
UMA ANÁLISE DA IDENTIDADE DO SUJEITO-ALUNO A PARTIR DO ENUNCIADO “SER BOM ALUNO”

Edite Luzia de Almeida Vasconcelos (CEFET-BA)¹

RESUMO

Este estudo centra-se sobre a temática da construção da identidade do sujeito e, portanto, sobre a constituição do sujeito e dos sentidos. É parte dos resultados da orientação à pesquisa “A Constituição da Identidade Discursiva do Aluno”, desenvolvida pelo PIBIC Jr no CEFET-Ba, em 2007/2008. Objetiva analisar como se constitui a identidade do sujeito no discurso escolar, pelo conceito de cenografia de Maingueneau, a partir de entrevistas gravadas com alunos do 1º ano de cada Curso Médio Integrado ao Técnico. O que interessa, nesta reflexão, é explicitar de que maneira o uso da paráfrase e o apagamento de outros sentidos possíveis são constitutivos da identidade do sujeito-aluno e da imagem do aluno, através do deslize de sentidos que se dá entre os enunciados “ser bom aluno” / “não ser bom aluno”.

INTRODUÇÃO

As reflexões propostas neste artigo resultam da orientação à pesquisa “A Constituição da Identidade Discursiva do Aluno”, desenvolvida pelo PIBIC Jr², no CEFET-BA e dos estudos que desenvolvo sobre a temática da construção da identidade do sujeito e, portanto, sobre a constituição do sujeito e dos sentidos. Tem como objetivo fomentar a reflexão sobre a constituição da identidade do sujeito-aluno, no discurso escolar. Para isso, utilizo o conceito de cenografia de Maingueneau (2006, 2005 e 1998) e discuto o apagamento do sentido do antônimo de “bom” na expressão “ser bom aluno”, através do deslize de sentidos que se dá entre “ser bom aluno” / “não ser bom aluno”.

A metáfora como transferência é o deslize (a deriva, o equívoco) que origina toda a movimentação da constituição do sentido e do sujeito. O jogo de sentidos é resultado do efeito metafórico como o deslizamento de sentido que se dá entre um termo X e outro Y e que é constitutivo tanto do sentido designado por X como por Y (PÊCHEUX, 1990, ORLANDI, 2003).

¹ Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/Bahia (Antigo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia), desde 1996; Especialista em Letras e Linguística: Leitura e Produção de Textos, pela Universidade do Estado da Bahia; Mestre em Letras e Linguística, pela Universidade Federal de Alagoas; doutoranda em Letras e Linguística, pela Universidade Federal de Alagoas; orienta pesquisas sobre Constituição de Identidade pelo PIBIC e PIBIC Jr, no CEFET-BA. Ex-professora da Rede Pública do Estado da Bahia, ministrou cursos de qualificação a professores da rede pública, cursos de aperfeiçoamento a alunos da UNEB, através de projeto desta Universidade, coordenou diversos setores no CEFET-BA/Valença.

² O PIBIC Jr faz parte do Programa de Pesquisas do CEFET-BA e é financiado pela FAPESB. A pesquisa foi desenvolvida pelo bolsista Mateus Teodoro Correia, aluno do 3º ano de Eletrotécnica, do Curso Médio Integrado ao Técnico.

Como dito acima, o deslizamento do sentido de X para Y, dá-se de termo a termo. É produzido, portanto, nas relações parafrásticas e está submetido à metáfora, ou melhor, ao efeito metafórico.

Remetendo os enunciados dos alunos à instância do discurso, evidencia-se uma heterogeneidade que, no entanto, funciona com o sentido de mesmo, mas que o sujeito acredita serem outros, tomado pelo sonho adâmico. Confrontando-os com o enunciado “ser bom aluno” que é a expressão mais freqüente no construto da imagem do aluno, verifica-se que neste enunciado se deixou de dizer (foram silenciados) sentidos outros não condizentes com o discurso escolar.

A metodologia empregada na pesquisa do PIBIC Jr constou de entrevistas gravadas com dois alunos primeiranistas (não-repetentes) de cada Curso Médio Integrado ao Técnico, totalizando dezoito entrevistas e gravação de entrevistas de seis docentes. As entrevistas dos alunos seguiram um roteiro de perguntas para orientar o entrevistador. Todas as entrevistas receberam transcrições grafemáticas. A partir dos textos transcritos, foram retirados trechos (palavras, expressões, frases) que mantinham correlação conceitual com o enunciado “ser bom aluno”, para o discurso, neste trabalho definido como escolar. Depois, procedeu-se à descrição e análise de cada entrevistada, cujas informações foram sintetizadas em quadros, tabelas e gráficos.

