

O SUJEITO FOUCAULTIANO E AS PRÁTICAS DISCURSIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Glaucio Ramos GOMES (UFPB)

1. Revisitando as Bases da AD e Seu Objeto: O Discurso

No meio do caminho tinha uma
pedra tinha uma pedra no meio
do caminho tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma
pedra...

Carlos Drummond de Andrade

Pedra. Substância firme que pode nos remeter à construção, firmeza, rigidez e para a causa que no interessa: estrutura. Estudada pelas epistemologias estruturalistas, a língua era tida como auto-suficiente, com fim em si mesma e indiferente a uma realidade social. Em decorrência dessa posição, nos estudos lingüísticos não havia espaço para se falar em sujeito, história e discurso. Eis a pedra que começou a ser removida com a virada lingüística da qual Pêcheux fez parte quando publicou *Análise Automática do Discurso* em 1969. A proposta de Pêcheux (1997) não era remover as bases da teoria sausseriana, mas lançar sobre ela uma visão que desse voz a um sujeito que até então não era levado em consideração, como bem frisa Gregolin (2003: p. 30):

Pêcheux entendia que Saussure deveria ser considerado como inaugurador da ciência da linguagem e, por isso, em torno das propostas sausserianas deveriam continuar a serem gestadas as grandes questões do formalismo e do sujeito, a possibilidade de pensar a singularidade do sujeito na língua, assim como a articulação entre língua e inconsciente.

O novo paradigma situou o sujeito no centro das reflexões sobre a língua e permitiu-lhe, como afirma Dosse (1993: p. 65), “reaparecer pela janela, após ter sido expulso pela porta”. A remoção da pedra epistemológica estruturalista leva a AD a voltar-se para o exterior lingüístico, procurando apreender como no lingüístico inscrevem-se as condições sócio-históricas de produção. É literalmente um método arqueológico que descreve e desvenda as estruturas do texto e procura chegar às condições de produção do discurso através da análise das formações ideológicas, da interdiscursividade (FOUCAULT, 2007). Na busca dessas condições de produção a AD vai considerar que sempre existe um sujeito discursivo que situado em determinada formação discursiva (idem) vai dar os sentidos do discurso tendo em vista que ele (o sentido) não está no enunciado, mas na formação discursiva onde se encontra o sujeito (MUSSALIN, 2006).

Sair de um objeto estático - a língua na perspectiva estruturalista - para um objeto dinâmico - o discurso -, exigiu de Pêcheux um aparato teórico que pudesse abarcar não só a dinamicidade do discurso, tendo em vista que ele se escreve na história, mas principalmente a heterogeneidade que o constitui (AUTHIER-REVUZ, 1982). Sem nenhum receio, pode-se dizer que a teoria, ou melhor, as teorias que fundamentam a pesquisa da AD formam uma verdadeira teia; são fios que vêm do materialismo

histórico, da história da constituição do sujeito, da psicanálise e do dialogismo da língua. Falar nessas quatro teias vai nos remeter aos seus devidos tutores, ou seja, aqueles de que se valeu Pêcheux na empreitada de seu projeto na criação de uma teoria da leitura; são os tutores: Althusser com sua releitura das teses marxistas; Foucault com a noção de formação discursiva, da qual derivam vários outros conceitos (interdiscurso; memória discursiva; práticas discursivas; etc.); Lacan e sua leitura das teses de Freud sobre o inconsciente, com a formulação de que ele é estruturado pela linguagem; Bakhtin e o fundamento dialógico da linguagem, que leva a AD a tratar da heterogeneidade constitutiva do discurso. A complexidade do objeto da AD – o discurso – que se constitui pela relação da tríade (língua, sujeito e história), segundo Gregolin (2003) levou Pêcheux a considerar a AD como um campo transdisciplinar. Isso fica evidente no artigo que Pêcheux e Fuchs escreveram, publicado em 1975, onde eles mostram que a base epistemológica da AD:

reside na articulação de três regiões de conhecimento científico: (a) o materialismo histórico como teoria das formações sociais e de suas transformações, aí compreendida a teoria das ideologias; b) a lingüística como teoria, ao mesmo tempo, dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; c) a teoria do discurso como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. (...) Essas três regiões são, de uma certa maneira, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica. (Pêcheux e Fuchs, 1975: p. 163-164)

