologia *arquegenealógica*, *dialógica*, contextualizada e interdisciplinar que pretendemos para o ensino e a aprendizagem da História, visto que o discurso é analisado, na medida em que, pelo *diálogo* problematizador, se explora os enunciados enquanto "verdades" construídas pelos sujeitos enunciadores, levando os discentes a uma contextualização significativa de modo interdisciplinar, visto que, na sistematização do assunto, exercitará a interpretação e a escrita formal e criteriosa que se exige na língua portuguesa, quando se pede a produção textual de um artigo de opinião. No procedimento didático que ensejamos, docente e discentes se avaliam juntos, na medida em que buscam perceber se os objetivos, elencados pela sequência didática, foram ou não atingidos e, ainda, se as etapas pedagógicas foram suficientes para conduzir os sujeitos do conhecimento a alcançarem as expectativas de aprendizagem.

Na primeira etapa, que consiste na exploração *arquegenealógica* do conceito, com o intuito de elaborar um problema de pesquisa, espera-se que o professor ou professora apresente a sequência didática para a turma, pedindo que eles respondam a uma tabela sobre os conhecimentos e competências relacionadas ao tema da aula e, ainda, sobre as habilidades interdisciplinares que estão previstas para a produção final que, no nosso caso, será um artigo de opinião.

A discussão inicial deve provocar uma investigação *arquegenealógica*, – na medida em que se busca elencar o que os alunos entendem por verdade, poder, saber, discurso, enunciado, sujeito, prática discursiva, acontecimento histórico, entre outros fragmentos intrínsecos da *arquegenealogia* de Foucault, – capaz de promove uma interatividade entre docente e discentes, e estes com o objeto de conhecimento, favorecendo o sentido dialógico, no processo de problematização crítico-social do tema (conteúdo) e de contextualização do problema, assim, também, em torno de noções básicas de outras áreas do saber, que uma postura interdisciplinar pode suscitar.

Trata-se, em nosso sequenciamento didático, do momento em que breves explicações devem ser direcionadas acerca dos elementos *arquegenealógicos* que se podem reverberar em um discurso e, ainda, acerca de noções conceituais acerca da produção textual do gênero artigo de opinião. Para tanto, o docente deve disponibilizar material que contenha explicação do que vem a ser a *arquegenealogia* e, ainda, como uma análise do discurso *arquegenealógico* pode ser empreendida, de modo a viabilizar a produção textual dos estudantes.

No segundo momento, a investigação contextualizada do conceito é, na verdade, uma continuação mais elaborada da primeira etapa, já que o docente deverá apresentar, mediante o levantamento prévio realizado anteriormente, um pôster ou outro material didático que retome as explicações dos elementos *arquegenealógicos*, que um discurso pode conter e aprofunde o conceito de *arquegenealogia* e os procedimentos para a produção de um artigo de opinião, tendo em vista que os discentes já terão estudado a respeito do tema da aula e de como produzir o referido gênero textual, mediante o material didático que fora disponibilizado pelo docente.

O objetivo da segunda etapa do percurso didático é buscar possíveis caminhos para se atingir o conhecimento desejado, na medida em que leva os discentes a refletirem sobre o que sabem do assunto e como podem avançar no processo de ensino e aprendizagem e, com isso, motivá-los na busca por inspiração, preparação, planejamento, execução e ampliação do aprendizado.

É, neste momento, que a turma será dividida em grupos para levantar informações sobre o objeto, mediante pesquisa em diferentes fontes (mídias digitais e matérias jornalísticas) e, por

meio de análise, buscar identificar as “verdades”, saberes e relações de poder que se imbricam nas materialidades discursivas selecionadas, procurando formular argumentos e/ou hipóteses para tentar resolver o problema de pesquisa que foi suscitado na fase anterior. Por se tratar de uma análise do discurso (político), é importante que os enunciados selecionados pelos grupos possam ser organizados em um *corpus* discursivo, mediante alguns procedimentos metodológicos que elencamos da leitura que fizemos de Courtine (2009).

A terceira etapa consiste na busca por soluções (interdisciplinares) para o problema, mediante a interpretação de textos, análise dos enunciados e a produção/revisão de um artigo de opinião, como atividade da sequência didática. Os textos que o estudante deve dispor são os do livro didático e o complementar (modelo de um artigo de opinião relacionado à Ditadura Militar do Brasil) que o professor deve trazer para aprofundar o tema estudado. Após a leitura e a marcação dos destaques e, tendo em vista que o problema suscitado foi a construção de verdades em torno do tema escolar “Ditadura Militar do Brasil”, cada aluno e aluna do grupo de pesquisa deverá escolher um enunciado do *corpus* discursivo e transcrevê-lo (em caso de ser verbal) ou ilustrá-lo (caso seja uma imagem) em um post pequeno que será colado na parede. Já com todos os enunciados expostos para a turma, o docente deverá ajudar os discentes a os agruparem em “categorias”, criando afinidades e semelhanças entre os enunciados (tema, foco, área social, entre outros).

Em seguida, a sala será novamente organizada em outros grupos, dessa vez, tendo como critério o enunciado escolhido pelo discente e que foi categorizado com aqueles que lhes são semelhantes. A tarefa do grupo será a de analisar e discutir coletivamente os enunciados, solicitando que cada membro escreva um breve comentário. Agora, o docente deve estimulá-los a elaborar um enunciado comum do grupo, que expresse, em linhas gerais e de modo sucinto, os comentários individuais que foram feitos. O enunciado formulado pelo grupo e que expressa os entendimentos individuais dos componentes passará por um processo de discussão, argumentação, demonstração e defesa, cujo resultado obtido pelo grupo deverá ser apresentado para a turma.

Por fim, diante do aprendizado individual e coletivo, proporcionados pelas dinâmicas e participação ativa, cada aluno e aluna deverá produzir um artigo de opinião, como produto final avaliativo da aprendizagem dos estudantes que, juntamente com o resultado das demais atividades realizadas e apresentadas em sala de aula, será avaliada de modo significativo na quarta etapa da sequência didática. A avaliação consiste na retomada da tabela com os conhecimentos e competências dos discentes, elaborada no início do percurso pedagógico. Assim, tanto o professor ou professora quanto os estudantes são avaliados. O docente acerca da

aplicabilidade e dos resultados positivos e/ou negativos que a prática pedagógico-didática proporcionou e os discentes a respeito da ampliação ou não do conhecimento que tinham em relação ao objeto de conhecimento da aula e se as expectativas de aprendizagem foram atingidas.

Quadro 7 – Descrição dos passos didáticos

	1ª ETAPA: Exploração arquegenealógica e dialógica do tema	
	Descrição	**Duração**
Passo 1	Exposição da sequência didática	5 minutos
Passo 2	Provocação da turma e levantamento dos conhecimentos prévios (Preenchimento da 1ª coluna da tabela de conhecimentos e competências)	10 minutos
Passo 3	O que é política de direita e de esquerda? Construção do problema de pesquisa: problematização do tema e contextualização do problema (Leitura e anotações, em casa, dos textos complementar e do livro didático sobre o assunto). Os textos complementares serão dois artigos de opinião: o primeiro fala sobre o recente movimento antidemocrático da extrema direita no Brasil, rememorando a luta do povo brasileiro pela redemocratização do país nos últimos anos da Ditadura Militar, que tem como título "Em defesa da democracia" e o segundo, sob o título "Direita e esquerda: entenda o que cada um significa", que trata de como esses termos surgiram na política e as diferenças que existem entre ambos. Os artigos de opinião estão disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos respectivamente: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/03/em-defesa-da-democracia.shtml>; <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/enem/2019/03/15/noticia-especial-enem,1037686/direita-e-esquerda-entenda-seu-significado.shtml>.	15 minutos
	2ª ETAPA: Investigação contextualizada do tema	
	Descrição	**Duração**
Passo 4	Apresentação e apreciação do pôster: "Possíveis caminhos para a análise *arquegenealógica* e produção textual"	10 minutos
Passo 5	Contextualização e exposição do objeto de conhecimento da aula (A formação do discurso da extrema direita sobre a Ditadura Militar do Brasil); levantamento de informações *"arquegenealógicas"* sobre o objeto de pesquisa (formação de grupos, seleção dos enunciados e formulação de comentários e/ou argumentos);	35 minutos
Passo 6	Constituição do *corpus* discursivo com os enunciados (verbais e não verbais) selecionados pelos discentes	10 minutos
	3ª ETAPA: Solução *arquegenealógica* do problema	

	Descrição	Duração
Passo 7	Escolha dos enunciados (Cada aluno seleciona um enunciado do *corpus* discursivo e, após transcrevê-lo ou ilustrá-lo, deve colá-lo na parede para apreciação de toda a turma)	20 minutos
Passo 8	Organização dos enunciados por "categorias" afins e/ou semelhantes	15 minutos
Passo 9	Formação de novos grupos, mediante as categorias enunciativas (cada enunciado colado na parede deverá ter o nome do aluno que o selecionou para facilitar a formação desses grupos de análise)	10 minutos
Passo 10	Análise dos enunciados: discussão e formulação de um enunciado comum em grupo.	30 minutos
Passo 11	Conclusão da análise dos enunciados (momento de constatar ou descartar as hipóteses ou argumentos previamente formulados): construção de breves comentários para a apresentação (Discussão sobre qual "verdade" o enunciado constrói; argumentação acerca de como ela é defendida e sustentada no enunciado; demonstração do (s) recurso (s) discursivos empreendidos para o convencimento em torno da verdade construída; defesa da conclusão à qual o grupo chegou da análise que fez dos enunciados estudados)	30 minutos para a construção dos comentários; 10 minutos para a apresentação dos pitchs.
Passo 12	Revisão conceitual do gênero textual artigo de opinião e produção individual da primeira versão do texto do estudante	30 minutos
Passo 13	Revisão do artigo de opinião: após a correção dos textos, o professor ou professora fará uma breve exposição geral da 1ª versão produzida pelos estudantes, indicando os pontos que precisam ser melhorados. Cada texto terá um parecer do docente para que o aluno (a) possa encaminhar as correções e a versão final do artigo de opinião. (Este é o momento em que o estudante deverá preencher a tabela de revisão do artigo de opinião).	10 minutos
Passo 14	Produção individual da versão final do artigo de opinião	30 minutos
	4ª ETAPA: Avaliação interdisciplinar e significativa	
	Descrição	**Duração**
Passo 14	Exposição dos artigos de opinião em um mural, para apreciação de toda a turma, ao lado de uma frase que sintetize o ponto de vista do autor do texto. Os estudantes deverão, neste momento, observar o mural, tomando nota de pontos que considere relevantes. Ao final, o docente abrirá uma roda de conversa para uma avaliação coletiva da turma, mediante comentários dos próprios estudantes. Por fim, os discentes deverão retomar a tabela de conhecimentos e competências da sequência didática, para preencher a 2ª coluna e, com isso, poderem comparar os resultados obtidos na sequência didática, em relação aos dados iniciais em torno do assunto, caracterizando a autoavaliação individual dos sujeitos do conhecimento. Sugerimos que, ao final da sequência didática, se faça uma exposição no pátio da escola de todos os artigos de opinião escritos pelos alunos e alunas,	30 minutos

	compartilhando, dessa forma, as produções textuais com a comunidade escolar em geral.	

Fonte: Elaboração própria em 2021

O sequenciamento didático exposto conseguirá atender à nossa proposta metodológica para o ensino de História se, em termos *arquegenealógicos*, for capaz de instruir os estudantes na busca pelas verdades, saberes e poderes que se imbricam nas materialidades discursivas, reverberadas pelas relações dos sujeitos na sociedade; se, no sentido *dialógico* freiriano, promover a interatividade entre os discentes e o docente, e a criticidade e reflexão autônoma em relação ao objeto de conhecimento; se promover um processo de ensino e aprendizagem contextualizado tanto em relação ao meio social onde os discursos são produzidos e em consonância ou dissonância com o assunto escolar "Ditadura Militar do Brasil", disposto no livro didático, quanto em relação ao estudante, enquanto pesquisador que também está inserido na realidade concreta, do próprio acontecimento histórico estudado; e se, em todo o processo didático, suscita uma atitude interdisciplinar que contempla a complexidade do mundo contemporâneo e, principalmente, dos indivíduos cognoscentes que nele estão imbricados, com suas subjetividades e diversidades.

O processo de conhecer as particularidades subjetivas dos estudantes em relação a um determinado assunto é parte fundamental para o andamento da sequência didática e, para tanto, sugerimos a elaboração de uma tabela de levantamento prévio dos conhecimentos e competências dos discentes acerca do objeto de conhecimento histórico a ser analisado durante o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se da sugestão que a Metodologia de Contextualização da Aprendizagem da Atina (2016) traz para o processo de avaliação do percurso didático, que buscamos adaptar para o nosso estudo *arquegenealógico* da História, especificamente, do tema historiográfico/escolar, "Ditadura Militar do Brasil".

Quadro 8 – Tabela de conhecimentos e competências dos estudantes

Conhecimentos/competências		**Registro antes da atividade** (Pensar e escrever a resposta livremente, registrando a insegurança, caso a tenha em alguma questão, pois, depois será feita a comparação com o que aprendeu)	**Registro depois da atividade** (Momento de escrever, livremente, o que aprendeu acerca dos conceitos e competências, listando ou relacionando o que leu e discutiu em grupo sobre os mesmos)
	Verdade (s)		

O que eu sei sobre os seguintes objetos de pesquisa?	Saber (es)		
	Poder (es)		
	Enunciado (s)		
	Discurso (s)		
	Ditadura Militar		
	Política de direita		
	Política de esquerda		
	Política de centro		
	Política de extrema direita		
Como eu me avalio em relação às seguintes competências?	Como me vejo em um trabalho em grupo e acerca dos diferentes pontos de vista?		
	Como percebo o objeto de conhecimento histórico?		
	Consigo realizar tarefas complexas em tempo determinado?		
	Consigo formular hipóteses e convencer os outros por meio de argumentos?		
	Consigo analisar com criticidade e autonomia um texto histórico ou um discurso?		
O que aprendi comparando os conceitos e competências antes e depois do estudo proporcionado pela sequência didática?			

Fonte: Elaboração própria em 2021

A tabela tem como objetivo o levantamento prévio dos conhecimentos e competências dos discentes no início da sequência didática, bem como avaliar se os passos dados durante o processo de ensino e aprendizagem proporcionaram o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, levando-os a atingirem as expectativas de aprendizado ao final do sequenciamento. Trata-se de uma perspectiva que permite tanto aos discentes quanto ao docente a oportunidade de avaliar os resultados obtidos: os primeiros, a perceberem o quanto aprenderam em relação ao assunto estudado e, ao segundo, analisar em que medida a didática empreendida possibilitou que a proposta metodológica atingisse os objetivos pedagógicos previamente delineados.

Nisto consiste, de acordo com Andrade e Sartori (2016, p. 34), a avaliação qualitativa de um processo de ensino e aprendizagem que faça sentido para a vida dos estudantes e dos professores e professoras, isto é, um procedimento que revisa e avalia se a sequência didática atende às perguntas-chave de qualidade: se existe coerência entre os objetivos e os resultados esperados; se foi capaz de mobilizar conhecimentos prévios; se considera e valoriza os diferentes conhecimentos individuais dos alunos e alunas; se os desafios propostos atendem à faixa etária e do contexto dos discentes, sendo compatíveis com a realidade, interesses e necessidades dos discentes; se estimula a autoestima e o autoconceito; se ajuda a aprender a aprender, estimulando o estudante a saber mais, enquanto postura de pesquisador; se avalia a aprendizagem do aluno (a) em relação aos objetivos propostos.