Neste artigo, foram utilizados recortes discursivos dos enunciados do sujeito-aluno³ retirados do *corpus* da pesquisa realizada no CEFET/BA para demonstrar os sentidos que constituem, no intradiscorso, o discurso escolar e como estes sentidos constroem a identidade do sujeito-aluno e do aluno. O suporte teórico é da Análise do Discurso.

UM GESTO DE ANÁLISE: O lugar do mesmo e do diferente

Esta pesquisa compartilha o conceito de língua com aqueles que a vêem como dinâmica e mutável. Também coaduna com a noção de que a identidade é constituída na língua e através dela, no entanto, sem abandonar o entendimento de que o contexto sócio-histórico é partícipe de sua constituição. Assim, a identidade não é tratada conforme o conceito tradicional que a vê como uma totalidade homogênea e estável, mas sim como um processo, ou seja, em “permanente estado de fluxo” (RAJAGOPALAN, 2003). Disso derivando a necessidade de “compreendê-la sempre em movimento, em constante mutação” (CORACINI, 2003), dados na processualidade das condições em que é produzido o discurso, visto que a identidade é produto cultural, portanto “criada” pelo homem. Como resultado,

³ O termo sujeito-aluno é utilizado 1) para indicar o sujeito do discurso aqui denominado de discurso escolar e 2) para denominar a constituição da identidade discursiva especificamente do aluno, enquanto que aluno refere-se ao sujeito pragmático.

compreende-se a constituição da identidade do aluno como heterogênea e em movimento.

A heterogeneidade constitutiva do discurso, “inscrita na própria natureza dos sujeitos” (ORLANDI, 1998) gera as diferenças constitutivas das imagens produzidas pelo modo como o sujeito-aluno se diz sujeito e também como ele se diz aluno e como a escola diz o sujeito-aluno, bem como o seu aluno. Isso sem deixar de considerar que o modo como a escola tem de se relacionar com o *como é dito o seu aluno* dirá o modo de produção de sentido na escola sobre “ser bom aluno”, através do discurso escolar.

Os recortes de 1 a 8 são enunciados do sujeito-aluno postos em circulação⁴ quando solicitado a falar como deve ser o perfil do aluno da escola em que estuda.

1 - Bom (boa) aluno (a)

R2 - É estudioso

R3 - Presta atenção nas aulas

R4 - Realiza tarefas

R5 - Tem boas notas

R6 - Evita conversas

R7 - Segue as normas da escola

R8 - É inteligente

Os recortes acima são paráfrases para a expressão “ser bom aluno”. Sintetizam os diferentes modos como o aluno enunciou o sentido atribuído a “ser bom aluno”, na tradição do discurso escolar. Das oito variadas maneiras enunciadas, sete são formas que escapam à formulação “ser bom aluno”, remetendo tais ditos ao esquecimento nº 2 de Pêcheux⁵ (1995) que descreve a inacessibilidade do sujeito ao processo de produção de sentido⁶. Neste esquecimento o sujeito acredita que aquilo que diz é diferente, ou ainda, o sujeito acredita que aquilo que diz só pode ser dito daquela maneira, com aquelas palavras. Ou seja, o esquecimento produz como efeito a ilusão de que o sujeito é o dono do sentido enunciado. Por isso, no âmbito da formulação, os enunciados demonstram uma variedade bastante significativa para dizer “bom aluno”, ainda que os sentidos não acompanhem esta variedade.

⁴ O termo “bagunceiro” foi enunciado por um aluno. O sujeito empírico em questão procura formar sua identidade associada ao ethos da juventude, da jovialidade, pretendendo desenvolvê-lo como imagem de rebeldia, o que não coaduna com o sentido de “bom aluno” posto em circulação pelo discurso escolar, que, no entanto, parece insuficiente para anular um discurso rebelde. Por isso, esse dito é entendido como um modo de resistência do sujeito-aluno ante o sentido circulante, o que nos remete para a noção de equívoco. (Cf. Pêcheux, 1990).

⁵ O termo esquecimento designa ‘aquilo que jamais foi sabido’ (Cf. Pêcheux, 1995).

⁶ “Concordamos em chamar esquecimento nº 2 ao ‘esquecimento’ pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.” (Pêcheux, 1995).

UM EFEITO PARA O NÃO-DITO

O enunciado “ser bom aluno” põe em circulação o sentido que coaduna com o discurso escolar da doçura ou similar, geralmente associado ao discurso da obediência. Como explicitado acima, as paráfrases enunciadas pelo sujeito-aluno procuram manter esse sentido porque implica no discurso da aceitação.