2. A Historicidade do Sujeito Foucaultiano

Com uma concepção histórica da relação do homem com a verdade, Foucault, no campo da educação, tem sido uma voz de desfragmentação e resignificação de paradigmas. Essa característica desconstruidora é bem notada na sua concepção sobre a filosofia: “É filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é [...]”. Como se vê, para Foucault, a relação do homem com o pensar é um constante lançar-se sobre o que já existe e repensando-o tornar-se um outro sujeito. Mas o que repensou Foucault que o torna hoje íntimo da educação? Ele mesmo responde:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. (FOUCAULT, 1995 p. 231)

O sujeito. É o ponto comum entre Foucault e a educação. No entanto, embora o objeto seja o mesmo a concepção é bastante diferente, pois o sujeito da educação está situado na visão iluminista onde ele é totalmente centrado, unificado, homogêneo, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação; é um ser que já nasce pré-disposto a

agir sobre um mundo. Veiga-Neto (2007) vai fazer menção de Descartes – eu pensante – e de Kant – sujeito do conhecimento – para dizer que a teoria desses filósofos foram fundamentais para a concepção moderna de que o sujeito já é um “já-lá”, isto é, que já nasce pronto, que não se constitui mediante sua inserção no mundo social, político, cultural e econômico. Fazendo menção das teorias de Kant, Marx e Piaget, Veiga-Neto (idem, p. 110), deixa claro que suas teorias foram estabelecidas sobre a visão de um sujeito já dado:

O sujeito já esta desde sempre dado. Fosse ele incompleto porque vazio -no caso de Kant-, incompleto porque alienado/inconsciente da realidade política e social –no caso de Marx-, ou incompleto porque ainda psicogeneticamente não de todo desenvolvido/realizado –no caso de Piaget, - o importante é que o sujeito é tomado como um ente desde sempre aí,...

Tudo isso mostra que o Sujeito estava situado numa dimensão antropocêntrica que lhe delegava poderes para estar no centro da cena social agindo sobre ela; noutras palavras, o sujeito da história e não na história como defende Althusser. Essa concepção sujeitocêntrica vai marcar presença constante nas práticas pedagógicas que vão olhar o aluno como uma massa que deve ser moldada ao querer institucional. Por outro lado, o sujeito pensado por Foucault e que hoje está presente na reflexões pedagógicas é antes de tudo histórico. O “sujeito” aqui entendido não é o autor da história, mas o vivente da história; ele mergulha na fluidez da história. Ele não tem a pretensão de criar a história pois ela lhe precede, ou como diz Althusser (1973, p.69)

Não se pode (begreien: conceber), ou seja, *pensara* história real (processo de reprodução e de revolução d formações sociais) como capaz de sr reduzida a *um* origem, *uma* Essência ou *uma* Causa (ainda que fosse o Homem), que seria o seu Sujeito – o Sujeito, esse “ser” ou “essência” posto como *identificável*, ou seja, como existente sob a forma da *unidade* de uma *interioridade* e (teórica e praticamente) responsável (a identidade, a interioridade e a responsabilidade são constitutivas, entre outras determinações, de todo sujeito), capaz, portanto, de prestar contas do conjunto de “fenômenos” da história.

Situando o sujeito na fluidez da história, nós damos o primeiro passo para o entendimento desse “sujeito”. Como qualquer mudança epistemológica mudam as práticas discursivas e as verdades, a concepção do sujeito histórico está atrelada a novas epistemes. Começamos apresentando a concepção de Marx (1973, p. 70 Apud Hall, 2006 p. 14) sobre modernidade:

É o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos... Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, toas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar...

