

ENTRE O DISCURSO E A GRAMÁTICA: UM MOVIMENTO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO DE LETRAS

Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida LIMA
(ffpalima@uol.com.br)

Universidade Estadual de Goiás (UEG) / Grupo Trama: círculo goiano de
análise do discurso – Universidade Federal de Goiás (UFG)

Introdução

Este trabalho é parte de minha dissertação de mestrado, que teve como objetivo investigar sobre a construção da identidade do aluno de Letras, a partir da participação desse sujeito no universo do saber da gramática como proposta de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Universidade e na Escola. Apoiados na teoria da Análise do Discurso de linha francesa, propomos uma reflexão, procurando entender como o aluno de Letras compreende o papel dos conhecimentos lingüísticos na construção da sua identidade de profissional do ensino de Língua Portuguesa e concebendo o discurso acadêmico como um espaço de construção dessa identidade. Assim, investigamos os processos de significação que interpretam questões discursivas de provas de Lingüística, Língua Portuguesa e Prática de Ensino de Português realizadas em duas universidades públicas de Goiás.

Nossos dados foram fornecidos por alunos do curso de Letras que são também professores de Português do Ensino Fundamental ou Médio. Ouvimos as vozes desses sujeitos, a partir das respostas dissertativas apresentadas nas provas. Observamos as inscrições daquilo que é dito, os efeitos de sentido nas interpretações feitas aos enunciados das questões e verificamos que a sua identidade oscila numa instabilidade e num constante movimento como algo não fixo para o sujeito. Isso serviu de base para que configurássemos a identidade, neste estudo, de um tempo em que o lugar do aluno-professor de um curso de Letras se vê cindido entre a Escola, como espaço social de tradição, e a Academia, como lugar de esvaziamento sobre o qual se assentou o saber da Escola.

A partir da noção de que a gramática se localiza num domínio do saber, constituindo-se como seu objeto, buscamos entender a multiplicidade que descreve esse saber em sua amplitude, tentando alcançar o que lhe é singular, bem como o seu lugar e sua função quanto à forma com que se apresenta no

curso de Letras. As direções e orientações que mobilizam as interpretações dentro de práticas discursivas a que a gramática pertence lançam-nos em outras direções e levam-nos a inserir, nesse jogo discursivo, a noção de sujeito, uma vez que todo o edifício do saber que se institui como verdadeiro e as formas como as verdades vão sendo construídas têm um ponto de ancoragem no sujeito.

Através das respostas dissertativas das provas, as formações discursivas aparecem em uma multiplicidade histórica em que o sujeito se instaura em busca de uma verdade. Esta que se transfigura num golpe que o prende à medida que o mantém subsistindo em regras que fazem sobreviver o discurso da avaliação como um tijolo que sustenta o discurso da instituição acadêmica, daí o processo de interpretação repousar em traços discursivos e constituir um espaço de memória. Nesse sentido, “o espaço de interpretação no qual o autor se insere com seu gesto – e que o constitui enquanto autor – deriva de sua relação com a memória (saber discursivo), interdiscurso” (ORLANDI, 2004, p. 15), a interpretação lança o sujeito à sua função, em que configura ou projeta um mundo em vista de que interpretar é buscar o que significa ser.

1 Subjetividade e saber: o descentramento do sujeito no viés do conhecimento

Em nossa análise, o corpus apresenta um movimento de subjetividade de dois lugares-sujeito. Um principal, o sujeito aluno de Letras, localizado na Instituição Acadêmica, o outro, o sujeito professor e, também, aluno de Letras, localizado na Escola de ensino fundamental ou médio. Esses sujeitos se encontram localizados em espaços distintos: o aluno, no espaço de produtor, quando materializa sentidos em seu discurso, à medida que constrói a sua resposta de prova. Ele também desempenha outro papel, o da interpretação, em que considera o seu interlocutor, o sujeito professor que, ao elaborar a questão, lança ao aluno um ato de linguagem que será interpretado e (re)significado em forma de resposta. O outro, o sujeito professor de Português e aluno de Letras, no lugar de enunciador do discurso materializado pela Escola em que ensina, pela disciplina que leciona, é produtor de um discurso polifônico, que também o coloca em cena discursiva quando passa a veicular outras vozes nas questões que elabora, seja a voz de sua escolha enunciativa, seja a voz de autores, seja a voz da prova, seja a voz da instituição escolar. Trata-se de posições-sujeito, conforme explica Gregolin (2004), em seus estudos sobre o discurso, o sujeito e a História e a posição de sujeito segundo a teoria de discurso de Foucault:

“Toda essa discussão é muito produtiva para pensarmos as relações entre o sujeito e o discurso, pois o que torna uma frase em um

enunciado é o fato de podermos assinalar-lhe uma posição de sujeito. Assim, descrever uma formulação enquanto enunciado consiste em “determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (Foucault, 1986, p. 109), pois as posições-sujeito existem sob forma da “dispersão” (GREGOLIN, 2004, p. 92).