Podemos dizer que a proposta didática que apresentamos procura disponibilizar um percurso pedagógico que leve docentes e discentes a caminharem de modo ativo ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Mediante a orientação da BNCC, o ensino de História pode se valer de estratégias específicas que potencializem o aprendizado através de recursos como a comparação, que permite perceber melhor o "outro", ao se fazer distinções entre os modos como diferentes sociedade se relacionavam com o mesmo objeto material ou imaterial, que podem fornecer importantes informações para a compreensão do funcionamento da vida social e cultural; a contextualização, enquanto tarefa indispensável da História, que permite a identificação, "em um contexto, do momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas" (BRASIL, 2017, p. 399); a interpretação, que orienta a constituição do pensamento crítico e a compreensão do sentido histórico de uma temporalidade, bem como a organização de outras ordens temporais, que ajudam a delimitar e compreender questões complexas da História como, por exemplo, as dicotomias entre o Ocidente e o Oriente; a análise, que não visa esgotar um determinado assunto, mas exige dos sujeitos, no âmbito do ensino fundamental, uma "compreensão estética e, principalmente, ética do objeto em questão [...], *que estimule* a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem" (BRASIL, 2017, p. 400, grifo nosso).

Portanto, "comparar", "contextualizar", "interpretar" e "analisar" são ações pelas quais a História busca empreender e potencializar o ensino e a aprendizagem dos objetos de conhecimento do currículo escolar, mediante o desenvolvimento de competências e habilidades. Tendo em vista que nossa pesquisa é voltada para o estudo da Ditadura Militar do Brasil, problematizado mediante a análise *arquegenealógica* do discurso militarista

bolsonarista, a sequência didática que construímos deve trabalhar as habilidades inerentes ao assunto em questão.

Quadro 9 – Habilidades trabalhadas na sequência didática sobre a Ditadura Militar do Brasil

Unidade temática	Objeto de conhecimento	Habilidades
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o	1 - O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	(EF09HI18) - Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
	2 - A ditadura civil-militar e os processos de resistência;	(EF09HI19) - Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos; (EF09HI20) - Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017)

Apesar do foco de nossa pesquisa ser a Ditadura Militar do Brasil, a sequência didática que elaboramos contempla, de forma parcial, o objeto de conhecimento da História que trabalha o governo de Juscelino Kubistchek, especificamente, acerca de sua política desenvolvimentista que abriu o Brasil para o capital multinacional e associado, enquanto bloco de poder político e econômico, em detrimento das demandas sociais das camadas populares da sociedade brasileira, que acentuou ainda mais a desigualdade social do país. Trata-se de um conteúdo escolar, pelo qual a BNCC busca desenvolver a habilidade identificada pelo conjunto alfanumérico EF09HI18, que nos permite pensar o tema escolar de nossa proposta didática, como desdobramento de um processo histórico mais amplo e que envolveu a crise política e social, herdada por Jânio Quadros de seu antecessor na Presidência da República, quando elegeu-se Presidente do Brasil em outubro de 1960. A referida habilidade trata dos processos sociais, econômicos e políticos do Brasil desde o fim do Estado Novo em 1946 até o governo de Juscelino Kubistchek e a política desenvolvimentista que adotou, trazendo implicações para a vida urbana, social e, principalmente, política do país, tendo em vista os acontecimentos e desdobramentos da crise institucional, que se instalou nos governos de Quadros e, em seguida, no de João Goulart.

Já a habilidade identificada pelo código EF09HI20, é contemplada quando mencionamos as resistências da sociedade ao Regime Militar e o processo de reabertura

democrática do país em meados de 1980, mediante um artigo de opinião, sugerido como texto complementar pela sequência didática, com o intuito de possibilitar uma leitura atualizada do que foi o movimento brasileiro pela reabertura democrática nos últimos anos da Ditadura Militar, tendo em vista que os autores criticam os protestos antidemocráticos de apoiadores radicais do Presidente Bolsonaro e defendem o ponto de vista de que a sociedade deve reagir e defender a instituição democrática, conquistada a duras penas e mediante a coragem de pessoas que, em um período de exceção e violência estatal, reivindicaram o direito a plena liberdade da nação.

Contudo, nossa concentração está na habilidade trazida pelo conjunto alfanumérico EF09HI19: "Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos" (BRASIL, 2017, p. 431), enquanto expectativa de aprendizagem do objeto de conhecimento do nono ano do Ensino Fundamental, "A ditadura civil-militar e os processos de resistência" e, especialmente, no Ensino Médio, tendo em vista as competências das Ciências Humanas, trabalhadas na referida fase escolar, dentre as quais, a que dita a participação dos sujeitos no "debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade" (BRASIL, 2017, p. 578).

Trata-se de uma perspectiva educativa que converge com as pretensões pedagógicas de nossa proposta metodológica, inclusive, em torno dos artigos de opinião, enquanto textos complementares, que discutem, no primeiro, a defesa da democracia, como uma necessidade urgente, hoje em dia, no Brasil e, no segundo, o significado e as diferenças entre as políticas de esquerda e de direita, inclusive, o sentido de ambas durante a Ditadura Militar no Brasil, "onde quem apoiou o golpe dos militares era considerado da direita, e quem defendia a instauração de um regime socialista baseado nas ideias de Karl Marx, de esquerda" (DIREITA, 2019, s.p.). Neste sentido, é que entendemos que a sequência didática apresentada por nossa pesquisa contempla, mesmo que de modo parcial, outros objetos de conhecimento histórico, mais voltados para o fim da Ditadura Militar e ao processo de resistência das camadas populares que exigiam um modelo de sociedade democrática que tem, nas "Diretas Já", um dos mais importantes movimentos do período, que mobilizou milhões de pessoas pelo país a lutarem pelo direito de votar e eleger o Presidente da República e na Constituição Cidadã de 1988.

Assim, também, o fato de nossa proposta metodológica se embasar na problematização do discurso negacionista da extrema direita brasileira, – que (re) atualiza o revisionismo histórico e (re) apresenta uma versão alternativa e positiva do Regime Militar, como uma ação

necessária para proteger o Brasil do comunismo, relato que, historicamente, circula em determinados grupos da sociedade brasileira como, por exemplo, nas Forças Armadas, que desde a instalação do Regime autoritário, buscaram legitimar a Ditadura Militar, sob o amparo da ideologia da "Segurança Nacional", trazida pela Escola Superior de Guerra –, podemos dizer que buscamos atender ao que pede a BNCC, em relação ao tema em questão, tendo em vista a possibilidade de desenvolvermos, em sala de aula, uma pesquisa que resgata a memória e critica a violação dos direitos humanos cometida por militares em nome do Estado, na medida em que contrapomos o discurso bolsonarista, que nega a prática da tortura sob a justificativa de que as "medidas mais enérgicas", na verdade, foram resultados da defesa do Estado contra os guerrilheiros comunistas de esquerda.

Na medida em que procuramos, em nossa sequência didática, identificar e compreender o processo que resultou na tomada do poder em 1964 e na instalação de um Regime Militar como forma de governo, também, buscamos atender às ações que citamos anteriormente, que levam a História a potencializar o ensino e a aprendizagem. Trata-se da comparação empreendida entre o discurso negacionista do extremismo de direita do bolsonarismo e o estudo de fontes históricas, no intuito de favorecer e viabilizar que o estudante, com criticidade e autonomia, aprofunde e construa um conhecimento sólido e contextualizado em relação ao tema escolar de nosso percurso didático, contemplando, ainda, as demais estratégias de pesquisa em História: a contextualização, que possibilita uma percepção ampla dos fatos históricos que envolveram a tomada do poder no Brasil em 1964 e, dessa forma, fornece elementos confiáveis para os estudantes se posicionarem, crítica e cientificamente, em relação aos discursos negacionistas e revisionistas do bolsonarismo sobre a Ditadura Militar; a interpretação do acontecimento histórico, favorecido e mediado pela contextualização; e a análise, que permite ao discente avançar na pesquisa e chegar aos resultados da investigação empreendida em torno do objeto.

5.3 A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES E A AVALIAÇÃO SIGINIFCATIVA EM SALA DE AULA

Promover a resistência em sala de aula de História, mediante uma proposta didática como a nossa, que se embasa na problematização *arquegenealógica/dialógica* do objeto de conhecimento histórico, implica em tornar possível a reflexão crítica e autônoma dos

estudantes, para que sejam capazes de compreender os discursos ideologizantes e doutrinadores de certos grupos extremistas que insistem em ameaçar a democracia e os direitos constitucionais da sociedade.

Neste sentido, o discurso negacionista da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil, mediante o ímpeto antidemocrático de suas pautas e práticas políticas, defendendo aberta e publicamente, um autogolpe no Executivo Federal, com Bolsonaro no poder, destoa da BNCC, tendo em vista que o referido documento escolar procura trabalhar, justamente, o contrário do que se prega nos discursos bolsonaristas, produzidos e distribuídos nas mídias digitais. Tratam-se de materialidades discursivas que se contrapõem, sem embasamento de fontes, em relação à historiografia oficial sobre o tema em questão, sintetizado nos livros didáticos de História.

O rigor historiográfico, atrelado a questões como o resgate da memória e da luta contra a violação dos direitos humanos, trazidos pela BNCC para problematizar a Ditadura Militar do Brasil, favorece o desenvolvimento do pensamento reflexivo, permitindo que os sujeitos escolares se posicionem com autonomia e criticidade em relação a retóricas desconexas dos fatos históricos e que, no entanto, se apresentam como a "verdade" irrefutável da realidade e da história nacional, cuja narrativa não visa, simplesmente, negar os acontecimentos[36], mas, apresentar-se como um discurso das verdades acerca dos fatos e acontecimentos da História, visando justificar e legitimar, neste caso, o autoritarismo e a violência estatal. Nisto consiste, o apelo do discurso negacionista do bolsonarismo, para que o povo brasileiro conheça a "verdade" para ser verdadeiramente livre.[37]

A sala de aula "desenhada" por uma proposta metodológica como a nossa, que busca problematizar o objeto de conhecimento histórico, com base na *arquegenealogia*, valorizando o *diálogo*, a contextualização do aprendizado e a interdisciplinaridade, pode ser considerada como um espaço de resistência, não somente em relação a um discurso ideológico, mas,

[36] De acordo Oliveira (2020) o negacionismo científico não se embasa, simplesmente, na negação da verdade, mas, em constituir uma versão com base em dados da ciência, porém, desprovidos de padrões metodológicos, quando se valoriza a observação direta do sujeito, sobre o objeto, pela qual a "experiência livre" do indivíduo, substitui o método, por estar corrompido por ideias ideológicas, principalmente, de caráter comunista. É o que prega o "marxismo cultural", sob à lógica de Olavo de Carvalho, o principal ideólogo do bolsonarismo, de que todo o conhecimento científico do mundo ocidental está corrompido e influenciado por uma corrente ideológica de doutrinação cultural marxista do comunismo.

[37] Bolsonaro, em sua "teologia política messiânica", usa com frequência, em seu discurso, a frase bíblica, retirada do evangelho de João, capítulo 8, versículo 32, que diz "Conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará" (A BÍBLIA, 2001, p. 1.396). A mensagem ganha um simbolismo importante no Brasil, tendo em vista a confissão religiosa da população ser majoritariamente cristã e ajuda a reforçar o mito de que Bolsonaro, mais que um político, é um salvador da pátria, ungido por Deus, para libertar a sociedade do comunismo e resgatar os valores conservadores das famílias.

sobretudo, contra uma doutrinação que retira a autonomia e a criticidade dos sujeitos. As observações que fizemos acerca das competências gerais e das habilidades inerentes ao tema "Ditadura Militar do Brasil" nos mostra que a perspectiva de ensino e aprendizagem da História, tal como apresentamos em nossa pesquisa, está respaldada pela BNCC e nos autoriza a dizer que carrega a marca do pensamento de Foucault, não somente por perceber o discurso como uma prática política, mas, também por permitir um percurso didático-pedagógico, que procura romper com a lógica do disciplinamento das sociedades de controle, enquanto noção reverberada pelo filósofo francês (1996b) em sua obra *Vigiar e Punir*.

Contudo, não queremos dizer que a escola tenha perdido a autoridade que lhe compete de ser a instituição por excelência da produção e transmissão do conhecimento, mas, pretendemos reforçar o seu papel de interligar os sujeitos ao mundo social e ao saber científico, mostrando que o processo de ensino e aprendizagem não se faz pela imposição, pelo medo ou pela coerção, mas por uma postura que liberta, que gera a segurança de si e torna, o estudante, o protagonista do processo educativo.

Neste sentido, a escola é capaz de romper com uma prática social e política, denunciada pelo pensamento foucaultiano: o disciplinamento, que fabrica "[...] corpos submissos e exercitados, 'corpos dóceis'. A disciplina *que* aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)" (FOUCAULT, 1999b, p. 164-165, grifo nosso). Desse modo, a sala de aula com base na *arquegenealogia* e mediada pela BNCC rompe com a lógica disciplinar, na medida em que liberta o sujeito e o instiga a pensar criticamente o mundo. Neste sentido, a atividade avaliativa da nossa proposta didática, levando em consideração a construção ativa do saber e a recusa por uma escola disciplinadora, procura valorizar a criatividade do discente e pretende leva-lo a uma experiência significativa na construção do conhecimento.

De acordo com nossa proposta didática para o ensino e aprendizagem da História, mediante o estudo do objeto de conhecimento "Ditadura Militar do Brasil", a problematização realizada com base na *arquegenealogia* de Foucault, além de ajudar na análise das materialidades discursivas sobre o tema e que circulam nas mídias digitais que, em nosso trabalho, optamos por aquelas veiculadas por meio do *Instagram* e de matérias de jornal e alguns *blogs*, deve, também, auxiliar na produção textual, enquanto uma das vias de avaliação da sequência didática, completado pela verificação significativa da aplicabilidade e eficácia da metodologia empreendida, para se atingir os objetivos propostos no planejamento da sequência didática.

Para tanto, sugerimos a produção textual do gênero “artigo de opinião”, com vistas a discorrer sobre o tema da sequência didática de modo reflexivo, crítico e autônomo, contextualizando o ensino e a aprendizagem em relação à sociedade. O diálogo entre a História e a Língua Portuguesa, neste sentido, reflete a postura interdisciplinar que temos defendido em nossa pesquisa e reafirma o compromisso de uma educação voltada para a subjetividade do sujeito e que contemple a diversidade sociocultural, enquanto expressão da complexidade do mundo contemporâneo.

Localizar, mediante a *arquegenealogia*, a Ditadura Militar brasileira no tempo e no espaço histórico implica na análise das materialidades discursivas dispostas no tecido social, enquanto “verdades” construídas e saberes constituídos, com vistas a permitir que os sujeitos da história reverberem discursos como práticas que se imbricam nas relações de poder no corpo social. Em suma, a metodologia *arquegenealógica* possibilita a apreensão do discurso sobre o Regime Militar, mais especificamente, da extrema direita do Brasil, sob à égide do bolsonarismo, como um acontecimento histórico, cujas tramas os atores constroem na medida em que se envolvem e participam das formações discursivas, enunciando o saber e a regularidade que garante a singularidade do discurso. Dito isso, buscaremos conceituar um artigo de opinião e apresentar as etapas que devem ser empreendidas para a produção textual em sala de aula. De modo clássico, podemos definir um artigo de opinião como:

> Um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele expõe a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado. Geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009, p. 3).