Essa declaração de Marx é bem significativa para que se entenda que a noção de sujeito que surge da modernidade está baseada num constante processo de mutação e reconstrução dos saberes. Hall (2006) vai dizer que as sociedades modernas não têm um centro regulador que reja os sujeitos de forma unificada; o que há é um conjunto disperso de referentes que transpassando os sujeitos torna-os usuários de várias identidades. Considerando também a flexibilidade das identidades SANTOS (2000 p. 135) vai dizer que “as identidades culturais não são regidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. (...)” Identidades são, pois, identificações em curso. Situado em um campo epistemológico bastante instável – o campo da modernidade – o sujeito moderno vai ser constituído sobre uma base dinâmica e heterogênea de saberes. A questão da historicidade do sujeito vai ser tratada de maneira bem metodológica por Foucault (1995) que para fazer sua história da subjetivação dos seres humanos vai seguir três caminhos que segundo ele objetivam o sujeito, como ele mesmo diz: “Meu trabalho lidou com três modos de objetivação que transformaram os seres humanos em sujeito”. Sempre levando em consideração que é o sujeito - o ser - que interessa a Foucault, optamos por colocar os três modos de objetivação foucaultianos como ser-saber, ser-poder e ser-ser. Esses três modos de objetivação estão distribuídos nas três fases do filósofo, que são: fase arqueológica (a arqueologia do saber), fase genealógica (a genealogia do poder) e fase de si (as técnicas de si). Na primeira fase ele vai estudar como os saberes se constituem por meio das práticas discursivas e como esses saberes constituem os sujeitos; na segunda fase seu trabalho vai se centrar na questão das práticas do poder que se pulverizam nas camadas sociais, dividem os sujeitos e ao mesmo tempo os objetivam; na terceira fase ele vai analisar como os sujeitos se subjetivam por meio das práticas do cuidar e pensar de si. É a partir desse ponto, isto é, da observação da noção de sujeito foucaultiana que a pedagogia vai resignificar sua reflexão sobre o sujeito aluno, que de mero objeto passivo, vai passar a agente autônomo de seu aprender. Essa visão se reflete nas práticas discursivas que circulam nas mais recentes publicações editoriais, em comunicações de congressos, em livros didáticos das várias disciplinas e em particular ressaltando a coleção de Borgato (2006) que vem com uma inovação no mundo das publicações didáticas porque dedica uma gama de páginas à fundamentação teórica do livro, onde podemos observar claramente a voz de Foucault fundamentando uma prática de ensino que descentraliza a relação de poder em sala de aula e por sua vez o saber. Fazer Foucault pensar a educação e mais especificamente a relação professor-aluno-saber, é afirmar que os sujeitos professor-aluno estão em um mesmo patamar diante do poder, ou seja, que tanto um quanto o outro podem exercê-lo porque ele é fluido e não uma concretude que se pode simplesmente obter e ter sobre controle total. Sobre o descentramento do poder e sua não posse, Foucault (1995, p. 47) diz que “as relações de poder se enraízam no conjunto da rede social”; e que “exercício do poder não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra: ele se elabora, se transforma, se organiza, se dota de procedimentos mais ou menos ajustados”. Além da fluidez do poder e da sua não possibilidade de posse, Foucault vai mostrar mais duas características das relações de poder que também estão sendo direcionadas para o

I. BORGATO, A. M.; BERTIN, T. C. H; MARCHEZI, V. L. C. tudo é linguagem. São Paulo: Ática, 2006

RESISTÊNCIA. A RESPEITO DO PODER COMO AÇÃO SOBRE AÇÃO LIZ O INUSITO.

o exercício do poder... é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita...é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (Idem, p. 243)