Como uma oposição ao sentido posto em movimento, não é circulante o adjetivo *mau*. De modo que não é corrente o par antonímico formado por “ser bom aluno” / “ser mau aluno”. A antonímia é expressa por “ser um bom aluno” / “não ser um bom aluno” e ocorre entre “ser”/“não-ser” (bom aluno). Mas como se pode compreender o(s) significado(s) contidos em “não ser um bom aluno”, quando expresso, por exemplo, em “fulano não é um bom aluno”?

Nesse sentido, houve um apagamento do adjetivo *mau* visto que tal antonímia a aproxima da classificação maniqueísta bom/mau que se conhece de diversos discursos, inclusive dos contos de fadas tradicionais que ajudaram na formação do imaginário de muitas crianças⁷. Discursos que estão impregnados de valores que orientam, obrigam mesmo, o sujeito a aceitar o rol de características que representam um e outro adjetivo, tais quais como são evidenciados nesses discursos (bom x mau), a partir deles representando-se.

Por um lado, em *mau*, os sentidos possíveis contidos nesse modo de adjetivação do sujeito conduzem à rejeição ao termo, apagando-o como par antonímico; por outro, em *bom*, a reação é de assunção dos sentidos nele contidos, sentidos esses que funcionam como ancoragem social do sujeito, visto que ser partícipe de tal grupo o qualifica neste e em outros grupos que se identificam com o mesmo discurso.

Inescapavelmente, a expressão “não ser um bom aluno”, no entanto, remete o sujeito para o antônimo adjetivador de aluno, o que implica em compreender que há uma classificação dicotômica da qualificação. A qualidade evidenciada nas expressões “ser bom aluno” / “não ser bom aluno” ora afirmada ora negada, respectivamente, desliza da forma de adjetivação negada, porém evidente, tal qual em “não ser bom aluno” para outra forma afirmada, mas silenciada, quer seja *ser mau aluno*. Assim, o deslize dá-se em dois estágios, primeiro eufemizado como “não ser um bom aluno”; depois silenciado como *ser mau aluno*.

Desse modo, o discurso opera a eufemização do sentido dado pelo adjetivo antonímico da expressão “não ser bom” (aluno), como mecanismo de construção de sentido do adjetivo silenciado, fazendo-o funcionar como correlato dela. O apagamento pode ser explicado pela ilusão criada pelo esquecimento nº 1 de Pêcheux

⁷ Em outro momento, a discussão sobre a identidade pode ser ampliada para a formação do ethos, da imagem de si e do outro, a partir desses valores.

(1995)⁸ quando o sujeito acredita ser a origem do que diz. Isso porque o sujeito constitui, no processo de enunciação, a ‘zona do dito’ e a ‘zona do rejeitado’, ou seja, o sujeito interdita aquilo que não é aceito, aquilo que é impossível que seja proferido pelo discurso escolar.

“SER BOM ALUNO”: o que isso quer dizer?

Quando se recobra o discurso do ‘bom aluno’ que remonta ao sentido tradicional circulante do adjetivo que acompanha aluno, tem-se assentado que isso implica um ethos (de obediência, por exemplo) que amarra o sujeito a determinado feixe de características, nos enunciados parafraseados como *É estudioso* (R2), *Tem boas notas* (R5), *Evita conversas* (R6), *Presta atenção nas aulas* (R3), *Segue as normas da escola* (R7), por exemplos. No entanto, essas características podem variar entre os diversos segmentos da escola, devido à multiplicidade de (co-) enunciadores existentes.

O resultado é que um tal ethos supõe uma definição implícita diferente, e talvez divergente, do que seja “um bom aluno” para cada co-enunciante. Para um determinado aluno *ter uma posição crítica* para ser um bom aluno, como o disse um professor, pode significar uma dificuldade, haja vista ele entender criticidade como desobediência. Desse modo, no âmbito da formulação, a expressão faz circular uma variedade de sentidos que implica em parâmetros diferenciados para formar cada feixe de características, associado a cada diferente sentido. E isso inculca ao aluno a idéia de que sua identidade pode ser qualquer uma, uma ‘coisa’ que será determinada de acordo com o diferente enunciador com quem se relaciona.