Na trama enunciativa, temos um sujeito submergido pelo discurso, envolto a determinadas condições de produção que constituem um discurso materializado no texto e que qualifica os sujeitos da linguagem no cenário da Instituição Acadêmica. O professor se apropria dessas condições enunciativas e, com esse movimento de relações, na elaboração discursiva de suas questões, emerge, de certo modo, no discurso do aluno, como imagem de autoridade e representação de verdades.

Se julgarmos que é a partir do discurso que o mundo se constrói, não podemos dissociar dessas considerações o fato de as identidades também se construírem a partir dessa formulação e dessa compreensão do discurso. No contexto acadêmico, há uma legitimação de determinados tipos de discurso. Observamos isso, quando nós, professores, trabalhamos com teorias supostamente incontestáveis, embora saibamos que, para se fazer ciência, o primeiro passo é reconhecer a relatividade dos conceitos, essas teorias são consideradas como condições de verdade que se instauraram na Instituição Acadêmica. Isso faz com que essa “verdade” seja algo que permeia o discurso dentro de uma relação de poder (FOUCAULT, 2004). O sujeito, dessa maneira, sente-se apoiado em discursos que, por serem legitimados por teorias que veiculam saber e conhecimento, constituem lugar comum na Academia.

As considerações teóricas, que fundamentam o sujeito na Análise do Discurso, relacionam ao discurso um jogo que envolve poder, desvio e astúcias. Esses aspectos se enunciam na esfera discursiva e constituem os sujeitos, divididos, à medida que estes são construtos da diversidade sócio-histórica que também os constitui no discurso. Dessa maneira, para nossas considerações, há muito que considerar sobre a concepção de sujeito estudada por Foucault. Temos um conceito dinâmico, apontando para o caráter de diversidade do sujeito, de pluralidade constitutiva do eu. O sujeito, no olhar foucaultiano, incorpora posições histórica ou socialmente assumidas e, a partir delas, vê o mundo e se mostra em imagens, em conceitos, enfim, em discursos materializados em suas práticas discursivas. Para Foucault (2004), as relações de poder estão na base de toda relação social, em sentidos opostos, porque, ao mesmo tempo em que asseguram a homogeneidade nas regularidades, oportunizam os conflitos gerados pelos sujeitos nos momentos em que questionam a posição que ocupam no discurso e as relações sociais desiguais.

Se é este o processo de subjetivação de alunos e professores, nas trilhas de Foucault, para o qual, na construção de sua obra, o sujeito “é o seu objeto, seja enquanto objeto de saber, seja enquanto objeto do poder, seja enquanto objeto de construção identitária” (GREGOLIN, 2004, p. 58), enviesamo-nos por esse objeto, por esse caminho, na busca de realizarmos um olhar sobre as relações ou papéis exercidos pelo aluno-professor, sobre o que está implicado no processo de apropriação do saber como forma de verdade, sobre o tipo de discurso que constitui toda essa situação de transmissão e aprendizagem do conhecimento na Universidade.

2 Discurso acadêmico: forma de saber, verdade e poder

A busca da compreensão sobre o que acontece no processo de educação na Instituição Acadêmica, em relação ao sujeito aluno, levou-nos a observar a relação entre o saber que o sujeito adquire enquanto aluno de Letras e o que ele faz com o saber, enquanto professor. O que observamos, além disso, é a forma de como interpretamos a transmissão do saber na Universidade como algo que é dado como função de reprodução social do conhecimento. Burke (2003), em seu livro *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*, retrata o papel da instituição no plano do conhecimento, observando, nesse sentido, que

“o contexto institucional do conhecimento é parte essencial de sua história. As instituições desenvolvem impulsos sociais próprios, além de estarem sujeitas a pressões externas. A tendência a inovar e seu contrário, a tendência a resistir à inovação, tem particular importância para este estudo, da história social do conhecimento”. (BURKE, 2003, p. 37)

Trabalhar com o saber é trabalhar com o conhecimento histórico, sem dissociar desse liame, o modo como se consolidou o conhecimento como condição de verdade, ora como consolidação, ora como inovação. Procuramos, nessa parte do texto, verificar como o saber é determinado socialmente e observar a interseção entre o saber com o qual o sujeito se relaciona e o saber que ele adquire na Instituição Acadêmica, atentando ao particular papel que essa Instituição, mediada pelo saber que veicula, desempenha na constituição desse sujeito. É nessa relação que envolve sujeito, saber gramatical e discurso que realizamos um percurso em busca de conhecer como este saber se constrói e como constitui os sujeitos.