Em convergência com o fragmento supracitado, de que um artigo de opinião reflete o ponto de vista de um articulista (autor), que geralmente discute tema atuais, das mais diversas ordens da sociedade, nossa proposta didática sugere como texto complementar uma produção do gênero supracitado, que reflete o atual momento da democracia brasileira, constantemente atacada por apoiadores do atual Executivo Federal, inclusive, com o respaldo do próprio Presidente Bolsonaro, que se fez presente nas manifestações antidemocráticas na rampa do Planalto, sede do governo brasileiro, passeando à cavalo em meio a pessoas que pediam uma intervenção militar, sobrevoando protestos que exigiam o fechamento do Congresso e do STF,

e até discursando em frente ao Quartel Militar do Exército em Brasília, para uma plateia que pedia o apoio das Forças Armadas para um autogolpe de Estado, com Bolsonaro no poder.[38]

O artigo de opinião que trouxemos como texto complementar e modelo para que os alunos e alunas possam perceber melhor a estrutura do referido gênero textual tem como título "Em defesa da democracia" e trata dos atos antidemocráticos realizados por apoiadores do Presidente Bolsonaro, no ano de 2020. Os articulistas buscam mostrar que as manifestações que pedem o retorno da Ditadura Militar no Brasil representam um retrocesso e um ataque direto às conquistas da sociedade brasileira nos movimentos democráticos de meados de 1980, que reuniram milhões de pessoas em todo o país, que exigiam o fim do Regime Militar. Citando a Constituição, o artigo de opinião reafirma a importância da democracia brasileira, respaldada e garantida pela Carta Magna Cidadã de 1988, enquanto uma conquista da nação, mostrando que o "objetivo fundamental da República Federativa do Brasil, entre outros, *é o de* 'construir uma sociedade livre, justa e solidária, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação'" (AZEVEDO, *et. al.*, 2020, s.p., grifo nosso).

Apesar de se tratar de um artigo que expressa a opinião de um autor, o referido tipo de gênero textual deve obedecer a um padrão de produção que lhe garante formalidade e credibilidade, na medida em que faz um parecer sobre assuntos relevantes e controversos da sociedade. Neste sentido, a defesa de um ponto de vista deve se embasar em fontes, empregar a norma-padrão, ter entre 20 e 30 linhas, valendo-se, principalmente, da argumentação, cuja prática "envolve um confronto de posicionamentos individuais e exige que reajamos com nossas opiniões diante das opiniões dos outros" (BORDIM; PINTON; SCHMITT, 2019, p. 11). Para os referidos autores, o processo argumentativo envolve a elaboração de estratégias para contrapor ideias controversas, que levem o articulista a interferir na opinião de seus interlocutores, em relação ao tema abordado no texto.

As estratégias argumentativas, por sua vez, obedecem a certos aspectos sociocomunicativos, com vistas a dar funcionalidade ao artigo de opinião, permitindo que se compreenda como ocorre a produção, a circulação e o consumo desse tipo de gênero textual. Bordim, Pinton e Schmitt (2019, p. 13) mostram-nos que para conhecermos o funcionamento do gênero textual artigo de opinião, precisamos saber quem escreve, qual o propósito, onde e

[38] Em uma das participações de Bolsonaro nos atos antidemocráticos de 2020 que citamos, o atual Presidente da República, se dirigiu até o Palácio do Planalto e, em tom ameaçador, discursou para os seus apoiadores que pediam o fechamento do Congresso e do STF. No discurso, Bolsonaro chegou a dizer que tem o povo e as Forças Armadas ao seu lado e em seguida pediu a Deus que não tivesse mais problemas (referindo-se a supostas interferências dos outros Poderes em seu governo), porque já tinha chegado no limite. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/05/03/bolsonaro-volta-a-apoiar-ato-antidemocratico-contra-o-stf-e-o-congresso-em-brasilia.ghtml> Acesso em: 20 jan. 2021.

quando circula, quem e porque lê. Em suma, aquele que se dispõe a aprender a escrever um artigo de opinião deve buscar entender como ele funciona discursivamente, cujo processo consiste na apreensão do tema abordado e de como o autor se posiciona em relação ao mesmo, isto é, se é contra ou a favor, além de procurar entender o porquê deste ou daquele posicionamento e, ainda, quais são os recursos linguísticos utilizados na discussão, que o autor procura empreender para defender um ponto de vista.

Bordim, Pinton e Schmitt (2019) especificam que o procedimento de análise em torno da avaliação que um articulista faz ao abordar determinado tema implica que destaquemos, no texto, as palavras que indicam o ponto de vista do autor e que identifiquemos e compreendamos a tese que defende, visto que um artigo de opinião "aborda questões polêmicas de relevância econômica, social, cultural ou política e circula em jornais, revista, blogs" (BORDIM; PINTON; SCHMITT, 2019, p. 16), exigindo, algumas vezes ou quando não se é especialista no assunto, que o articulista traga para o texto, vozes de autoridade no tema, que garantam a credibilidade e, com isso, consiga persuadir e convencer o leitor, levando a adotar um posicionamento e a aceitar aquilo que está sendo defendido pelo autor, nos relata Bordim, Pinton e Schmitt (2019).

O artigo de opinião é um gênero textual que "desempenha importante papel na sociedade, pois é um meio de interação entre o autor e os leitores de jornais e revistas impressas e de circulação online" (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009, p. 1), garantindo, dessa forma, um grande e fácil acesso da população em geral. Consequentemente, o ensino e a aprendizagem escolar, enquanto expressão da educação dos sujeitos, que se encontra inserida no contexto social, pode se apropriar do referido gênero textual para viabilizar a interação contextualizada dos estudantes com a realidade concreta da sociedade. Dessa maneira, podemos dizer que, na "medida em que os gêneros estão intimamente ligados às mais variadas mobilizações humanas, cabe à escola protagonizar ações que permitam ao estudante conhecer a especificidade e a finalidade de cada gênero, considerando-se as necessidades enfrentadas no dia-a-dia" (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009, p. 2).

Dessa forma, para dar praticidade à produção de artigos de opinião, faz-se necessário o entendimento dos aspectos estruturais e linguísticos que o compõe, mas, também, "para atingir o propósito comunicativo, que é defender um ponto de vista [...], *organizando-se* em movimentos retóricos" (BORDIM; PINTON; SCHMITT, 2019, p. 21) e, como nos mostra Bordim, Pinton e Schmitt (2019, p. 21), mediante uma articulação dividida em quatro etapas: a *contextualização*, que consiste na apresentação do tema, através de dois movimentos: definição do problema e de um posicionamento contra ou a favor, e/ou articulando o assunto a

um fato ou evento do dia-a-dia; a *apresentação da tese*, avaliando o tema de modo positivo ou negativo, pela qual o autor exprime a posição e a defesa de um ponto de vista; a *defesa da tese*, que é o momento da discussão do assunto, que permite ao articulista defender seu ponto de vista com base em fontes e/ou vozes de autoridade, mediante estratégias argumentativas: "argumento de autoridade, argumento de provas, argumento de causa e consequência, argumento por exemplificação, entre outros" (BORDIM; PINTON; SCHMITT, 2019, p. 21); a *reiteração e/ou apresentações de sugestões*, convidando o leitor a refletir sobre a importância do assunto defendido sob duas maneiras: "i) apresentação de solução para o problema debatido ou ii) síntese da posição defendida" (BORDIM; PINTON; SCHMITT, 2019, p. 21).

Quadro 10 – Etapas de produção de um artigo de opinião

Etapa	O que fazer?
Contextualização	Apresentar o tema e definir o modo de apresentação: "A partir de um fato/evento motivador ou a partir de uma definição do problema?" (BORDIM; PINTON; SCHMITT, 2019, p. 22)
Apresentação da tese	Mostrar aquilo que se está defendendo, definindo uma posição (contra ou a favor) em relação ao assunto.
Defesa da tese	Definir como fazer a defesa do posicionamento assumido em relação ao tema e os argumentos que serão empregados.
Reiteração e/ou apresentação de sugestões	Articular uma frase que sintetize seu ponto de vista e/ou apresentar sugestões para o problema.

Fonte: Bordim, Pinton, Schmitt (2019)

A tabela acima, elaborada de acordo com as perguntas norteadoras apresentadas por Bordim, Pinton e Schmitt (2019, p. 22), sistematiza o processo de produção de um artigo de opinião e nos ajuda a compreender, de modo prático, a organização textual do referido gênero linguístico. Porém, concluem os autores (2019), para a construção de um texto que atenda com excelência, aos propósitos do gênero textual em questão, é preciso que o articulista saiba organizar a tese e selecionar os argumentos de acordo com o público que pretende atingir. Trata-se de um trabalho que, de acordo com o tema abordado, deverá dispor de dados estatísticos, leis promulgadas ou em fase de elaboração, entre outros aspectos específicos, além de:

> Trazer vozes de especialistas no assunto, exemplificar fatos ocorridos que se relacionem diretamente com a questão abordada; apresentar provas; referir-se conscientemente a valores éticos ou morais envolvidos na questão, além de explicitar a relação de causa e consequência, entre outros (BORDIM; PINTON; SCHMITT, 2019, p. 25).

Para colocar em andamento os procedimentos supracitados, é necessário que se conheça alguns tipos de argumentos, que um articulista se utiliza para defender uma tese em um artigo de opinião. Neste sentido, Bordim, Pinton e Schmitt (2019, p. 25) apresentam o argumento da *autoridade* quando a finalidade é garantir a credibilidade, mediante a reprodução da voz de um especialista e/ou instituição autoridade no tema; de *causa e efeito*, quando se quer explicar as consequências de um acontecimento; de *exemplificação* quando se busca validar a tese defendida, mediante algum fato ocorrido com alguém; de *generalização* quando faz uma conclusão embasado no estudo de um conjunto expressivo de exemplos; de *analogia e semelhança*, que busca na similitude de relações, passar de um caso específico para outro semelhante; de *comparação* quando confronta ou relaciona diversos elementos ou fenômenos, seja através da oposição, seja por meio de superlativos; de *provas*, enquanto informações incontestáveis (dados estatísticos, fatos históricos, entre outros), apresentadas para convencer o leitor de que a tese defendida no artigo de opinião tem credibilidade.

Em resumo, a defesa de uma opinião e a construção de um bom texto argumentativo consiste na apresentação do outro lado em defesa de um ponto de vista, entretanto, pontuamos que "defender uma opinião pressupõe argumentos ou provas, e construir um bom texto argumentativo é apresentar o outro lado, para melhor fundamentar o próprio lado [...]. Todavia, é a expressão do posicionamento crítico do autor que garante consistência ao artigo de opinião" (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009, p. 4).

Em relação às vozes no texto, é preciso saber que "tudo que falamos e escrevemos está sempre incorporado do discurso do outro" (BORDIM; PINTON; SCHMITT, 2019, p. 31), o que implica agregar falas exteriores ou reformulá-las no interior de um texto de opinião. É o que chamamos de discurso direto ou relatado, os quais devem ser sinalizados gramaticalmente de acordo com o estilo linguístico da fala trazida para o texto como, por exemplo, o uso de travessão, que indica a voz de um personagem em um conto. Bordim, Pinton e Schmitt (2019, p. 32) nos mostra que, o artigo de opinião, para além das diferentes formas de se introduzir o discurso do outro no texto, – tais como *verbos introdutores*, que "sinalizam a presença de outra fala no interior do discurso citado" (BORDIM; PINTON; SCHMITT, 2019, p. 32); os *recursos tipográficos*, para destacar o discurso citado, como fala de outro; os *grupos preposicionais*, pelos quais se indica a mudança de ponto vista, que antecede uma citação direta ou um discurso relatado; e o *verbo dicendi + que*, usado para introduzir um discurso indireto ou do tipo híbrido (direto ou relatado) – "pressupõe um jogo discursivo em que o produtor precisa antecipar posicionamentos contrários à sua tese. Para isso, pode recorrer às vozes externas para refutá-las, instaurando um processo denominado *contra argumentação*" (BORDIM; PINTON;

SCHMITT, 2019, p. 33) ou, ao contrário, quando vimos que a voz de autoridade é trazida para confirmar e/ou reforçar a tese defendida pelo articulista, cujo "objetivo é convencer o interlocutor de que seu ponto de vista tem o respaldo de um especialista no assunto abordado, tornando o contraponto do interlocutor menos aceitável" (BORDIM; PINTON; SCHMITT, 2019, p. 33).

Neste sentido, pontuam Bordim, Pinton e Schmitt (2019, p. 34), é preciso usar verbos de elocução com maior força argumentativa: atestar, informar, afirmar, dizer, declarar, falar, manifestar, alegar, entre outros. No entanto, tais verbos precisam interagir com os participantes do texto, ou seja, os "nomes genéricos e objetos semióticos, combinados com verbos como *defender*, *mostrar*, *apontar*, *indicar*, *achar* e *falar*; e nomes de pessoas combinados com verbos como *dizer* e *afirmar*" (BORDIM; PINTON; SCHMITT, 2019, p. 35). Nisto consiste a construção dos argumentos e dos contra-argumentos, os quais deverão passar, ao final, por uma revisão, seguindo os seguintes critérios: a força argumentativa dos verbos empregados, se a combinação entre participante e verbo fortalece a posição defendida pelo articulista, o emprego correto e adequado dos recursos tipográficos e linguísticos na introdução das vozes de outros e, por fim, perceber se, mesmo fazendo uma crítica foi respeitoso com o interlocutor, mantendo princípios éticos e cidadãos.

O conjunto de todas as composições de um artigo de opinião, como citamos até aqui, precisa de uma interligação temática coerente e coesa, cujo processo envolve a articulação de ideias, visto que "a coesão é a propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, que dá ao texto unidade e sentido (BORDIM; PINTON; SCHMITT, 2019, p. 44), mediante os "operadores argumentativos (elementos linguísticos que orientam a sequência do discurso: mas, entretanto, porém, portanto, além disso etc.) e dêiticos (este, agora, hoje, neste momento, ultimamente, recentemente, ontem, há alguns dias, antes de, de agora em diante) (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009, p. 5).

Por fim, nos lembram Bordim, Pinton e Schmitt (2019, p. 47), o articulista deve se reiterar dos termos e palavras utilizados, para evitar a repetição excessiva dos mesmos, buscando usar sinônimos, pronomes ou termos mais genéricos. Dessa forma, além de evitar a repetição excessiva de uma mesma palavra, o ato de substituí-las por outras com o mesmo sentido, também ajuda a agregar informações e a demarcar o posicionamento do articulista do artigo de opinião. Diante do exposto, pontuamos que o processo de produção de um artigo de opinião, implica um planejamento bem articulado em etapas que devem ser seguidas pelo articulista:

> a) Defina seu ponto de vista; b) Elabore sua tese, ou seja, o que pretende defender em seu texto; c) Produza argumentos consistentes para defender a sua tese; d) Retome as etapas composicionais do gênero; e) Inicie o processo de escrita; f) Revise seu texto; g) Troque seu texto com o de seu colega; h) Revise o texto de seu colega, conforme orientações; i) Produza a versão que será entregue para o professor (BORDIM; PINTON; SCHMITT, 2019, p. 52).