No que tange à questão da liberdade ele diz que: “O poder só existe sobre ”sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de um campo de possibilidade onde... diversos modos de comportamento podem acontecer” (idem, p. 244) Sendo assim, os turnos de exercício do poder passarão do professor para o aluno e vice-versa na medida em que sala de aula é um mundo a parte onde os sujeitos professor-aluno são constituídos diariamente pelos mecanismos constituintes do aparelho escolar. Assim é que no exercício do poder, professor e aluno se constituem mutuamente sem a soberania de um sobre o outro, mas numa interconstituição que como diz Bakhtin (2006) é natural ao processo interacional; ou seja, é sempre a partir de um outro que eu me constituo como sujeito. Que as relações de poder existem na sala de é um fato; mas Foucault não nos trás apenas essa constatação, mas nos leva a pensar o que fazer com ela. O que fazer? A resposta é: cuidar de si, no caso o professor, para que o que realmente haja em sala de aula seja um exercício de poder, e não, uma ditadura do poder. Cuidar de si para junto com a escola criar novas formas de subjetivação do sujeito aluno; formas que o levem a olhar para si e criar uma ética de si. Ao falar em cuidar de si nos remetemos ao conceito de governamentalidade que Foucault cunhou em um de seus cursos no Collège de France em 1978. Transpondo para o campo da educação, o conceito foucaultiano de governo está diariamente na escola, pois suas avaliações, promoções e punições são técnicas governamentais que subjetivam os indivíduos. No entanto, repensando a governamentalidade chegamos ao autogoverno que por sua vez está ligado ao governo do outro. É sobre esse autogoverno que falamos quando dissemos que a escola deve gerar um espaço para que o aluno se constitua como sujeito ético. É o cuidar de si, para cuidar do outro. É sempre uma relação de interdependência. É sempre uma educação de construção e reconstrução coletiva do saber e do ser.

3. Porque Língua é Antes de Tudo um Fato Social

O ano, 1929; o livro, *Marxismo e filosofia da linguagem*; o autor, - um pensador singular que resolveu situar os estudos da língua à proximidade do homem da linguagem, Michael Bakhtin; o momento lingüístico-epistemológico, estruturalista. Pode-se dizer que a partir de *Marxismo e filosofia da linguagem* um terremoto epistemológico abalou a terra “estática” do pensar lingüístico estruturalista; mais do que isso, esse abalo deslocou as placas outrora estanques do pensar lingüístico e abriu fendas das quais emergiram uma filosofia discursiva da língua. Para Bakhtin (2006: p. 126) tudo que envolve a língua está diretamente relacionado ao social, ou seja, a língua é por natureza um fato social, e isso envolve tanto o pensar lingüístico como a materialização do pensar por meio da enunciação:

A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social. Cada elo dessa cadeia é social, assim com toda a dinâmica da sua evolução.

No instante em que Bakhtin condiciona os fatos da língua ao social ele faz suscitar outra questão intrigante para as reflexões lingüísticas de sua época: a questão do sujeito. Este já era estudado por Benveniste, mas sobre um foco unilateral e passivo. Em Bakhtin o sujeito é antes de tudo ativo, porque é ele que pela interação com o outro dá à língua (um sistema complexo) uma funcionalidade, uma discursividade. Para o filósofo, em todo fato lingüístico (enunciação) há sempre “um quem diz” e outra “para quem se diz”:

A enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor.