Partimos da perspectiva de que a Universidade é lugar em que se institui o saber e é a partir dele que se transmite o acervo teórico da aprendizagem. Temos, nesse espaço, um lugar de discurso. O sujeito produz e se reproduz

mediante esse espaço discursivo, construindo identidade, demarcando espaços e delimitando papéis, a partir da relação social que estabelece com as significações do mundo acadêmico. Daí, sujeito e mundo acadêmico não serem independentes, mas constitutivos um do outro. O sujeito está determinado, quanto ao saber, ao poder e à ética, por posições sociais, podemos dizer, aqui, posições referentes à Universidade. Assim, norteia-nos o princípio de que os discursos, mediados pelo poder, são constitutivos da identidade do sujeito. Orlandi (2003) faz um jogo de indagações a respeito dos sujeitos aluno e professor, observando as apropriações que envolvem os papéis do saber para esses sujeitos, pois

“é assim que se “resolve” a lei da informatividade e, de mistura, a do interesse e utilidade: a fala do professor informa, e, logo, tem interesse e utilidade. O professor diz que e, logo, sabe que, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, a dizer que sabe, isto é, ele aprendeu”. (ORLANDI, 2003, p. 21).

Esse é, basicamente, o jogo da constituição do discurso acadêmico, assentado nas relações sócio-históricas, que dão contorno ao modo como se produz o discurso na Universidade. A partir de práticas discursivas, determinadas por interesses, o saber é dado como (re)produção social e histórica. O sujeito aluno constrói o saber, também, na relação de poder que esse saber estabelece.

Entendemos que há uma relação do sujeito tanto com os modos, quanto com as práticas dos discursos na Universidade, num espaço onde conceitos, conteúdos, teorias e significados são transitados e regulados por formas de dizer e de poder. Nesse sentido,

“As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm” (FOUCAULT, 1997, p. 12).

Se partirmos do ponto de vista epistemológico de que a história e o sujeito têm um papel principal no estudo da linguagem, o aluno, ao chegar à graduação em Letras, descobre que os dizeres do conhecimento e do saber não estão, necessariamente, isolados e relacionados à sua individualidade, mas descobre, também, que a sua relação com o estudo da linguagem é atravessado pela história, pela cultura, pela política, enfim, pela exterioridade. Desse modo, passa por uma reversibilidade de conceitos e concepções quanto ao estudo de

gramática e um constante movimento discursivo que vai inscrever esse sujeito num espaço de construção heterogêneo.

Embora chegue à Universidade afetado pelo conhecimento gramatical que adquirira no ensino médio, o aluno (re)constrói esse conhecimento, uma vez que se encontra envolto com os processos e contradições de diferentes conhecimentos que se associam, entre outros aspectos, à gramática e ao estudo da linguagem. O olhar que o aluno lança sobre esse conhecimento é acolhido pelo campo que engloba pertinentemente o saber, o poder e a verdade. Campo este que torna o conhecimento possível e verdadeiro, o campo discursivo da Instituição Acadêmica. Assim, ao desenvolvermos esse texto, apoiados nas noções de discurso, buscamos, diante da noção de saber, caracterizar o estudo da gramática em sua relação com o saber, o sujeito e o discurso na Universidade. E, a partir da concepção de vários autores sobre o que caracteriza o conhecimento da gramática, sabemos que, essencialmente, é um saber selecionado e valorizado na academia. Desse modo, através de questões e respostas discursivas de provas, ouçamos as vozes dos sujeitos.