Como vimos, trata-se de um trabalho individual, mas que, em uma situação didática, envolve a coletividade e a colaboração interativa entre os colegas, permitindo uma experiência contextualizada e significativa de forma conjunta. Nas leituras que fizemos acerca das noções teóricas e técnicas empreendidas para a produção de um artigo de opinião, entendemos que os textos, indicados em sala de aula, servem de fonte de pesquisa para o estudante produzir o seu trabalho que, em nosso caso, será o texto complementar, o livro didático e as materialidades discursivas do *corpus*, acerca da Ditadura Militar do Brasil, pelos quais pudemos constituir os *vontades de verdade* que compõem o discurso político da extrema direita, acerca do tema supracitado, enquanto um saber e uma prática política. Assim, a orientação didática de nossa proposta metodológica visa sistematizar e organizar as *vontades de verdade* do discurso negacionista da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil em unidades temáticas, enquanto temas-base para os estudantes produzirem os artigos de opinião, como atividade avaliativa do processo de ensino e aprendizagem em torno do objeto de conhecimento em questão.

Quadro 11 – Unidades temáticas para a produção dos artigos de opinião

Unidade temática	Vontades de verdade	Enunciados relacionados	Funções enunciativas Correlacionadas
O negacionismo histórico do bolsonarismo e a legitimação do golpe de 1964 e da Ditadura Militar Brasileira	1, 2, e 3	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13	1, 2 e 3
O negacionismo histórico do bolsonarismo e o saudosismo à Ditadura Militar como um tempo de glória para o povo brasileiro	4 e 5	5, 14, 15, 17, 18, 20, 22 e 26	4, 5 e 6
O negacionismo histórico do bolsonarismo e o apelo pelo retorno do Regime Militar como forma de governo, com Bolsonaro no poder	6 e 7	16, 19, 21, 23, 24 e 25	7 e 8
O negacionismo histórico do bolsonarismo e o modelo de sociedade com base nos "valores" do Regime Militar	8 e 9	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 e 35	9, 10 e 11

Fonte: Elaboração própria em 2021

A tabela acima sintetiza a análise do discurso da extrema direita brasileira, sob a égide do bolsonarismo acerca da Ditadura Militar do Brasil, problematizado por nossa pesquisa, mediante a análise do discurso, que nos permitiu que formulássemos enunciados, distribuídos em unidades temáticas, enquanto temas para a produção dos textos/atividades de avaliação, sob a forma de artigos de opinião. Dessa forma, o sequenciamento didático disposto e apresentado ao longo de nossa pesquisa tem neste momento de revisão e escrita textual o momento mais significativo do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e alunas, mediante a *arquegenealogia* de Foucault, por se tratar da construção do discurso histórico/escolar, em sala de aula da educação básica, protagonizado pelos próprios estudantes.

Contudo, cabe ressaltar que, apesar de todo o suporte de material historiográfico e de materialidades discursivas, que reverberam as narrativas bolsonaristas sobre a Ditadura Militar do Brasil, disponibilizados por nossa sequência didática, é necessário pontuar que a construção de um texto envolve leitura, revisão, escrita, correção e reescrita até se conseguir produzir a versão final do artigo de opinião que, em nossa proposta, deve contemplar aspectos inerentes à metodologia *arquegenealógica*. Para tanto, observemos a tabela abaixo:

Quadro 12 – Critérios de revisão do artigo de opinião

Eixo	Critérios	Sim	Não	Em parte
Compreensão global da proposta	Você abordou o tema com fidelidade à proposta, apresentando marcas de autoria e repertório cultural produtivo?			
	Você empregou um título adequado ao desenvolvimento realizado?			
	Há compatibilidade entre a estrutura e as características do gênero artigo de opinião?			
	Você gerenciou de forma adequada as vozes, autoral e externa, em seu texto?			
Estágios composicionais	Você apresentou adequadamente o tema? Há presença de um fato/evento motivador ou uma definição do problema?			
	Você apresentou claramente a sua posição?			
	Os argumentos são consistentes para defender a tese? Há diferentes tipos de argumentos no texto?			
	Você apresentou uma frase que sintetiza sua posição e/ ou sugestões para o problema?			

Coesão textual	Para retomar os termos no texto, você utilizou sinônimos, caracterizadores e termos genéricos?			
	Para substituir os termos no texto, você empregou pronomes, advérbios e elipses?			
	Há emprego de elementos de conexão sequencial na construção textual?			
	Você segmentou o texto em parágrafos e utiliza pontuação de forma adequada?			
Norma padrão	Você aplicou convenções ortográficas e acentuação gráfica na escrita de seu texto?			
	Você usou adequadamente regência nominal, verbal e colocação pronominal?			
	Você usou adequadamente concordância verbal e nominal?			
	Você empregou adequadamente os modos e tempos verbais?			

Fonte: Bordim, Pinton e Schmitt (2019)

A tabela de revisão textual do artigo de opinião a ser produzido pelos estudantes permite uma observação detalhada e orienta o bom andamento do processo de construção dos textos, inclusive, auxiliando o docente de como encaminhar um parecer mais acurado acerca do trabalho de cada aluno ou aluna. Assim, ressaltamos a importância de "[...]aproximar os gêneros textuais da esfera do ambiente discursivo escolar, pois eles garantem aprendizagem efetiva e ampliam a visão de mundo dos estudantes que não têm o hábito de escrever textos de uso social" (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009, p. 7). Nisto consiste o desenvolvimento crítico e reflexivo dos discentes, mediados por uma sequência didática, com base em metodologias ativas. Por fim, reafirmamos que, em nossa proposta metodológica, os alunos e alunas deverão construir os artigos de opinião, repercutindo e problematizando as *vontades de verdade*, produzidas pelo discurso dos sujeitos em suas relações de poder na sociedade, acerca da Ditadura Militar do Brasil.

Desse modo, já podemos discorrer acerca do segundo passo da avaliação significativa de nossa sequência didática, ou seja, perceber se, ao final do processo de ensino e aprendizagem, os objetivos foram ou não atingidos, além de propiciar ao docente avaliar a prática pedagógica que empreendeu em sala de aula. Este é o momento de nos voltarmos para o "passo 13" das etapas da sequência didática disponibilizada na "tabela 7" e, com isso, retomar

os conhecimentos e competências, dispostos na "tabela 8" de nossa pesquisa e preencher a segunda coluna. Em outras palavras, os estudantes, agora, terão a oportunidade de perceber o desenvolvimento dos conhecimentos, comparando o que aprenderam ao final do processo de ensino e aprendizagem, em relação ao que sabiam no início. É, mediante a análise do referido quadro de avaliação que o professor ou professora, também consegue fazer uma autoavaliação da prática didático-pedagógica, pontuando os pontos positivos e negativos, fazendo observações sobre os pontos fracos e fortes da sequência didática, sugerindo melhorias para as próximas aulas.

Dessa forma, a avaliação significativa permite aos estudantes "a oportunidade de perceber o que aprenderam e de se reconhecerem como produtores de seu próprio conhecimento – e não meros receptores de informações" (ANDRADE; SARTORI, 2016, p. 31). Trata-se de uma avaliação individual, mas, também coletiva, com vistas a aprimorar o fazer didático em sala de aula: "ao final de uma SD é importante rever os objetivos iniciais, estabelecer conclusões sobre o processo de investigação e resolução de problemas – tanto em relação ao conteúdo e conceitos trabalhados, quanto em relação ao próprio processo de aprendizado" (ANDRADE; SARTORI, 2016, p. 31).

O sentido de nossa proposta metodológica de ensino e aprendizagem da História, com base na *arquegenealogia* de Foucault se embasa, justamente, na abertura democrática para o diálogo em torno do objeto de conhecimento histórico, analisando os discursos e problematizando as construções da "verdade". Ao contextualizar a aprendizagem, convidamos os discentes a assumirem posições protagonistas no processo de produção do conhecimento, valorizando sempre a interdisciplinaridade. Nisto consiste o fazer pedagógico escolar que buscamos empreender, ao longo de nossa pesquisa, mediante o método *arquegenealógico* foucaultiano.

A escola problematizadora e que faça sentido à vida dos sujeitos do conhecimento deve ser aquela que preza pela liberdade e pelo protagonismo do estudante que, no processo didático, buscará construir o saber com criticidade, reflexão e autonomia. Para tanto, defendemos, junto com o filósofo francês, uma prática educativa sem disciplinamento. De acordo com Foucault (1999b), a disciplina é uma anatomia política que, na sociedade moderna ocidental, leva os colégios, os hospitais, as organizações militares a exerceram o poder de coerção sobre os "corpos" docilizados e obedientes. Assim, "nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento" (FOUCAULT, 1999b, p. 166). Neste sentido, o autor francês quer nos mostrar que o disciplinamento dos sujeitos não se

fazia mediante grandiosas intervenções punitivistas como no caso do suplício, mas, através de uma dominação sutil do ser humano nos mínimos detalhes da vida e do cotidiano, como uma política de controle e utilização humana, que sobe "[...] através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados [...]. Esmiuçamentos, *dos quais*, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno" (FOUCAULT, 1999b, p. 168, grifo nosso).

Em resumo, a terceira parte da obra *Vigiar e Punir* de Foucault (1999b) tem como objetivo refletir sobre a disciplina (dos corpos), a partir da noção da microfísica do poder, visando expor a construção de individualidades na constituição de indivíduos úteis para uma determinada sociedade. Para tanto, traz como referência o pensamento de que, o soldado, é uma construção de sujeito, idealizado no século XVII como aquele "que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho, *cujo* corpo é o brasão de sua força e de sua valentia" (FOUCAULT, 1999b, p. 162, grifo nosso).

Segundo Foucault (1999b), na sociedade disciplinar, os corpos precisam ser dóceis e, neste sentido, se encontra a novidade da teoria que buscou formular, ou seja, se antes o corpo já possuía as condições físicas naturais para o ofício do soldado, agora se fazia necessário trabalha-lo para torná-lo em um indivíduo útil e obediente dentro do exército para o "bem da sociedade". A partir dessa premissa, o filósofo francês analisa as relações de poder na escola, no hospital, na fábrica e no quartel, sem deixar de mencionar que se trata de um modelo de controle social, nascido nas igrejas, tendo como grande exemplo a vida monástica. Em outras palavras, o autor francês (1999b) procura discorrer os detalhes do disciplinamento, enquanto mecanismo de dominação, dos corpos (indivíduos).

Assim, apresenta-nos os recursos para o bom adestramento que, nas palavras do autor, se trata de um poder para disciplinar que, "em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior 'adestrar'; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para produzi-las; procura liga-las para multiplica-las e utilizá-las no todo" (FOUCAULT, 1999b, p. 195). Tratam-se de proposições, apresentadas por Foucault (1999b), para analisar a eficácia do projeto disciplinador na sociedade moderna. Referenciando-se no acampamento militar, enquanto "protótipos" de um modelo disciplinador ideal, o filósofo francês percebe a extensão disciplinar do quartel para a sociedade e instituições.

Nisto consiste a lógica da vigilância sobre os indivíduos, em dispositivos de poder que tem na arquitetura (das escolas, dos hospitais, das fábricas, entre outros) a capacidade de controlar os sujeitos que ali se encontrem. Trata-se de um sistema que se auto sustenta, na medida em que as tarefas de vigilância e fiscalização são distribuídas entre os funcionários que

cuidam desta ou daquela instituição, criando, também, um mecanismo de recompensas e penalidades com a intenção de individualizar e classificar os "corpos" de acordo com as condutas de cada sujeito.

Assim, o autor apresenta as medidas que se deviam tomar quando se decretava a peste em uma cidade no final do século XVII: "um policiamento espacial estrito: fechamento, claro, da cidade e da 'terra', proibição de sair sob pena de morte, fim de todos os animais errantes; divisão da cidade em quarteirões diversos onde se estabelece o poder de um intendente" (FOUCAULT, 1999b, p. 219). De acordo com Foucault (1999b), enquanto a lepra suscitou modelos de exclusão cujos acometidos pela doença eram isolados através do grande fechamento da cidade, a peste, por sua vez, originou os esquemas disciplinares, isto é, "o grande fechamento por um lado; o bom treinamento por outro" (FOUCAULT, 1999b, p. 222).

A partir da lógica da individualização que assinalava as exclusões é que nascem, no início do século XIX, "o asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de educação vigiada, e por um lado os hospitais, de um modo geral todas as instâncias de controle individual funcional" (FOUCAULT, 1999b, p. 223). Dessa forma, o autor francês apresenta o sentido do panoptismo de Bentham:

> O *Panóptico* de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (FOUCAULT, 1999b, p. 223).

O mecanismo supracitado, de acordo com Foucault (1999b), visa assegurar o funcionamento automático do poder, uma instância do saber que seria aplicado em toda a sociedade, vigiada e punida, sempre que for necessário. Neste sentido, podemos dizer que as noções trazidas por Foucault (1999b), nos ajudam a pensar a vida social atual, enquanto espaço de regulação entre os sujeitos, mediante ideais e visões de mundo, que se materializam em práticas discursivas, que buscam o convencimento daqueles que pensam diferentes ou, ainda, não tenham uma opinião formada acerca deste ou daquele assunto. A partir da análise de uma microfísica do poder, que visa vigiar e punir os loucos do asilo psiquiátrico, os presos dos presídios, os soldados do quartel militar, os estudantes das escolas, os operários das fábricas, é possível visualizar o todo da sociedade imbricada em um processo de vigilância e punição, de discursos que se entrecruzam trazendo "verdades" e saberes, nas relações de poder dos sujeitos.

Diante do exposto, entendemos que a metodologia *arquegenealógica*, que nos auxiliou na construção de uma proposta didática para o ensino e a aprendizagem da História, especificamente, sobre o tema Ditadura Militar do Brasil, nos ajuda a romper com o poder disciplinador, problematizado por Foucault (1999b), na obra *Vigiar e Punir*, no âmbito da sala de aula, na educação básica. Em convergência com a BNCC, a análise do discurso da extrema direita acerca do objeto de conhecimento histórico supracitado, tal como empreendemos em nossa pesquisa, possibilitou-nos mostrar que os assuntos escolares podem ser trabalhados mediante o diálogo, contextualizando a aprendizagem e de modo interdisciplinar, desde que haja o compromisso com a construção do sujeito escolar crítico e autônomo, com base em valores democráticos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do questionamento acerca das possibilidades de pesquisa em sala de aula, na educação básica, sobre a Ditadura Militar do Brasil, mediante a *arquegenealogia* de Foucault, buscamos discorrer em uma análise do discurso negacionista do golpe civil-militar de 1964 e do Regime Militar instalado, reverberado pela extrema direita brasileira, sob a égide do bolsonarismo. Neste sentido, construímos uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem da História, sistematizado e organizado pedagogicamente em uma sequência didática que contemplou as noções *arqueológicas* e *genealógicas* foucaultianas, o método *dialógico* freiriano, a contextualização da aprendizagem da Atina, em uma configuração interdisciplinar em convergência com alguns conceitos históricos.