Esse condicionamento da língua ao social é tão substancial que o autor vai dizer que só há um instante em que o falante é o dono ou possuidor do que diz; é no instante, ou melhor, no processo fisiológico onde o falante detém por alguns instantes aquilo que será emitido; mas ao ser pronunciada, a palavra cria o que Bakhtin (Id. p. 117) chama de “*um tipo de ponte*” e que é lançada entre o falante e seu interlocutor. O que há para Bakhtin é uma interdependência entre os interlocutores na construção da enunciação. Essa enunciação carrega em si os mecanismos que regerão o modo como a língua vai se manifestar; é um tipo de regimento social que vai regular a forma como a língua vai se apresentar. Os mecanismos de que falamos são os sujeitos da interação, o contexto da enunciação, a relação hierárquica do sujeitos. Isso nos leva a seguinte conclusão: os mecanismos extralingüísticos estipulam o que deve ser dito e como deve ser dito. Em consonância a essa conclusão está o conceito de Formação Discursiva (FOUCALT, 2007) que também tem o papel de delimitar o que pode e o que não pode ser dito. Ao defender a interação verbal como parte substancial da língua, Bakhtin (2006: p. 127) vai de encontro a duas linhas lingüístico-filosóficas que ele chama de “Objetivismo abstrato e Subjetivismo idealista”. Em suas palavras, o filósofo da interação verbal vai negar que a realidade da língua esteja unicamente em seu sistema (Objetivismo abstrato) ou no ato psicológico individualista (Subjetivismo idealista):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Com surpreendente coerência no que diz, Bakhtin (Id. p.131-132) fecha o capítulo “*A Interação Verbal*” com uma síntese sobre seu entendimento sobre a língua e que acreditamos seja de singular importância para o que trata esse tópico do texto: a língua como fato social:

1. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da *interação verbal* social dos locutores.
2. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente *leis sociológicas*.
5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*.

Chegamos a um ponto do nosso texto em que há a possibilidade de fazermos um encontro entre Foucault e Bakhtin. Embora se centrem em objetos diferentes – Foucault no sujeito; Bakhtin na filosofia da língua –, os dois têm sobre seus objetos uma perspectiva histórica; é neste ponto, isto é, no entendimento histórico de seus objetos que Foucault e Bakhtin vão se encontrar. Isso fica comprovado em suas falas: “*A língua vive e evolui historicamente*” (Bakhtin, 2006: p. 128); “*Meu objetivo...foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos*” (Foucault, 1995: p. 231). Além desse aspecto histórico, os dois pensadores entendem que a língua por si não é suficiente para concretizar a vivacidade das ações verbais dos sujeitos, no caso de Bakhtin, e dos discursos, no caso de Foucault. Quanto a isso, Foucault (2007: p. 123) diz que a análise do discurso “não toma o lugar de uma análise lógica das proposições, de uma análise gramatical das frases, de uma análise psicológica ou contextual das formulações”; Bakhtin (2006: p. 96) por sua vez diz que “que importa não é o aspecto da forma da lingüística que, em qualquer caso em está utilizada, permanece sempre idêntico”. Tendo em vista que o que objetivamos é apresentar de que maneira o ensino da língua materna tem sido influenciada pelos pensamentos desses filósofos, ficam aqui duas premissas que são heranças foucaultinas e bakhtinianas e que têm sido uma constante – muitas vezes só na teoria - nas práticas discursivas dos professores e dos livros didáticos: a questão da discência (a releitura do sujeito aluno que é hoje compreendido como agente de seu aprendizado) e do ensino crítico (discursivo).

4. As Práticas Discursivas no Ensino da Língua Portuguesa

Os novos saberes que têm regido a prática docente na aula de língua portuguesa são resultantes do que Foucault (2007: p. 133) chama de Práticas discursivas, que segundo ele é

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa

Há entre as práticas discursivas e o saber uma relação de causa e consequência como nos diz Foucault (id. p. 205): “mas não há saber sem prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. A partir disso, uma coisa

deve ficar clara sobre a subjetivação dos sujeitos professor e aluno nas aulas de língua portuguesa: “professor e aluno estão sujeitos às práticas discursivas de um dado momento histórico”. Toda prática discursiva, na constituição do saber está baseada numa dada gama de epistemologias, o que implica uma historicidade do saber; assim é que os saberes que circulam na/sobre aula de língua portuguesa, que transpassam os sujeitos professor-aluno, são resultantes de uma tomada de posição por parte de um sistema que é superior ao professor e ao aluno. Isso significa dizer que o que houve desde a modernidade até hoje foi uma releitura do ser humano que passou de um mero indivíduo – pacífico diante do mundo –, para o sujeito – alguém que está escrito na história e que ao mesmo tempo que é sujeito a ela, age sobre ela. Essa releitura do homem está presente nos diversos segmentos sociais onde o homem atua; e isso inclui a escola, que como espaço formador do homem “civilizado”, toma sobre si a responsabilidade, em termos de língua, de habilitar o aluno para o uso competente de sua língua, seja qual fora modalidade: oral ou escrita. Assim é que chegamos agora ao momento de observarmos que práticas discursivas estão presentes nos dizeres daqueles que têm a língua portuguesa como seu objeto de investigação e ensino: Vamos às práticas discursivas:

4.1 O ensino discursivo da língua materna: Descolando o eixo do trabalho com a língua para o campo do discurso, a aula de língua portuguesa deve primar por criar um ambiente onde os sujeitos tenham a oportunidade de pensar e vivenciar a língua como um acontecimento histórico com todos os seus conflitos. Isso implica em trazer para a sala de aula uma língua viva, ou seja, envolver os alunos em práticas de linguagem que os coloque o mais próximo possível de uma situação real de acontecimento da língua. O ensino discursivo empenha-se em possibilitar que o aluno desloque seu olhar para o extralingüístico, mas sem desconsiderar a importância do sistema; em dar ao aluno a chance de passar da condição de analista do sistema lingüístico a criador de discursos; em desenvolver no aluno a pluralidade identitária que lhe é peculiar como sujeito histórico e peculiar à língua como um fato social.

4.2 A Heterogeneidade em sala de aula: Que discurso está mais presente nas práticas discursivas dos livros didáticos e dos professores que a questão da heterogeneidade? O que se escuta é: cada aluno é um sujeito com suas particularidades de aprendizagem; deve-se colocar o aluno em situações de aprendizagem onde ele possa ser agente do se aprendido; a língua é um fato social que se manifesta diferentemente em cada contexto. Todas essas práticas discursivas têm edificado uma reflexão, e felizmente, práticas lingüístico-discursivas no ensino da língua. Um exemplo disso é o uso do texto como suporte fundamental para o ensino da leitura e da escrita; o que ocorre é que o texto tem sido entendido como uma unidade comunicativa que coloca o sujeito numa dimensão significativa da língua, diferentemente do ensino frasal que se limita à descrição de um sistema pessoal. Tendo o texto como base, há a possibilidade de se trabalhar por meio de práticas de linguagem, ou seja, atividades textuais que aproximam o aluno da realidade social e funcional da língua, o que implica em trabalhar com a heterogeneidade dos gêneros discursivos e com as variedades lingüísticas;

4.3 A natural rebeldia no ensino discursivo: Pensar o ensino pelo viés da Análise do Discurso é considerar que a sala de aula é um espaço crítico por natureza, e que todas as atividades devem estar abertas à natural ferramenta da construção do saber: a resistência ao já dito. Paulo Freire compreendia que o papel do educador era levar o aluno de sua *curiosidade ingênua* à *curiosidade crítica*. Assim é que o aluno deve se sentir livre para fazer suas colocações, pois em um espaço (sala de aula) discursivo não há verdades absolutas, mas vontades de verdades que são construídas por meio de um processo crítico-interativo. Atuar em sala de aula nessa perspectiva possibilita que num simples exercício de interpretação de texto - onde as respostas vêm demarcadas pelo elaborador do exercício-, as respostas sejam questionadas, o autor seja analisado como um sujeito discursivo, reflita-se sobre o porquê daquele enunciado e não outro (questões históricas, ideológicas,). Tudo que for pensado e praticado deve dar ao aluno a possibilidade pensar por si e reconstruir o que lhe é dado. Essa construção crítica não está limitada ao trabalho com os gêneros discursivos argumentativos, mas a qualquer gênero, tendo em vista que o fator determinante não é só o tipo de texto, mas leitura que se faz dele;