O conceito de cenografia dado como a cena que é construída pelo próprio texto/discurso (MAINGUENEAU, 1998, 1993 e 2005), propõe que o aluno recorre à cenografia escolar variada na constituição de sua identidade estudantil porque procura captar o imaginário do co-enunciador, ante uma cena de fala – do outro – valorizada. Maingueneau dirá que “essa *cenografia* não deve ser concebida como um quadro preestabelecido mas como um processo de círculo paradoxal no qual a enunciação, por sua própria maneira de desdobrar seus conteúdos, deve legitimar a situação de enunciação que a torna possível (enunciador e co-enunciador, momento e lugar).” (1998, p. 21).

O aluno integrado a um ethos⁹ etário (ser jovem), ou seja, integrado a um modo de falar que revela de si mesmo pelo modo como se expressa e com todos os

⁸ “Por outro lado, apelamos para a noção de ‘sistema inconsciente’ para caracterizar um outro ‘esquecimento’, o *esquecimento nº 1*, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o *esquecimento nº 1* remete, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão.” (Pêcheux, 1995).

⁹ Noção da Retórica de Aristóteles (1378^a) “que a entendia como a imagem que um orador transmitia, implicitamente, de si mesmo, através de sua maneira de falar: adotando as entonações, os gestos, o porte geral de um homem honesto, por exemplo, não se diz, explicitamente, que se é honesto, mas isso é mostrado.” (Maingueneau, 1998, p. 59). Neste mesmo livro, Maingueneau dirá que o *ethos* implica uma representação do enunciador. Dirá ainda que o *ethos* é uma noção discursiva, que é construído no ato da enunciação, mas

condicionamentos referentes a essa faixa etária, procura formar sua identidade, enquanto aluno, em um contexto discursivo que o informa sistematicamente sobre diversificadas cenas que são valorizadas nesse contexto porque os protagonistas são também diversos. Não há estranhamento, portanto, que o aluno procure mobilizar, no discurso escolar, cenas variadas para formar sua identidade e que isso o leve a um certo tipo de desordem na constituição do seu conceito de ‘ser bom aluno’ que o deixa confuso, por um lado quanto à identidade já conhecida e por outro quanto à identidade desejada/planejada e aquela que ele coloca em movimento.

Nesse sentido, é fundamental que o papel do aluno, na escola enquanto instituição, torne-se bem claro para que ele possa inferir o seu próprio papel a partir dos registros observados. A principal razão dessa necessidade é que a escola em pauta acolhe alunos oriundos de lugares que nem sempre os reportam a cenas variadas que os habilitaria, pela experiência adquirida, a achar seu lugar na escola com a relativa garantia de não ter que assumir um *status* que não lhe interessa. Não ter que assumir, ainda permanecendo no exemplo acima, um ethos associado à obediência, se esta imagem não lhe interessar. Portanto, é difícil para o aluno, senão impossível, ler as diversas cenas existentes na escola, uma vez que isso não pertence à experiência acumulada e, finalmente ter que colocar em construção a própria imagem desejada.

Entende-se que elaborar esse processo é difícil para qualquer indivíduo exatamente devido à variedade, de modo que a cenografia deve ser controlada. No dizer direto de Maingueneau (1998, p. 77) “a cenografia não se desenvolve plenamente a não ser se puder controlar seu próprio desenvolvimento, manter uma distância em relação a um co-enunciador, que não pode agir imediatamente sobre o discurso”.

Nesse fragmento, quando diz não poder agir imediatamente, Maingueneau refere-se à escrita como meio de controle da cenografia. Em um espaço discursivo cotidiano, onde a dinâmica da modalidade oral impera, ‘manter a distância’ é impossível, pois os atos são imprevisíveis, tornando difícil para o aluno enunciar por meio de sua própria cenografia. Por isso, mesmo que improvável, o controle do desenvolvimento da cenografia torna-se imprescindível.

Como sujeito desse discurso, o aluno reage a essa diversidade porque está em um processo de interação ao vivo, quando a constituição de sua identidade passa a sofrer o descontrole natural da interatividade discursiva, confundindo-o e, até mesmo, colocando-o na defensiva. É uma das formas mais eficientes de expressar esse receio é, senão negar peremptoriamente, pelo menos rejeitar as características integradas ao sentido circulante de “ser bom aluno” que possam consumir o seu *status* enquanto aluno. Nessas condições, o que pode significar “ser bom aluno”? Como agir para construir a identidade desejada?

reconhece que o destinatário também constrói essa representação antes que o enunciador fale; é o *ethos* pré-discursivo (2006, p. 57).