Na perspectiva de se atingir o objetivo geral de nossa pesquisa, isto é, para viabilizar a análise do discurso negacionista da extrema direita do Brasil, acerca dos eventos históricos da política nacional ocorridos no contexto do golpe civil-militar de 1964, buscamos empreender uma metodologia que se embasou nas noções *arquegenealógicas* de Foucault, para construir uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem da História capaz de problematizar, em sala de aula, enunciados que se sustentam em vontades de verdade da prática discursiva negacionista do bolsonarismo que, mediante regras específicas de formação e funções enunciativas, consegue apresentar uma positividade (saber) a respeito da Ditadura Militar brasileira e colocar os sujeitos enunciadores, na trama da história política nacional, imbricando-os em relações de poder na sociedade.

Nisto, o sequenciamento didático que constituímos permitiu-nos projetar uma proposta pedagógica capaz de problematizar discursos em sala de aula e torná-la em um espaço de pesquisa. Ora, se a experiência científica, em aulas de História na educação básica, pôde ser vislumbrada mediante o método *arquegenealógico* de Foucault, então, entendemos ser possível problematizar os objetos de conhecimento históricos, mediante outros autores, que também trabalhem com a análise do discurso. Em nossa metodologia de pesquisa, procuramos seguir por um percurso que tornasse viável uma proposta de ensino e aprendizagem que protagonizasse o discente e proporcionasse uma avaliação significativa para os sujeitos escolares, ao ponto de se perceberem no processo como indivíduos que sabem construir o conhecimento e entendem cada etapa do desenvolvimento do aprendizado.

Desse modo, procuramos o embasamento teórico das noções de Foucault nas obras *Arqueologia do saber* (2008), para apreender os conceitos de enunciado, discurso, singularidade, prática discursiva, função enunciativa e sujeito enunciador; *Microfísica do*

poder, que nos permitiu entender o pensamento do autor acerca da verdade, do saber e do poder; *A ordem do discurso*, que nos ajudou a pontuar o sentido que o filósofo francês agrega ao discurso, quando fala em desejos de verdade e efeitos de poder, nas relações dos sujeitos no corpo social; a *História da loucura*, que nos ajudou a perceber a sutileza do olhar historiográfico de Foucault, capaz de pensar a sociedade mediante estratégias de dominação, potencializado pelo princípio da autoridade daquele que detém o saber institucional, propiciando que se "aprisionasse" a loucura da Europa clássica, silenciando o louco e separando-o do mundo da razão; e, ainda, *Vigiar e punir*, nos fazendo pensar a sociedade de controle, que dociliza os corpos (os sujeitos), tornando-os disciplinados, mediante uma nova tecnologia do poder, com base, não mais no suplício, mas, no adestramento dos indivíduos, vigiados a todo instante e punidos quando necessário.

O embasamento teórico trazido pelas obras foucaultianas supracitadas, assim como as discussões que trouxemos em seguida com os demais autores, elencados para a constituição de nossa proposta metodológica de ensino e aprendizagem da História, nos ajudou a pensar e confirmar a possibilidade de uma didática voltada para a análise discursiva em sala de aula. Desse modo, mediados pela certeza de ser possível o estudo *arquegenealógico* dos objetos de conhecimento histórico na educação básica, procuramos aprofundar a análise do discurso sobre a Ditadura Militar do Brasil, concluindo que as narrativas da extrema direita destoam da historiografia oficial acerca do tema, ao propor uma versão alternativa dos fatos, reforçando, com isso, o negacionismo histórico dos indivíduos e grupos sociais saudosistas do Regime Militar brasileiro.

Os resultados que comprovam a distorção histórica sobre a Ditadura Militar brasileira e expressam o negacionismo da extrema direita podem ser conferidos na análise que fizemos dos enunciados do *corpus* discursivo, ao longo da pesquisa. Nossos estudos apontaram para uma regularidade que, primeiro e sob a liderança de Bolsonaro, (re) constrói uma narrativa positiva e favorável ao golpe civil-militar de 1964 e do Regime autoritário instalado, buscando convencer a opinião pública de que se tratou de um período de ordem e progresso, que preservou os valores e costumes do povo brasileiro, assim, como, teria defendido a soberania nacional e a liberdade da nação, procurando justificar os atos de violência, enquanto medidas enérgicas necessárias para combater a subversão e o terrorismo comunista dos guerrilheiros de esquerda. É o que vemos dos enunciados de 01 a 15 do *corpus*.

A segunda regularidade é capitaneada pela militância digital bolsonarista nas redes sociais, compostas por eleitores do Presidente da República que reivindicam o retorno da Ditadura Militar, com Bolsonaro no poder. Em resumo, constroem uma narrativa de que o país

está colapsado pela corrupção e pela dominação "cultural marxista", em ascendência no país desde a redemocratização em meados de 1980, corroendo os valores da sociedade e das famílias. Neste sentido, o discurso se volta contra as instituições, visando deslegitimá-las do papel institucional perante a sociedade, exigindo, por exemplo, o fechamento do Congresso e do STF, e o retorno do AI5, para conter o "caos social" e resgatar a moral e a ordem. Tratam-se das reivindicações colocadas na pauta dos protestos antidemocráticos que vimos acontecer durante o ano de 2020, com o objetivo de se forjar uma pressão popular para pressionar as Forças Armadas a atuarem ao lado do Presidente da República, em prol de um autogolpe no Executivo Federal. É o que observamos no *corpus*, nos enunciados que se seguem desde 16 até o 26. Ao se exigir o retorno do Regime Militar como forma de governo no Brasil, os sujeitos enunciadores ecoam um discurso que reafirma o saudosismo positivo e favorável de Bolsonaro ao período em que o país foi governado por Generais-Presidentes (1964-1985).

A terceira regularidade, por sua vez, reforça os dois primeiros apelos do discurso da extrema direita sobre a Ditadura Militar do Brasil, isto é, apresenta um modelo de sociedade como base na tradicional família conservadora, branca, heteronormativa, patriarcal e cristã. Por meio de imagens, o discurso ilustra um Presidente da República, temente a Deus e que teria recebido uma missão divina para governar o país e libertá-lo do comunismo. Em síntese, a sociedade militar do bolsonarismo deveria ter Bolsonaro como líder supremo e com plenos poderes para conduzir a nação, sem a interferência dos demais Poderes da República. Podemos comprovar na série enunciativa que vai do enunciado "27" ao "35" do *corpus* discursivo.

A narrativa construída através dos enunciados, tal como apresentamos, contradizem as pesquisas historiográficas sobre a Ditadura Militar do Brasil, sintetizadas pelos livros didáticos de História. Na análise das materialidades discursivas, buscamos contrapor o discurso da extrema direita brasileira sobre o referido tema, trazendo uma discussão acerca das motivações econômicas por trás do golpe de 1964, empreendido pela elite orgânica de interesses multinacional e associados. Neste sentido, Dreifuss (1981) nos apresentou os desdobramentos históricos e políticos do período em questão, como um "golpe de classe da elite orgânica".

Em convergência com o referido cientista político, Passos (2017), ao analisar o discurso anticomunista do IPES, confirmou que a conquista do Estado, reverberada por Dreifuss (1981), foi um projeto de classe multinacional e associado, que teve na referida instituição de "pesquisas sociais", um importante aliado. Consta que, ao alinhar-se à ideologia da segurança nacional da ESG, conseguiram organizar uma complexa estrutura de propaganda de doutrinação em massa, convencendo as autoridades políticas e militares necessárias para o golpe de Estado de 1964, aclamado pelas ruas das principais cidades brasileiras, por gigantescas

multidões que agora se sentiam “livres do perigo comunista”. Porém, não durou muito para o Regime Militar mostrar sua verdadeira face e começar a perseguir, prender e até matar opositores políticos, enquanto distribuía a burocracia estatal entre os grandes empresários multinacionais e associados, que ajudaram a organizar ação golpista de meados de 1960, que o discurso negacionista costuma chamar de “Movimento revolucionário e democrático de 1964”.

A comparação entre o discurso da extrema direita brasileira e o texto historiográfico de nosso trabalho leva-nos a crer que o bolsonarismo lidera o atual levante conservador e reconstrói ou resgata a narrativa positiva, legítima e favorável da Ditadura Militar do Brasil, configurando-se em um negacionismo histórico, que apresenta uma versão alternativa, não com o objetivo de promover uma revisão historiográfica, tendo em vista a ausência de fontes e material bibliográfico que embasem o discurso bolsonarista saudosista do Regime Militar, mas para tentar convencer a opinião pública de que fala a verdade, inclusive, questionando a veracidade dos livros de História e a autoridade dos historiadores e historiadoras, constantemente acusados de doutrinadores (as) comunistas de esquerda, infiltrados (as) nas instituições de ensino, especialmente, nas universidades.

Nossa pesquisa mostrou, ainda, que as estratégias que o discurso se utiliza para convencer a opinião pública em torno da narrativa positiva e favorável a Ditadura Militar do Brasil passa por uma (re) formulação de sentenças ou proposições, que nós chamamos de “vontades de verdade”. Na tabela “fragmentos arquegenealógicos”, trazemos nove “desejos de verdade” do discurso, que conseguimos apreender, mediante a análise dos enunciados, juntamente com as respectivas funções enunciativas. Em sequência, a prática discursiva bolsonarista sobre o Regime Militar procura, mediante as “vontades de verdade” produzidas, negar que tenha havido golpe de Estado no Brasil em 1964, legitimando-o como um dispositivo acionado dentro da legalidade constitucional, justificando os atos de violência e o autoritarismo como medidas enérgicas e necessárias para combater o comunismo; resgatar a narrativa de que o Regime Militar foi um período de glória para o povo brasileiro, que fez prevalecer a ordem e o progresso, paralelo a uma depreciação das atuais instituições brasileiras que, exceto o Executivo Federal, estariam corrompidas pelas ideologias comunistas; criar uma imagem do Presidente da República como um líder honesto e capacitado para resgatar os valores e costumes tradicionais da sociedade brasileira, além de pretender mostrar as Forças Armadas como um Poder Moderador, apelando para o retorno do Regime Militar como forma de governo, com Bolsonaro no poder; apresentar um modelo de sociedade, com base nos valores tradicionais das famílias brasileiras, preservados e protegidos durante o Regime Militar.

Neste sentido, a possibilidade de se problematizar os objetos de conhecimento da História na educação básica, mediante a *arquegenealogia*, levantada no início de nossa pesquisa, se mostrou viável e possível, na medida em que potencializamos a análise do discurso negacionista da extrema direita sobre a Ditadura Militar do Brasil, em uma proposta didática, que nos ajudou a sintetizar as materialidades discursivas, ao final do sequenciamento pedagógico, em unidades temáticas, tal como mostramos na tabela "Unidades temáticas para a produção dos artigos de opinião". Trata-se de um quadro composto por 04 temas, relacionados ao discurso negacionista bolsonarista, atrelados às "vontades de verdade" do discurso, trazendo consigo um conjunto de enunciados do *corpus* discursivo e um agrupamento de funções enunciativas da formação discursiva que convergem com a unidade temática e, consequentemente, servirão como fonte de pesquisa para que os estudantes produzam os respectivos artigos de opinião sugeridos na sequência didática.

Portanto, entendemos que a pesquisa foi capaz de resolver o problema suscitado no início de nosso trabalho, uma vez que permitiu que a análise do discurso negacionista da extrema direita sobre a Ditadura Militar do Brasil se configurasse em uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem da História, com base na *arquegenealogia* de Foucault, além de proporcionar que ampliássemos nossa compreensão acerca da *arquegenealogia* e de como potencializar o referido método foucaultiano em uma situação didática, vislumbrada em nossa proposta. Em outras palavras, pelo formato didático que construímos, percebemos que as reflexões da análise do discurso em aulas de História da educação básica podem viabilizar pesquisas complexas em torno de assuntos atuais que interligam o objeto de conhecimento histórico à realidade concreta da sociedade, contextualizando o aprendizado e produzindo sentido para os estudantes.

Dessa forma, podemos dizer que os objetivos de nossa pesquisa foram atingidos e pudemos, ao longo do desenvolvimento da dissertação, compreender e apresentar a *arquegenealogia* de Foucault, de modo a viabilizar a constituição de uma metodologia de ensino e aprendizagem da História capaz de analisar o discurso negacionista da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil, para dentro da proposta pedagógica, potencializada por uma sequência didática, propondo, ao final do percurso, uma avaliação interdisciplinar e significativa, em diálogo com as competências gerais da BNCC e habilidades específicas da História, previstas pelo referido documento da Educação Nacional.

Diante do exposto, podemos dizer que a metodologia empreendida foi suficiente para realizar os procedimentos de nossa pesquisa, tendo em vista a compreensão *arquegenealógica*, que nos possibilitou construir uma proposta didática capaz de atender à expectativa de propor

a análise do discurso em aula de História, na educação básica. Assim, também, a bibliografia nos forneceu o aporte teórico necessário para fundamentarmos a discussão em cada etapa de nosso trabalho, desde os conceitos básicos do pensamento de Foucault até a avaliação significativa da sequência didática.

Nosso posicionamento em relação ao tema trabalhado na pesquisa é de que ele se apresenta com bastante propriedade para pensar a atualidade e, principalmente, por nos permitir organizar uma proposta didática capaz de problematizar discursos em aulas de História, na educação básica. O negacionismo histórico da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil é uma realidade desafiadora para o ensino escolar de História, especialmente por encontrar ou despertar vozes na sociedade que (re) produzem e (re) distribuem enunciados que distorcem ou se distanciam da "verdade histórica", para gerar uma inflexão no corpo social sobre o tema, valendo-se de um contexto cultural, que tem na "pós-verdade", as reais possibilidades de se imporem como verdades irrefutáveis, mediante o apelo emocional e aos anseios revisionistas.