4.4 O aluno autor: Na medida em que se reconhece o aluno como um sujeito de linguagem, as práticas de ensino da língua no que diz respeito à produção textual devem criar situações em que o aluno se coloque como autor real, e não um autor fictício que é obrigado a escrever um texto impessoal para um leitor (professor) que está limitado ao espaço social da sala de aula. Deve-se considerar que cada texto, como um evento comunicativo, direciona-se a leitores específicos; logo, o aluno deve aprender a direcionar seu texto a cada tipo de leitor, e não só ao professor. Permitir a autoria do aluno exige que a escola o envolva nas diversas atividades que ela executa durante o ano letivo. Vendo uma significação social de seu texto, o aluno estará mais próximo de adquirir a competência lingüístico-discursiva do processo de escrita;

4.5 O oral como objeto de ensino: Ao postular que os sujeitos são constituídos historicamente por meio dos discursos, Foucault legou para o campo da língua a ciência de que as práticas lingüístico-discursivas aplicadas na escola são responsáveis pelos sujeitos de linguagem que estão sendo formados. Assim é que as espistemes que hoje fundamentam as práticas de ensino da língua têm dado importância à formação oral do aluno. Embora a passos lentos, os livros didáticos e os professores, com menor fôlego, têm aberto espaço para atividades que levem o aluno a trabalhar o modalidade oral da língua. Isso é um exemplo do que Foucault chama de *novas formas de subjetivação do sujeito*. Que sujeito oral é esse que está por vir das escolas?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se fizermos uma análise discursiva de uma dada instituição escolar, verificaremos que sua prática está diretamente relacionada com aquilo que pra ela (a escola) é tido como verdade. Isso se estende para prática do professor de língua portuguesa. Essa relação de causa e consequência comprova a relação entre discurso e

prática; o que foucaultianamente é chamado de práticas discursivas. Como vimos durante o texto, as práticas discursivas que constituíram os saberes sobre o homem moderno têm como base a ciência de que homem é antes de tudo histórico – sujeito histórico-, e isso refletido para a sala de aula significa que o ser humano que está nas carteiras carrega em si as múltiplas possibilidades de identidade, que por sua vez vão se refletir na sua relação heterogênea com a língua. Assim, são as marcas de dinamicidade, criticidade e pluralidade que estão presentes nas práticas discursivas pedagógicas que formulam saberes sobre a educação e, para o que trata esse texto, sobre ensino da língua portuguesa. Pela proposta, o que se espera é um sujeito-aluno mais competente no trato com a língua que deverá sempre ser vista como possibilidade de criação de discursos, orais ou escritos.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Observações sobre uma categoria: processo sem sujeito e sem fim(s)**. In: Posições-1. Rio de Janeiro: Graal, 1973.
- ANDRADE, C. D. **Alguma Poesia**. IN: CAMPEDELLI, Samira Yousseff; SOUZA, Jésus Barbosa. **Português: Literatura, Produção de Textos e Gramática**. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 254.
- AUTHIER-REVUZ, J.W. **Hétérogénéité montréalaise e Hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l' autre dans le discours**. In: **Revue de Linguistique**, n. 26, 1982.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BORGATO, A. M.; BERTIN, T. C. H; MARCHEZI, V. L. C. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2006
- DOSSE, F. **História do estruturalismo**. São Paulo: Ensaio; Campinas: Ed. da Unicamp, 1993. 2 vls.
- FOUCAULT, M. **O Sujeito e o Poder**. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- GREGOLIN, M. R. **Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos**. In: FERNANDES, C.A. e SANTOS, J.B.C. (orgs.) **Teorias Lingüísticas: problemáticas contemporâneas**. Uberlândia: UFU, 2003.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guarareira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2006.
- MARX, K. e ENGELS, F. **“The Communist Manifesto”**. In: *Revolutions of 1848*. Harmondsworth: Penguin Books, 1973. Apud HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guarareira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2006

MUSSALIN, F. **Análise do Discurso**. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras** (orgs.) – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

PÊCHEUX, M e FUCHS, C. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas** (1975). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1997b, p. 163-164.

SANTOS S. B. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. In: **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000, p 135-157.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.