3 Questões x respostas: um movimento de interpretação do ensino/aprendizagem de gramática

Nas questões discursivas de provas de Língua Portuguesa, Lingüística e Didática e Prática de Ensino de Português, que versam sobre gramática, observa-se, ao lado de fatores como avaliação, transmissão de conhecimento, indagação, um jogo de imagens que nos leva à relação que se dá entre o aluno e o saber, mediada pela relação de poder. Um poder que está debilhado no conjunto de características que definem uma situação de apropriação do conhecimento por parte do professor. Este imprime, na formulação da questão, um significado pré-determinado, que faz significar também um conteúdo que fora transmitido por ele, que (re)produz o saber no evento do ensino e provoca suas cobranças. Podemos, a partir desse momento de análise, chegar a uma interpretação sobre quem ensina, como e para quem se ensina gramática e lingüística, o que nos favorece conhecer apenas um viés para o tratamento do tema identidade em sua amplitude.

As questões para esta análise abordam considerações sobre os diferentes conteúdos gramaticais estudados na graduação em Letras. Tratam não somente dos aspectos teóricos ou científicos da gramática, mas também das diferentes concepções quanto ao ensino de gramática tradicional na Escola e de questões que lhe são inerentes, como, por exemplo, o preconceito lingüístico. Assim, ao analisarmos três questões discursivas com suas respectivas respostas, notamos que elas não se limitam a informar apenas conteúdos estudados, mas

pressupõem um ponto de vista, uma forma de abordagem discursiva e um corpus no qual um sujeito aluno assume uma função exigida pelo mundo, pela exterioridade que se mostra nas vozes (re) significadas e manifestadas na construção, na produção, na circulação e na recepção do conhecimento. Vejamos alguns segmentos:

(FP2) Definição: “Cabe à Gramática registrar os fatos da língua geral ou padrão, estabelecendo os preceitos de como se fala e escreve bem ou de como se pode falar e escrever bem uma língua”. (Evanildo Bechara).

Tendo em vista a definição de GRAMÁTICA retirada do livro de Bechara, responda redigindo um texto, não o faça sob forma de esquema.

- a. Por que podemos afirmar que Gramática não é ciência? (Justifique bem)
- b. O que é preciso para que o estudo da linguagem seja considerado ciência?

(R1) Gramática não pode ser considerada como ciência justamente pelo fato de estabelecer preceitos preconceituosos, tais como: linguagem escrita é melhor que linguagem falada, um nível da língua como correto, desconsideração de variantes lingüísticas, desconsideração do falante.

Gramática parte do estudo dedutivo, ou seja, retirando conclusões da teoria geral para o particular: “Todo homem é mortal; fulano é homem; logo, fulano é mortal”. Não há, por parte da Gramática, considerações empíricas, partindo de experiências particulares; “amontoado” de regras a serem seguidas.

b) Para que o estudo da linguagem seja considerado Ciência dever-se-á, pois, estabelecer o estudo empírico, da experiência. O caráter científico é admitido justamente com a quebra do preconceito lingüístico : o “desvio” da norma culta deve servir para a análise, o estudo, por exemplo, como diz a professora Maria Helena de Moura Neves (Gramática de usos do português), em estudo com mais de 80 milhões de falantes / escritores.

Ainda o falante não pode ser desconsiderado, nem o mesmo deve subordinar-se apenas a regras. A ciência considera, pois, o uso.

R1 evidencia uma interpretação na qual os sentidos produzidos destacam pontos considerados importantes ao estudo da gramática pelo aluno. Ele manifesta a própria crença do que seja ciência relacionando-a ao estudo empírico da linguagem e faz referência a Maria H. de M. Neves e a sua abordagem teórica da gramática de usos, como um apoio de autoridade do interdiscurso, atribuindo-lhe grau de cientificidade. Traz a crença do discurso autorizado como forma de argumento. Esse aluno mostra um certo trabalho sobre seu texto à medida que, numa relação com a exterioridade da questão, isto é, com outras teorias, quebra o conceito de ciência como generalização.

(EL2b) Segundo Ilari (1997: 15), “hoje em dia, estamos livres dos compromissos filosóficos que deram origem à gramática tradicional; nosso compromisso é preparar o futuro professor para compreender a atividade de fala de seus alunos; e se a gramática tradicional se revela tão pouco eficaz que chega a ser um fator de desvio, por que não testar outros instrumentos?” Comente essa consideração deixando o seu ponto de vista explicitado quanto ao ensino de gramática tradicional na escola.

(EL2b – R9) Acredito que o professor de português deve lançar mão da gramática tradicional, pois é através dela que o aluno será capaz de estruturar corretamente seus pensamentos e conseqüentemente escrevê-los de forma correta. Contudo o professor não pode basear-se somente na gramática tradicional, e sim ser capaz de fazer análise da língua (fala) a partir de métodos mais amplos, não permitindo assim que haja preconceitos.