Neste sentido, entendemos que o caminho a seguir para se combater o revisionismo histórico, pelo qual o discurso negacionista da extrema direita brasileira tem rivalizado com a historiografia oficial, em torno dos fatos que envolveram o golpe de Estado de 1964 e o Regime Militar instalado, é promover um diálogo reflexivo e problematizador em sala de aula, principalmente por meio das Ciências Humanas e, de modo especial, da História, componente curricular ordinário dos estudos das ações do homem no tempo e no espaço das sociedades, sempre em contato interdisciplinar com os demais campos do saber escolar e científico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A loucura da história: ciência, ética e política no pensamento de Michel Foucault. In.: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault:** transversais entre educação, filosofia e história. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 65-77. 1 *pen drive*;

ALVES, A. S. S.; SILVA, F. V. Reflexões sobre a Interdisciplinaridade em Livros Didáticos de História: um Olhar Sobre o Ensino do Regime Ditatorial Brasileiro. **Revista de Ensino, Educação e Ciências humanas:** [s.l.], v. 20, n. 4, p. 400-404, 2019. Disponível em: <https://seer.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/7454> Acesso em: 20 out. 2020;

_____; _____. Discursos sobre as ciências humanas no bolsonarismo: da repetição à prática. **Revista Eletrônica de Educação**: São Carlos, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4524/1061> Acesso em: 20 nov. 2020;

ANDRADE, Julia Pinheiro; SARTORI, Juliana. **Educação que faz sentido para a vida:** Metodologia de Contextualização da Aprendizagem. São Paulo: Atina, 2016. Disponível em: <https://issuu.com/atinaedu/docs/livro_metodologia_atina> Acesso em: 10 out. 2020;

_____; _____. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 300-336. 1 *pen drive*;

BARROS, Dulcinea Cerqueira Coutinho. **Cultura escolar e ensino de História em tempos de Ditadura Militar no Instituto de Educação Gastão Guimarães (Feira de Santana – BA, 1968-1978).** 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015. 1 *Pen drive*;

BARROS, José D'Assunção. História, espaço e tempo: interações necessárias. **Varia História:** Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 460-476, jul-dez/2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/vh/v22n36/v22n36a12.pdf> Acesso em: 25 out. 2020;

BAUER, Caroline Silveira. Usos do passado da ditadura brasileira em manifestações públicas de Jair Bolsonaro. *In:* KLEM, B. S.; PEREIRA, M.; ARAÚJO, V. (Org.). **Do *fake* ao fato:** (des) atualizando Bolsonaro. Vitória: Milfontes, 2020. p. 183-203;

BENTIVOGLIO, Julio; BRITO, Thiago Vieira de. Bolsonaro e a crise da Nova República: a política como conspiração. *In:* KLEM, B. S.; PEREIRA, M.; ARAÚJO, V. (Org.). **Do *fake* ao fato:** (des) atualizando Bolsonaro. Vitória: Milfontes, 2020. P. 163-182;

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 1 *pen drive*;

BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, Vanilda Salton. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL:** [s.l.], v. 7, n. 13, p. 1-12, 2009;

BORDIM, Caroline Teixeira; PINTON, Francieli Matzenbacher. **Produzindo artigo de opinião.** 3. ed. Santa Maria: UFSM, 2019;

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. A ditadura no Brasil. *In*.:_____. **Estudar História:** das origens do homem à era digital. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018;

BRITO, Camila Praxedes de. **Infância e violência na Ditadura Militar:** memória e verdade em testemunhos da Comissão Nacional da Verdade/Brasil. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras e Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018. 1 *pen drive*;

CANI, Lívia Salvador. **O direito fundamental à memória e a política de esquecimento das resistências na Ditadura Militar Brasileira:** uma análise dos livros didáticos do Ensino Fundamental à luz da Sociologia das ausências de Boaventura de Sousa Santos. 2015. Dissertação (Mestrado em Direito e Garantias Fundamentais) – Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2015. 1 *pen drive*;

CORREA, Ana Paula Alves. **"Eles torturavam as crianças na frente das mulheres":** mulheres, trauma e maternidade na resistência à Ditadura Militar Brasileira. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. 1 *pen drive*;

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 1 *pen drive*;

DESCARTES, René. **Meditações.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. Disponível em: <http://www.ruipaz.pro.br/fenomenologia/descartes.pdf> Acesso em: 01 jan. 2021;

DREIFUSS, René Armand. **1964, a conquista do Estado:** ação política, poder e golpe de classe. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981;

FARIA, Daniel. Anamorfose do dia 08 de maio de 1970 – ou: o mito em posição de alerta. *In:* KLEM, B. S.; PEREIRA, M.; ARAÚJO, V. (Org.). **Do *fake* ao fato:** (des) atualizando Bolsonaro. Vitória: Milfontes, 2020. p. 101-111;

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patrícia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão:** Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15762> Acesso em: 05 dez. 2020;

FERREIRA, Erasmo da Silva. **O discurso de Médici e seus jogos:** Questões sobre o Silenciamento e a Representação do Outro. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. 1 *pen drive*;

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 1 *pen drive*;

_____. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996. 1 *pen drive*;

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. 1 *pen drive*;

_____. Disciplina. In.: _____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999b, p. 161-258. 1 *pen drive*;

_____. **História da Loucura.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1978. 1 *pen drive*;

_____. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. 1 *pen drive*;

_____. **O nascimento da clínica.** Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977. 1 *pen drive*;

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986. 1 *pen drive*;

GIACOMONI, M. P.; VARGAS, A. Z. Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva. **Veredas:** Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 119-129, fev/2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25129> Acesso em: 18 abr. 2020;

GREGOLIN, Maria do Rosário. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. *In*: Seminário de Análise do Discurso (SEAD), 2., 2005, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867818/mod_resource/content/1/Gregolin_Formacao_discursiva_redes_de_memoria.pdf> Acesso em: 05 jan. 2021;

KLEM, Bruna Stutz; PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei. O tempo presente e os desafios de uma historiografia (in) atual. *In:* _____; _____; _____. (Org.). **Do *fake* ao fato:** (des) atualizando Bolsonaro. Vitória: Milfontes, 2020. p. 17-28;

LEITE, Alessandra Maria; BARBOZA, Deisi Cristina de Lima; AZEVEDO, Antulio José de. A presença da Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos na prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia:** Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 1-7, jan. 2011. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/6q6M901dVdD0djj_2013-7-10-14-40-46.pdf> Acesso em: 10 nov. 2020;

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 1 *pen drive*;

LUIZ, Miriã Lúcia. **Dentro e fora da ordem:** Diretrizes Curriculares para o Ensino de História no Espírito Santo em tempos autoritários (1964-1985). 2015, 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. 1 *pen drive*;

MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder. *In.*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. 1 *pen drive*;

MARQUES, Welisson. O método arquegenealógico na análise do discurso: o potencial sujeito aprendiz e aprendizagem de língua inglesa no discurso publicitário-institucional.

Linguagem em discurso: Tubarão, v. 16, n. 2, p. 261-272, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/3862/2683> Acesso em: 05 nov. 2020;

MARTINS, Allysson Viana. **Guerras de memórias e os 50 anos do golpe de 1964:** midiatização do passado em especiais do jornalismo digital. 2017. 294 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. 1 *pen drive*;

MATA, Sergio da. A teologia política do governo Bolsonaro. *In:* KLEM, B. S.; PEREIRA, M.; ARAÚJO, V. (Org.). **Do *fake* ao fato:** (des) atualizando Bolsonaro. Vitória: Milfontes, 2020. p. 63-79;

MENESES, Sonia. Bolsonarismo: um problema "de verdade" para a história. *In:* KLEM, B. S.; PEREIRA, M.; ARAÚJO, V. (Org.). **Do *fake* ao fato:** (des) atualizando Bolsonaro. Vitória: Milfontes, 2020. p. 43-55;

MENEZES, Maria Gabriela. A contribuição da proposta educacional libertadora para o cotidiano escolar na educação infantil. *In*: GOMES, Luciane de Almeida. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola**. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 177-189. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/18-%20A%20CONTRIBUI%C3%87%C3%83O%20DA%20PROPOSTA%20EDUCACIONAL%20LIBERTADORA%20PARA%20O%20COTIDIANO%20ESCOLAR%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf> Acesso em: 05 dez. 2020;

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A história no olho do furacão. *In*: KLEM, Bruna Stutz; PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei. (Org.). **Do *fake* ao fato:** (des) atualizando Bolsonaro. Vitória: Milfontes, 2020. p. 29-41;

OLIVEIRA, Cristiane da Silva. **Memórias em disputa:** narrativas sobre a prática da tortura durante a Ditadura Militar no Brasil (1969-1973). 2018. Dissertação (Mestrado em Memória, Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018. 1 *pen drive*;

OLIVEIRA, Rodrigo Perez. O negacionismo científico olavista: a radicalização de um certo regime epistemológico. *In:* KLEM, B. S.; PEREIRA, M.; ARAÚJO, V. (Org.). **Do *fake* ao fato:** (des) atualizando Bolsonaro. Vitória: Milfontes, 2020. p. 81-100;

PASSOS, Pâmella. **Vozes a favor do golpe!** O discurso anticomunista no Ipês como materialidade de um projeto de classe. Rio de Janeiro: Mórula, 2017. 1 *pen drive*;

PEREIRA, Adriana Lenho de Figueiredo. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Caderno Saúde Pública:** Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, p. 1527-1534, set./out. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2003000500031&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 10 dez. 2020;

PEREIRA, M. H. F. Nova Direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). **Varia História,** Belo Horizonte, v. 31, n. 57, p. 863-902, set/dez. 2015.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/vh/v31n57/0104-8775-vh-31-57-0863.pdf> Acesso em: 06 jan. 2021;

PICCOLI, Camila Maria. **Para que não se esqueça:** a memória da Ditadura Brasileira (1964-1985) nos livros didáticos de História do Ensino Médio. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017. 1 *pen drive*;

PINHEIRO, Francisco Felipe de Aguiar. **O ensino de História no Ceará durante a Ditadura Militar:** o prescrito e as memórias de práticas docentes. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. 1 *pen drive*;

PINTO, Luciano Rocha. A história como jogo: contribuições de Michel Foucault para o ensino da História. **História e ensino:** Londrina, v. 17, n. 1, p. 149-165, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11255> Acesso em: 15 nov. 2020;

PIRES, Livia Maria Falconi. **O funcionamento do discurso político:** O Twitter na campanha presidencial de 2010. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5756/4862.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 10 dez. 2020;

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. Há em Foucault um gesto inaugural nos estudos do discurso? **Heterotópica:** Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 34-47, jan/jun 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/48526/26333> Acesso em: 15 jun. 2020;

SEIXAS, Rodrigo. A retórica da pós-verdade: o problema das convicções. **EID&A:** Ilhéus, n. 18, p. 122-138, abr./2019. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2197/1747> Acesso em: 03 jun. 2020;

SILVA, Daniel Pinha. A longa noite de 64: Bolsonaro e a experiência democrática vista do parlamento. *In:* KLEM, B. S.; PEREIRA, M.; ARAÚJO, V. (Org.). **Do *fake* ao fato:** (des) atualizando Bolsonaro. Vitória: Milfontes, 2020. p. 205-223;

SILVA, Débora Raiza Carolina Rocha. **Disputas em torno do DOPs/MG:** guerra de narrativas, memorialização e patrimonialização (1989-2018). 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. 1 *pen drive*;

SILVA, Francisco Vieira da. Muito além do peso: modulações biopolítica em discursos sobre a obesidade infantil. **Calidoscópio:** São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 237-248. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.162.06/60746451> Acesso em: 10 jun. 2020;

SILVA, Marilene Rosa Nogueira da. A arte de saber/fazer: Foucault e a história na sala de aula. In.: Encontro Regional de História da ANPUH-Rio, 15., 2012, São Gonçalo. **Anais**...

São Gonçalo: FFP/UERJ, 2012. Disponível em: <http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338490293_ARQUIVO_Anpuh2012-MarileneRosaNogueiradaSilva.pdf> Acesso em: 10 out. 2020;

SOTANA, Edvaldo Correa. O início da Guerra Fria nas páginas da imprensa escrita brasileira (1946-1949). **Diálogos:** Maringá, v. 18, n. 1, p. 325-359, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3055/305531755014.pdf> Acesso em: 02 jan. 2021;

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação:** Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503910> Acesso em: 07 nov. 2020;

VALEIRÃO, Kelin. **Foucault na educação:** ferramentas analíticas para a *práxis* educacional hoje. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=148903> Acesso em: 05 dez. 2020;

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 73-102. 1 *pen drive*;

FONTES HISTÓRICAS

A BÍBLIA. **Discussão entre Jesus e os fariseus**. 140 ed. São Paulo: Ave Maria, 2001f. 1.632 p. Velho e Novo Testamento;

ALMEIDA, Marina. Morte de Herzog impulsionou resistência da classe média organizada e pressionou governos militares. **Agência USP de notícias,** São Paulo, 28 set. 2006. História. Disponível em: <http://www.usp.br/agen/repgs/2006/pags/165.htm> Acesso em: 02 jan. 2021;

AZEVEDO, Walmor Oliveira de; CRUZ, Felipe Santa; DIAS, José Carlos; SOUZA, Paulo Jerônimo de. Em defesa da democracia. **Folha de S. Paulo,** [s.l.], 15 mar. 2020. Opinião. Disponível em:<https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/03/em-defesa-da-democracia.shtml> Acesso em: 20 jan. 2021;

BARRAGÁN, Almudena. Cinco 'fake news' que beneficiaram a candidatura de Bolsonaro. **El País,** [s.l.], 19 out. 2018. Eleições Brasil 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/18/actualidad/1539847547_146583.html> Acesso em: 07 jan. 2021;

BERCITO, Diogo. Itália usa várias frentes para atacar onda de 'fake news' na eleição. **Folha de S. Paulo,** Roma, 01 mar. 2018. Mundo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/03/italia-usa-varias-frentes-para-atacar-onda-de-fake-news-na-eleicao.shtml> Acesso em: 07 jan. 2021;

BOLSONARO diz que vê em operação da PF sinal de 'algo muito grave' acontecendo com a democracia. **G1,** Brasília, 27 maio 2020a. Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/27/bolsonaro-diz-que-alvos-de-operacao-no-inquerito-das-fake-news-exerciam-liberdade-de-expressao.ghtml> Acesso em: 06 jan. 2021;

BOLSONARO mostra passeio a cavalo e diz: 'Estarei onde o povo estiver'. **Uol,** São Paulo, 31 maio 2020b. Política. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/31/bolsonaro-mostra-passeio-de-cavalo-e-diz-estarei-onde-o-povo-estiver.htm> Acesso em: 02 jan. 2021;

BOLSONARO volta a apoiar ato antidemocrático contra o STF e o Congresso, em Brasília. **G1,** [s.l.], 03 maio 2020c. Fantástico. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/05/03/bolsonaro-volta-a-apoiar-ato-antidemocratico-contra-o-stf-e-o-congresso-em-brasilia.ghtml> Acesso em: 20 jan. 2021;

BOLSONAROTRAZAOO. "Ninguém é apaixonado por Bolsonaro. Somos apaixonados pelo que ele defende: Deus, Pátria, Família". [s.l.], 10 jul. 2020. **Instagram:** @bolsonarotrazaoo. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CCd8OuNBoCy/?utm_source=ig_web_copy_link> Acesso em: 10 ago. 2020;

BOLSONEAS. "Temos o povo ao nosso lado e as Forças Armadas ao lado do povo". [s.l.], 04 maio 2020. **Instagram:** @leobolsoneas. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B_xQi8KgAp-/?igshid=loi0s75bpthw> Acesso em: 24 jun. 2020;

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2017**.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021;

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Art. 142. Brasília: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 01 jan. 2021;

CARVALHO, Igor. Na avenida Paulista, manifestantes pró-Bolsonaro pedem intervenção militar. **Brasil de Fato,** São Paulo, 07 jun. 2020. Política. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/07/na-avenida-paulista-manifestantes-pro-bolsonaro-pedem-intervencao-militar> Acesso em: 09 jun. 2020;

CARVALHO, Olavo de. "Os militares se gabam de haver, em 1964, livrado o Brasil do comunismo. Mentira..." [s.l.], 22 jul. 2020. **Instagram:** @opropriolavodecarvalho. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CC9R0l9JLfn/?utm_source=ig_web_copy_link> Acesso em: 16 ago. 2020;

CASTRO, Rodrigo. Última grande invasão ao Congresso dos EUA ocorreu há mais de 200 anos, diz pesquisadora. **Época,** [s.l.], 06 jan. 2021. Mundo. Disponível em: <https://epoca.globo.com/mundo/ultima-grande-invasao-congresso-dos-eua-ocorreu-ha-mais-de-200-anos-diz-pesquisadora-24826519> Acesso em: 07 jan. 2021;

"CHAMARIA as Forças Armadas", diz Roberto Jefferson. **Jornal de Brasília,** Brasília, 28 maio 2020. Política e Poder. Disponível em: <https://jornaldebrasilia.com.br/politica-e-poder/chamaria-as-forcas-armadas-diz-roberto-jefferson/> Acesso em: 01 jan. 2021;

COMO TRUMP e o Brexit ajudaram a cunhar a 'palavra do ano' escolhida pelo dicionário Oxford. **BBC News Brasil,** [s.l.], 16 nov. 2016. Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-37998165> Acesso em: 07 jan. 2021;

CONSERVADOR, Movimento Brasil. Bolsonaro e os símbolos de sua ideologia: Deus, pátria, família e armamento". [s.l.], 23 jun. 2020a. **Instagram:** @eusoumbc. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CByDNcKJHE4/?utm_source=ig_web_copy_link> Acesso em: 29 ago. 2020;

CONSERVADOR, Movimento Brasil. "O Brasil passa por uma situação clara: Bolsonaro quer governar sem conchavos e negociatas..." [s.l.], 21 maio 2020b. **Instagram:** @eusoumbc. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CAdBlogp-n1/?utm_source=ig_web_copy_link> Acesso em: 03 jan. 2021;

CONSERVADOR, Robô. "As Forças Armadas estão sofrendo ataques da direita e da esquerda! Isso é o resultado da isenção, do positivismo! A esquerda sempre vai odiar vocês! Nós, conservadores podemos apoiar vocês, basta vocês nos apoiarem! Ainda dá tempo de reverter e reconquistar a simpatia pública". [s.l.], 14 jul. 2020a. **Instagram:** @roboconservador. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/CCopvbtJmHM/?utm_source=ig_web_copy_link> Acesso em: 28 ago. 2020;

CONSERVADOR, Robô. "A família tradicional, armada e feliz". [s.l.], 24 maio 2020b. **Instagram:** @roboconservador. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CAkXCbrAlN9/?utm_source=ig_web_copy_link> Acesso em: 30 ago. 2020;

CORONAVÍRUS: OMS declara pandemia. **BBC News Brasil,** [S.L.], 11 mar. 2020. Saúde. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51842518> Acesso em: 02 jan. 2021;

DECLARAÇÃO de Bolsonaro sobre desaparecido na ditadura provoca reações. **G1,** [s.l.], 29 jul. 2019. Jornal Nacional. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/07/29/declaracao-de-bolsonaro-sobre-desaparecido-na-ditadura-provoca-reacoes.ghtml> Acesso em: 23 jan. 2021;

DIREITA, Brasil de. Bolsonaro orando sobre a bandeira do Brasil. [s.l.], 19 maio 2020. **Instagram:** @brasil.de.direita. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CAXbzE9pld4/?igshid=1gysn1tyra371> Acesso em: 24 jun. 2020;

DIREITA, Brasil de. Bolsonaro, sozinho, tenta salvar o Brasil das mãos dos comunistas. [s.l.], 09 maio 2020a. **Instagram:** @brasil.de.direita. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B__Vxb2pTue/> Acesso em: 15 jun. 2020;

DIREITA, Brasil de. Brasil e Estados Unidos, juntos contra o comunismo e o socialismo. 09 maio 2020b. **Instagram:** @brasil.de.direita. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B__Vxb2pTue/> Acesso em: 24 jun. 2020;

DIREITA, Brasil de. "Estamos prontos para a guerra!" [s.l], 02 jun. 2020c. **Instagram:** @brasil.de.direita. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CA9MADupvc5/?igshid=1uc1tlikokiej> Acesso em: 10 jun. 2020;

DIREITA, Brasil de. "O modelo de família cristã conservadora". [s.l.], 11 jul. 2020d. **Instagram:** @brasil.de.direita. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CChO0iQJzDY/> Acesso em: 05 set. 2020;

DIREITA, Brasil de. "Será que devemos pedir ajuda às Forças Armadas americanas em vez das brasileiras?" [s.l.], 21 maio 2020e. **Instagram:** @brasil.de.direita. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CAd_yo8J-bD/?utm_source=ig_web_copy_link> Acesso em: 16 ago. 2020;

DIREITA, Brasil de. Venceremos a corrupção. 04 maio 2020f. **Instagram:** @brasil.de.direita. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B_xZBJ4pGEj/?igshid=jqdk2zkzmdbr> Acesso em: 24 jun. 2020;

DIREITA e esquerda: entenda o que cada um significa. **Estado de Minas**, [s.l], 15 mar. 2019. Enem/Filosofia. Disponível em:

<https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/enem/2019/03/15/noticia-especial-enem,1037686/direita-e-esquerda-entenda-seu-significado.shtml> Acesso em: 20 fev. 2021;

DIREITA, Mamãe de. "Convocação geral! Bolsonaro pediu o apoio do povo, e soldado que vai à guerra e tem medo de morrer é um covarde!" [s.l.], 03 abr. 2020. **Instagram:** @mamaededireita. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B-h2IcmpMNR/?utm_source=ig_web_copy_link> Acesso em: 16 ago. 2020;

DOIS momentos em que Bolsonaro chamou Covid-19 de 'gripezinha', o que agora nega. **BBC News Brasil,** [s.l.], 27 nov. 2020. Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536> Acesso em: 16 jan. 2021;

É #FAKE que Haddad criou o 'kit gay' para crianças de seis anos. **G1,** [s.l.], 16 out. 2018. Fato ou fake. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/10/16/e-fake-que-haddad-criou-kit-gay-para-criancas-de-seis-anos.ghtml> Acesso em: 08 jan. 2021;

EM 27 ANOS como deputado, Bolsonaro tem dois projetos aprovados. **Rede Brasil Atual,** São Paulo, 06 maio 2018. Política. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2018/05/em-27-anos-como-deputado-bolsonaro-tem-dois-projetos-aprovados/> Acesso em: 07 jan. 2021;

ENTENDA inquérito do STF sobre manifestações antidemocráticas. **G1,** Brasília, 15 jun. 2020. Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/06/15/entenda-inquerito-do-stf-sobre-manifestacoes-antidemocraticas.ghtml> Acesso em: 02 jan. 2021;

ENTENDA o Brexit e seus impactos em 8 perguntas. **BBC News Brasil,** [s.l.], 25 nov. 2018. Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-46335938> Acesso em: 16 jan. 2021;

ESTELIAM, Sulamita. E viva a ação antifascista, Ditadura nunca mais! **Blog A Tal Mineira,** [s.l.], 01 jun. 2020. Disponível em: <https://atalmineira.com/2020/06/01/e-viva-a-acao-antifascista-ditadura-nunca-mais/> Acesso em: 24 jun. 2020;

FACEBOOK intensifica combate a "fake news" na Alemanha. **Deutsche Welle,** [s.l.], 04 ago. 2017. Alemanha. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/facebook-intensifica-combate-a-fake-news-na-alemanha/a-39969908> Acesso em: 07 jan. 2021;

FALÁCIAS, Quebrando. ""Artigo 142 cancelado: O Ministro Fux acabou de revogar o artigo 142 da CF ao afirmar que as Forças Armadas não podem exercer o poder moderador em eventual conflito de poderes". [s.l.], 12 jun. 2020a. **Instagram:** @quebrando_falácias. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CBWkMr8J-o4/?hl=pt-br> Acesso em: 16 ago. 2020;

FALÁCIAS, Quebrando. "Não contem com o Congresso. Não contem com o STF. Não contem com as Forças Armadas, ou pelo menos com seus comandantes. Não contem com a grande mídia. São todos inimigos do Brasil". [s.l.], 04 jul. 2020b. **Instagram:** @quebrando_falácias. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CCPgV5XJlAy/?igshid=vah5cmj2lxyf> Acesso em: 20 set. 2020;

FALCÃO, Márcio. Bolsonaro fez apologia de crime na votação do impeachment, diz OAB. **Folha de S. Paulo,** Brasília, 20 abr. 2016. Poder. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1763027-bolsonaro-fez-apologia-ao-crime-na-votacao-do-impeachment-diz-oab.shtml> Acesso em 06 jan. 2021;

FERREIRA, Afonso; ANDRADE, Hanrrikson de. Aliados de Bolsonaro são alvos de operação da PF contra atos antidemocracia. **UOL,** São Paulo e Brasília, 16 jun. 2020. Notícias. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/06/16/operacao-pf.htm> Acesso em: 04 jan. 2021;

FONTENELLE, André. Em 1967, FGTS substituiu estabilidade no emprego. **Senado Notícias,** Brasília, 05 maio 2017. Arquivo do Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/05/05/em-1967-fgts-substituiu-estabilidade-no-emprego> Acesso em: 16 jan. 2021;

GULLINO, Daniel. Bolsonaro diz que não teriam ocorrido mortes na ditadura se não houvesse 'vontade de implantar o comunismo'. **O Globo,** Brasília, 02, ago. 2019. Brasil. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-diz-que-nao-teriam-ocorrido-mortes-na-ditadura-se-nao-houvesse-vontade-de-implantar-comunismo-1-23849666> Acesso em: 15 nov. 2020;

INVASÃO ao Congresso dos EUA: quatro pessoas morrem; Biden fala em insurreição. **BBC News Brasil,** [s.l.], 06 jan. 2021. Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55568031> Acesso em: 07 jan. 2021;

JAIR Bolsonaro (PSL) é entrevistado no Jornal Nacional. **G1,** Rio de Janeiro, 28 ago. 2018. Jornal Nacional. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/08/28/jair-bolsonaro-psl-e-entrevistado-no-jornal-nacional.ghtml> Acesso em: 27 jun. 2020;

JAIR Bolsonaro: "Sou preconceituoso, com muito orgulho". **Época,** [s.l.], 02 jul. 2011. Brasil. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI245890-15223,00.html> Acesso em: 10 maio 2020;

JAIR Bolsonaro sobre os mortos do Araguaia: "Quem procura osso é cachorro". **Brasil Página 1,** [s.l.], 27 jun. 2009. Redação. Disponível em: <https://brasilpagina1.wordpress.com/2009/06/27/jair-bolsonaro-sobre-os-mortos-do-araguaia-quem-procura-osso-e-cachorro/> Acesso em: 01 jan. 2021;

KADANUS, Kelli. Bolsonaro insiste em fraude nos EUA já descartada e ataca eleição no Brasil. **UOL,** Brasília, 07 jan. 2021. Notícias. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/01/07/bolsonaro-insiste-em-fraude-nos-eua-ja-descartada-e-ataca-eleicao-no-brasil.htm> Acesso em: 08 jan. 2021;

LEITE, Daniel. Deputado pede "providências" contra professora por prova que cita Bolsonaro. **UOL,** Juiz de Fora, 26 out. 2019. Educação. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/10/26/deputado-pede-providencias-contra-professora-por-prova-sobre-bolsonaro.htm> Acesso em: 24 jun. 2020;

MATOS, Carlos Eduardo. A morte de Vladimir Herzog e as mobilizações contra a ditadura. **Nova Escola,** [s.l.], 01 fev. 2000. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2409/a-morte-de-vladimir-herzog-e-as-mobilizacoes-contra-a-ditadura> Acesso em: 02 jan. 2021;

MILITARES viram alvo de chacota com mortes da covid. **Notibras,** [s.l.], 07 jun. 2020. Disponível em: <https://www.notibras.com/site/militares-viram-alvo-de-chacota-com-mortes-da-covid/> Acesso em: 24 jun. 2020;

MINISTRO da Educação diz que pretende revisar livros didáticos sobre o golpe de 1964 e a ditadura militar. **G1,** Brasília, 04 abr. 2019a, Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/04/ministro-da-educacao-diz-que-pretende-revisar-livros-didaticos-sobre-o-golpe-de-1964-e-a-ditadura-militar.ghtml> Acesso em: 03 jan. 2021;

MINISTRO diz que não houve golpe em 1964 e que livros didáticos vão mudar. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 03 abr. 2019b. Educação/Governo Bolsonaro. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/livros-didaticos-vao-negar-golpe-militar-e-ditadura-diz-ministro-da-educacao.shtml> Acesso em: 21 fev. 2021;

NOVAES, Marina. Governo Bolsonaro impõe apagão de dados sobre a Covid-19 no Brasil em meio à disparada de mortes. **El País,** São Paulo, 06 jun. 2020. Brasil. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-06/governo-bolsonaro-impoe-apagao-de-dados-sobre-a-covid-19-no-brasil-em-meio-a-disparada-das-mortes.html> Acesso em: 02 jan. 2021;

O DESESQUERDIZADOR. “Jair Bolsonaro tomou facada de um psicopata contratado pela esquerda...” [s.l.], 23 jun. 2020a. **Instagram:** @o_desesquerdizador. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CByEzw9pDnr/?utm_source=ig_web_copy_link> Acesso em: 16 ago. 2020;

O DESESQUERDIZADOR. “Triste realidade: a OAB não representa mais os advogados. A CNBB não representa mais os católicos...” [s.l.], 24 jun. 2020b. **Instagram:** @o_desesquerdizador. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CB0saB2pKP6/?utm_source=ig_web_copy_link> Acesso em: 05 set. 2020;

O DIÁRIO gaúcho te ajuda a entender a Campanha da Legalidade. **Diário Gaúcho,** [s.l.], 12 set. 2019. Notícias. Disponível em: <http://diariogaucho.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2019/09/o-diario-gaucho-te-ajuda-a-entender-a-campanha-da-legalidade-11303625.html> Acesso em: 16 jan. 2021;

OLAVO de Carvalho, guru de Bolsonaro, era astrólogo profissional. **Catraca Livre,** [s.l.], 24 nov. 2018. Cidadania. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/olavo-de-carvalho-guru-de-bolsonaro-era-astrologo-profissional/> Acesso em: 02 jan. 2021;

OLIVEIRA, André de. Elogia à tortura, dupla moral e enrolados na Justiça em nove votos na Câmara. **El País,** São Paulo, 20 abr. 2016. Brasil. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/19/politica/1461019293_721277.html> Acesso em: 20 jun. 2020;

‘QUEM CHAMA regime militar de ditadura não reconhece o que era’, diz General Mourão ao citar excessos. **O Globo,** São Paulo, 09 set. 2018. Brasil. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/quem-chama-regime-militar-de-ditadura-nao-reconhece-que-era-diz-general-mourao-ao-citar-excessos-23054343> Acesso em: 20 jun. 2020;

PINHO, Márcio; SANTIAGO, Tatiana. Nova versão da Marcha da Família percorre ruas do centro de SP. **G1,** São Paulo, 22 mar. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/03/manifestantes-se-reunem-para-nova-versao-da-marcha-da-familia-em-sp.html> Acesso em: 02 jan. 2021;

SALDAÑA, Paulo. É liberdade de expressão, diz Bolsonaro sobre suposto esquema de fake news ligado ao filho. **Folha de S. Paulo,** Brasília, 27 abr. 2020. Poder. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/04/e-liberdade-de-expressao-diz-bolsonaro-sobre-suposto-esquema-de-fake-news-ligado-ao-filho.shtml?origin=folha> Acesso em: 08 jan. 2021;

SANCHES, Mariana. Por que o Foro de São Paulo é mais importante para a direita do que para a esquerda. **BBC News Brasil,** São Paulo, 24 jul. 2019. Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49093277> Acesso em: 16 jan. 2021;