Na R9, observamos ser real o fato de a subjetividade do sujeito acadêmico de Letras ser constituída pelas representações que ele faz do estudo de Língua Portuguesa, que é atravessado pelas regras prescritivas nas gramáticas normativas, pois o aluno, ao considerar que é através dela (gramática tradicional) que o aluno será capaz de estruturar corretamente seus pensamentos, admite que quem não domina a gramática não pensa. Há uma crença explícita, ‘acredito’, de que a estrutura do pensamento ocorre através da gramática. Ele atesta o prestígio da gramática tradicional e se constitui por este espaço discursivo atribuído ao ensino normativo de língua materna. A partir das diferentes formas teóricas seguidas por ele, emerge, também, na sua complexa relação com esse conhecimento, a sua forma de subjetivação, a sua identidade.

É preciso acrescentar que o estudo da identidade, a partir do imaginário do aluno-professor sobre as suas representações do ensino/aprendizagem de gramática da língua portuguesa e da relação aluno-professor, vai sendo tomado, aqui, no sentido de um processo constitutivo de identidade, como um processo heterogeneamente marcado por momentos de identificação. Em geral, nas respostas analisadas, os alunos idealizam um ensino de gramática, em que crêem solucionar problemas de diversas ordens, como a leitura, a interpretação, a organização do pensamento e a produção de texto. A partir disso, imaginam ser possível estudar mais reflexivamente a gramática, como se pode observar nas respostas para a questão seguinte, que tentaremos comentar.

(FD4) Por que “aula de reflexão gramatical” em vez de “aula de gramática”?

(FD4 – R10) Não queremos mais alunos “espertos” que desenvolvam as mais variadas formas de decorar normas de uma gramática tradicional para

responderem a análises sintáticas de frases isoladas na prova. Isto não é descartar a língua oficial, a língua padrão, pois seria inocência não admitir que é necessário saber essa variedade para que o sujeito possa se fazer ouvir nas situações formais de uso público da língua materna. Entretanto, a língua das gramáticas tradicionais é uma língua ideal, inatingível como diz Marcos Bagno em *A norma oculta*, portanto inensinável. O que precisamos é que o aluno possa, voltando a atenção de seu intelecto para o uso da língua viva, dos livros, jornais, gibis etc, perceber que esse mecanismo (se é que posso chamá-la assim) de comunicação e interação tem suas regras internas de estrutura, que existe de fato uma combinação lógica entre cada termo presente nas frases, orações, períodos, parágrafos. A atividade de reflexão gramatical coloca o aluno no lugar de observador, indagador das múltiplas articulações de linguagem, buscando relacioná-las às funções que desempenham no processo comunicativo interacional e por isso engrandece-se o conhecimento do aluno sobre sua língua.

A questão FD4 traz indícios de ligação do conhecimento gramatical à atividade docente: ‘aula de...’. As respostas apontam leituras teóricas, entre elas PCN, que dariam condições para diferenciar dois modos de aula de gramática, um condenado e o outro sugerido na questão, com o poder próprio do gênero prova, ou seja, o aluno está entre interditos quanto ao seu discurso que será avaliado com nota.

R10 justifica o ensino da gramática como uma variedade que, embora não dispensável a situações formais, pode despertar no intelecto do aluno, a observação do uso da língua viva. Assim, as finalidades para se ensinar gramática, de acordo com R10, podem assumir um espectro mais abrangente, em que se espera que esse ensino possibilite ao aluno o reconhecimento de que a língua é viva dentro das condições sociais em que ela é produzida, é utilizada pelo aluno e o torna observador que vive e indaga a partir da realização dessa língua.

No discurso de R10, temos um sujeito que assume uma posição de insubordinação à forma como o saber se apresenta: não queremos mais alunos “espertos” (...). Pelas reflexões que tece sobre o ensino de gramática, identificamos um sujeito que imprime sua relação com o conhecimento de forma significativa, uma vez que joga, em sua resposta, sugestões sobre o estudo da gramática, a partir de seus conhecimentos e de seus interesses. Apóia-se, também, na autoria de Marcos Bagno, para abalar o conceito de língua padrão. E, dentro do jogo discursivo, ao voltar-se sobre o termo “mecanismo”, procura uma autoria, um risco de teorização: se é que posso chamá-la assim. R10 muda o lugar do aluno que, em vez de decorar normas, agora, nesse novo lugar, nessa nova relação com o discurso sobre a gramática da língua, observa e indaga a língua viva. Ele age para que seu aluno volte a atenção do intelecto para o uso da

língua indagando sobre as múltiplas articulações da linguagem. A identificação desse aluno se manifesta no que ele concebe como um ensino de gramática que permita a liberdade da interação, embora esta se encontre interdita pela gramática tradicional, inensinável. Há uma identificação maior desse sujeito com o que ele valoriza no ensino de língua portuguesa, ou seja, com um modo menos submisso de lidar com o ensino da gramática.

As particularidades sobre o ensino de gramática desses sujeitos constituem uma representação imaginária que constroem acerca do objeto língua e que, ao mesmo tempo, determina a postura que eles irão manter quanto ao ensino de gramática tradicional: uma ordem exigida, porém, cuidando que seus alunos não subestime as outras variações.

À guisa de conclusão

As considerações finais deste trabalho se entrelaçam mais a reflexões do que a afirmações. Estivemos envoltos à relação intrínseca entre o saber, a verdade e o poder que é revelada pela função que o conhecimento gramatical provoca a partir das práticas cotidianas do ensino de Língua Portuguesa e dos discursos que as constroem. Com base nos estudos de Michel Foucault, apresentamos um sujeito que se institui no interior mesmo da história (FOUCAULT, 1996) e entra neste campo se “refundando” e proporcionando a constituição de novos sujeitos.

No que diz respeito ao relacionamento do aluno-professor com o saber da gramática, neste estudo, identificaram-se pelo menos dois tipos de sujeito, um sujeito que se mantém tradicional e conservador e um sujeito que se apresenta como resistente e inovador ante ao ensino-aprendizagem de gramática em Língua Portuguesa. Isso nos mostra que há conflitos debulhados em “resistências” ou em “pequenas revoluções cotidianas” de que fala Foucault (2004) e que podem ser responsáveis pelas possíveis mudanças, no nosso caso, mudanças no ensino de Língua Portuguesa. Em nossa análise, por exemplo, em inúmeros momentos, até vimos uma tentativa, a partir das vozes de alguns sujeitos, de encobrir esse conflito, com o parafraseamento da questão, “o deixa como está”, com algumas falas de perpetuação da tradição, mas isso não significa impossibilidades de conflito ou de mudança, pois se assim o fosse, estaríamos negando, de certo modo, a relação de forças que repousa sobre tudo isso e “a luta pela subjetividade que se apresenta então como direito à diferença e direito à variação, à metamorfose” (DELEUZE, 2005, p. 113).

Essas considerações mostram que não há um caráter unívoco na constituição das identidades nem muito menos homogêneo. Na análise da transmissão do saber da gramática em Letras, é importante considerar que este

saber é apropriado e significado numa amplitude da relação social que se estabelece na Faculdade e na Escola. Esse fator faz com que entendamos que o saber não é algo inalterado, mas transformado à medida que circula pelo viés da história, das visões diversas e práticas contraditórias, que atestam uma relação de exterioridade do saber com o sujeito. Observamos que o sujeito aluno-professor diz de um jeito e não de outro, quando ele é participante de um discurso ambivalente e também se constrói nessa ambivalência discursiva, nesse jogo de identidades em que não é possível haver lugares fixos, mas práticas discursivas que se identificam em um lugar e não em outro.

Bibliografia

- BURKE, P. Uma história social do conhecimento. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2003.
- DELEUZE, G. Foucault. Tradução Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- FOUCAULT, M. A Arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- FOUCAULT, M. A Ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003a.
- FOUCAULT, M. A Verdade e as formas jurídicas. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996.
- FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Tradução Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.
- FOUCAULT, M. O retorno da moral. In: ESCOBAR, Carlos Henrique. O Dossier: últimas entrevistas. Rio de Janeiro: Taurus Editora, 1984.
- FOUCAULT, M. Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982). Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- GREGOLIN, M. DO R. V. (orgs.). Problemas atuais da Análise do Discurso. Araraquara, SP: Editora da UNESP, 1994.
- GREGOLIN, M. do R. V. (org.). Discurso e mídia: a cultura do espetáculo. São Carlos, SP: Claraluz, 2003.
- GREGOLIN, M do R. V. Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos. São Carlos, SP: Claraluz, 2004.

GREGOLIN, M. do R. V. O Autor, o texto, o leitor: em torno de o lobo e o cordeiro. In: JELL – Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários. Marechal Cândido Rondon, 1998.

ORLANDI, E. P. A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.