SANTANA, Felipe. Entenda como funciona o sistema eleitoral americano. **G1,** Flórida, Estados Unidos, 08 nov. 2016. Jornal Hoje. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/11/entenda-como-funciona-o-sistema-eleitoral-americano.html> Acesso em: 16 jan. 2021;

SCHITTI, Gustavo. Vice de Bolsonaro diz que país viveu ‘sucessão de escândalos’ após a redemocratização. **O Globo,** São Paulo, 04 out. 2018. Brasil. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/vice-de-bolsonaro-diz-que-pais-viveu-sucessao-de-escandalos-apos-redemocratizacao-23128784> Acesso em: 02 jan. 2021;

SOARES, Ingrid. Bolsonaro diz que não houve golpe militar em 1964. **Correio Braziliense,** Brasília, 31 mar. 2020. Política. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/03/31/interna_politica,841564/bolsonaro-diz-que-nao-houve-golpe-militar-em-1964.shtml> Acesso em: 01 jun. 2020;

SOARES, Olavo. Bolsonaro disse que Forças Armadas “estão com o povo”. Mas elas estão com Bolsonaro? **Gazeta do Povo,** Brasília, 04 maio 2020. República. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/bolsonaro-forcas-armadas-apoio/> Acesso em: 01 jan. 2021;

TAVARES, Ana Helena. Minha mãe e o amigo fascista. **Blog Bem Blogado,** [s.l.], 17 out. 2018. Disponível em: <https://bemblogado.com.br/site/48321-2/> Acesso em: 24 jun. 2020;

THADEU, Victor. Guia completo sobre a BNCC: as informações mais relevantes sobre a Base Nacional Comum Curricular. **E-docente,** [s.l.], 24 maio 2019. Blog. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/guia-completo-sobre-a-bncc/> Acesso em: 14 jan. 2021;

TOLOTTI, Rodrigo. Relembro o editorial de Roberto Marinho apoiando a ditadura e a retratação da Globo em 2013. **InfoMoney,** São Paulo, 29 ago. 2018. História. Disponível em:

<https://www.infomoney.com.br/politica/relembre-o-editorial-de-roberto-marinho-apoiando-a-ditadura-e-a-retratacao-da-globo-em-2013/> Acesso em: 16 jan. 2021;

TRAUMANN, Thomas. Como a indústria de notícias falsas dominou a eleição da França. **Época,** [s.l.], 20 abr. 2017. Mundo. Disponível em: <https://epoca.globo.com/mundo/noticia/2017/04/como-industria-de-noticias-falsas-dominou-eleicao-da-franca.html> Acesso em: 07 jan. 2021;

TRIBUNAL extingue ação em que Ustra é condenado por tortura. **Gazeta do Povo,** [s.l.], 17 out. 2018. Justiça. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/justica/tribunal-extingue-acao-em-que-ustra-e-condenado-por-tortura-8pp9zcglet1q60yrow06sty46/> Acesso em: 06 jan. 2021;

VANNUCHI, Camilo. A pandemia de covid-19 segundo Bolsonaro: de "gripezinha" ao "e daí?". **UOL,** [s.l.], 30 out. 2020. Notícias. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/camilo-vannuchi/2020/04/30/a-pandemia-de-covid-19-segundo-bolsonaro-da-gripezinha-ao-e-dai.htm> Acesso em: 05 jan. 2021;

VICTOR, Fabio. História, volver: o 31 de março, o golpe militar e a nostalgia da direita. **Piauí,** [s.l.], 31 mar. 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/historia-volver/> Acesso em: 02 jun. 2020;

VIVAS, Fernanda; FALCÃO, Márcio. Fux diz que Forças Armadas não são 'poder moderador' em eventual conflito entre poderes. **G1,** Brasília, 12 jun. 2020. Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/06/12/decisao-de-fux-diz-que-forcas-armadas-nao-sao-poder-moderador-em-eventual-conflito-entre-poderes.ghtml> Acesso em: 01 jan. 2021;

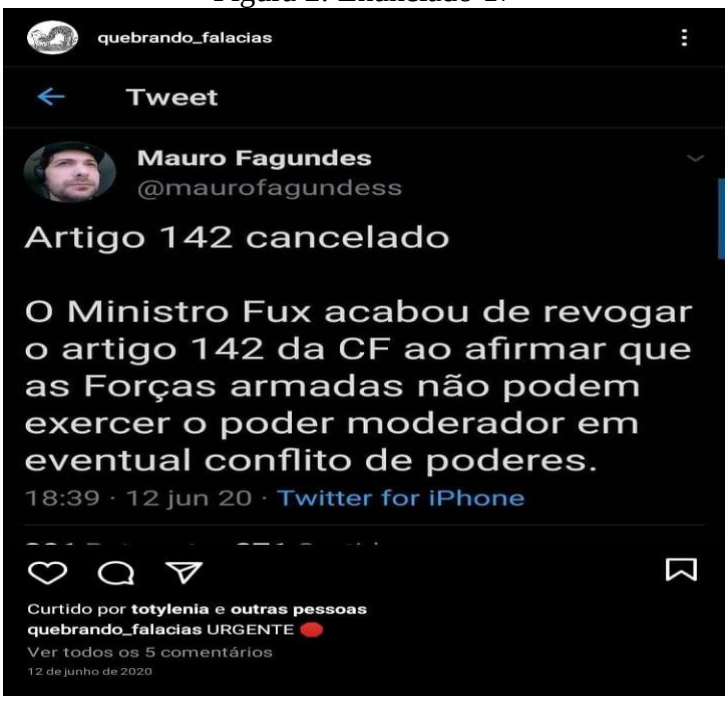
'VOCÊ acredita em Comissão da Verdade?', diz Bolsonaro sobre mortes na ditadura. **G1,** Brasília, 30 jul. 2019. Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/30/acredita-em-comissao-da-verdade-diz-bolsonaro-ao-falar-sobre-morte-de-pai-de-presidente-da-oab.ghtml> Acesso em: 23 jan. 2021.

ANEXO A - POSTAGENS INSTAGRAM

Figura 1: Enunciado 16

Fonte: Rede Social *Instagram*

Figura 2: Enunciado 17

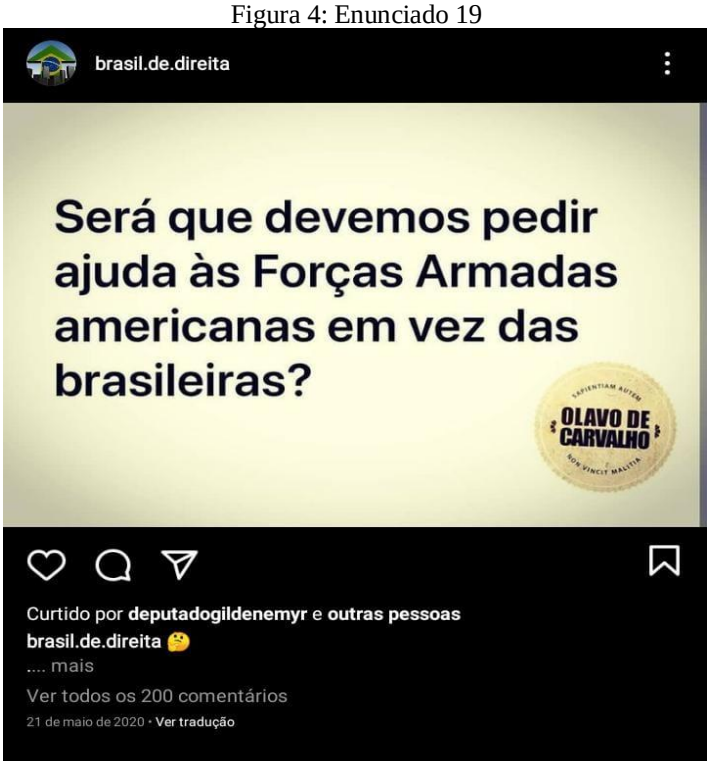


Fonte: Rede social *Instagram*

Figura 3: Enunciado 18

Fonte: Rede Social *Instagram*

Figura 4: Enunciado 19



Fonte: Rede Social *Instagram*

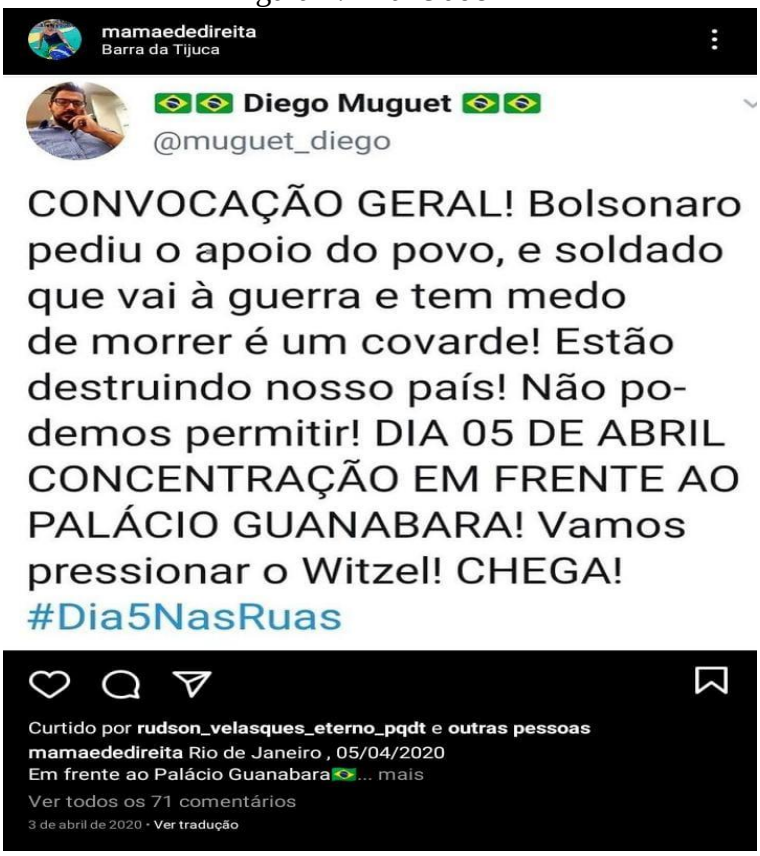
Figura 5: Enunciado 20

Fonte: Rede Social *Instagram*

Figura 6: Enunciado 21

Fonte: Rede Social *Instagram*

Figura 7: Enunciado 22



Fonte: Rede Social *Instagram*

Figura 8: Enunciado 23

Fonte: Rede Social *Instagram*

Figura 9: Enunciado 24

Fonte: Rede Social *Instagram*

Figura 10: Enunciado 25

Fonte: Rede Social *Instagram*

Figura 11: Enunciado 26

Fonte: Rede Social *Instagram*

Figura 12: Enunciado 27

Fonte: Rede Social *Instagram*

Figura 13: Enunciado 28

Fonte: Rede Social *Instagram*

Figura 14: Enunciado 29

Fonte: *Jornal de Fato*

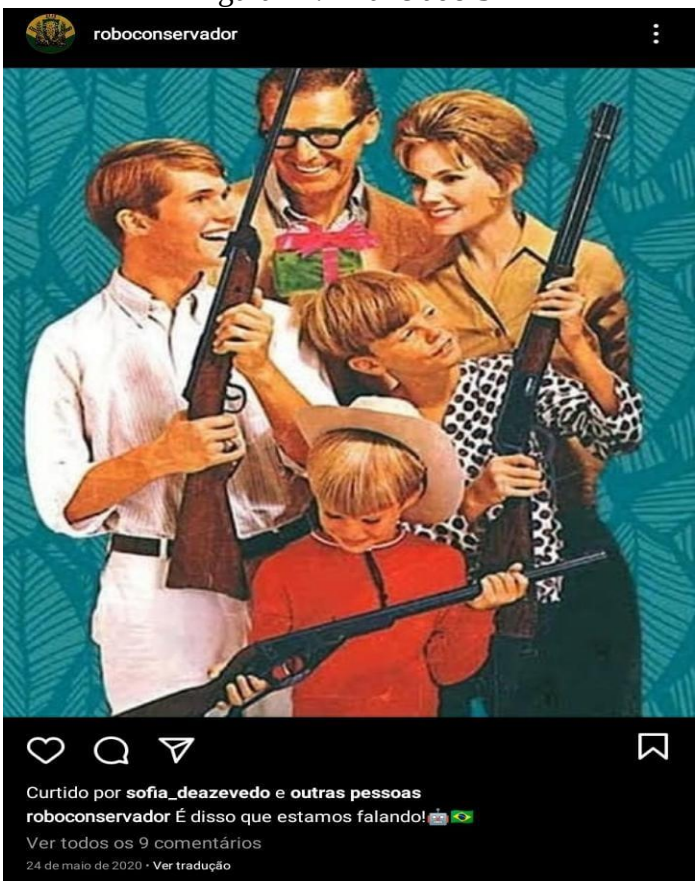
Figura 15: Enunciado 30

Fonte: Rede Social *Instagram*

Figura 16: Enunciado 31

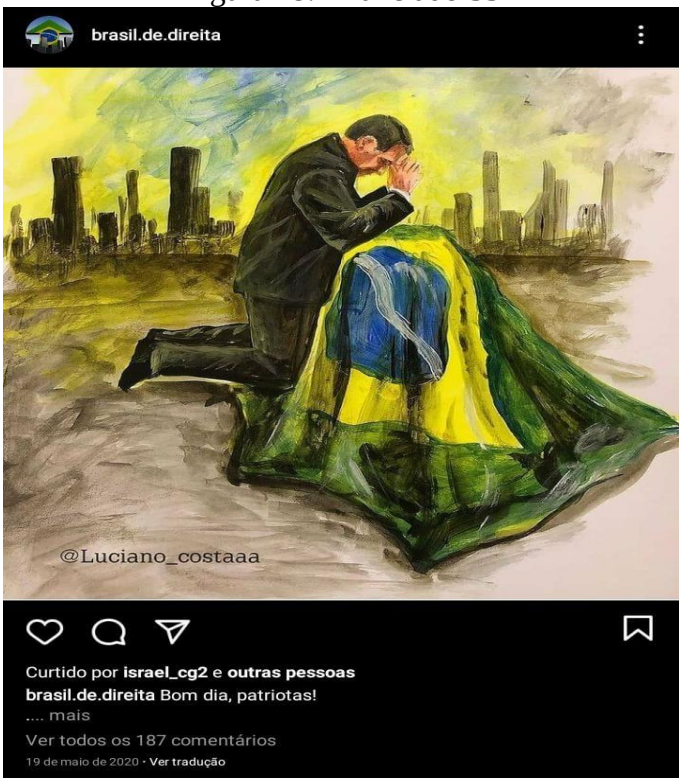
Fonte: Rede Social *Instagram*

Figura 17: Enunciado 32



Fonte: Rede Social *Instagram*

Figura 18: Enunciado 33



Fonte: Rede Social *Instagram*

Figura 19: Enunciado 34

Fonte: Rede Social *Instagram*

Figura 20: Enunciado 35

Fonte: Rede Social *Instagram*

Figura 21: Enunciado 36

Fonte: Blog “Bem blogado”

Figura 22: Enunciado 37

Fonte: *Site Uol*

Figura 23: Enunciado 38

Fonte: Blog “A tal mineira”

Figura 24: Enunciado 39

Fonte: Página *on line* “Brasil Página 1”

Figura 25: Enunciado 40

Fonte: Página *on line* “Notibras”