Retornemos às palavras de Maingueneau para verificar com mais precisão a fundamental importância do controle da grande variedade da cenografia para a construção da identidade do aluno. “Em uma cenografia, como em qualquer situação de comunicação, a figura do enunciatador, o fiador, e a figura correlativa do co-enunciatador são associadas a uma cronografia (um momento) e a uma topografia (um lugar) das quais supostamente o discurso surge.” (1998, p. 77). A citação deixa claro que, além dos enunciatadores das cenas postas em circulação, a relação tempo/espaço influi decisivamente na constituição da identidade do sujeito. Portanto, não só é fundamental controlar quem enuncia, mas também quando enuncia e de onde enuncia (qual setor, por exemplo) para dar a necessária homogeneidade à vida escolar do aluno. Isso para que ele possa ler as cenas postas em circulação e possa, finalmente, colocar também em cena a(s) sua(s) identidade(s) planeja(s)/desejada(s).

Até porque, mesmo que o sujeito do discurso seja resultado da heterogeneidade constitutiva do discurso, o sujeito pragmático, o aluno, necessita de homogeneidade para atuar no cotidiano. De modo que se as cenas circulantes no discurso escolar são determinadas pela tríade quem/quando/onde, o controle discursivo da variedade da cenografia será determinante na constituição da identidade do sujeito do discurso escolar (o aluno).

CONCLUSÃO

Os enunciados do aluno dados pelo discurso escolar demonstram que ele deseja se identificar como um bom aluno, mas nem sempre o diz através do enunciado “ser bom aluno”, mas com palavras e/ou expressões correlatas, tais como estudioso, esforçado, participativo, acreditando dizê-lo diferente como resultado da ilusão enunciativa. Isso quer dizer que entre o sentido dado *a priori* sobre “ser bom aluno” e o discurso do aluno em estudo há uma oscilação na constituição da sua identidade que se evidencia como uma variação nos modos de formulação deste sentido, mas que tende para a manutenção do sentido atribuído à expressão “ser bom aluno”.

As paráfrases ao tempo em que apontam para uma rejeição do conceito tradicional de “bom aluno”, pois aparecem como outros modos de enunciar-lo, apontam, também, para uma tentativa de nova configuração identitária deste sujeito.

Assim, o sujeito do discurso em análise não apresenta uma identidade escolar constituída, oscilando entre formas identitárias que ora reafirmam uma identidade tradicional, devido aos interditos próprios do discurso escolar, ora buscam uma identidade mais aproximada com os sentidos envolvidos com o discurso da modernidade, como indica o enunciado de um professor que acredita que “ser bom aluno” é *estar bem informado sobre a escola e sobre o mundo*.

Neste estudo, buscou-se um gesto de análise sobre o *corpus* para refletir a temática da construção da identidade do sujeito, no discurso escolar, considerando-a imbricada com a questão da constituição do sujeito e dos sentidos. Gesto que traz um sujeito afetado por um devir que o coloca no lugar da heterogeneidade dos sentidos. Sentidos de “ser bom aluno”, dados pela evidência da língua e pela tentativa de apagamento da historicidade, promovidos pelo funcionamento das paráfrases e do deslizamento.

Com base nessas reflexões, a partir desse gesto de análise sobre o *corpus*, buscou-se demonstrar o modo de constituição da identidade do sujeito do discurso escolar, a partir de enunciados do sujeito-aluno, relacionando-a com o deslize e o apagamento dos sentidos conflitantes como um mecanismo discursivo de tentativa de manutenção da homogeneidade dos sentidos e da identidade, correlacionados aos discursos identificados com os sentidos (de obediência) permitidos ao sujeito do discurso escolar.

NOTAS DE RODAPÉ

O PIBIC Jr faz parte do Programa de Pesquisas do CEFET-BA e é financiado pela FAPESB. A pesquisa foi desenvolvida pelo bolsista Mateus Teodoro Correia, aluno do 3º ano de Eletrotécnica, do Curso Médio Integrado ao Técnico.

O termo sujeito-aluno é utilizado 1) para indicar o sujeito do discurso aqui denominado de discurso escolar e 2) para denominar a constituição da identidade discursiva especificamente do aluno, enquanto que aluno refere-se ao sujeito pragmático.

O termo “bagunceiro” foi enunciado por um aluno. O sujeito empírico em questão procura formar sua identidade associada ao *ethos* da juventude, da jovialidade, pretendendo desenvolvê-lo como imagem de rebeldia, o que não coaduna com o sentido de “bom aluno” posto em circulação pelo discurso escolar, que, no entanto, parece insuficiente para anular um discurso rebelde. Por isso, esse dito é entendido como um modo de resistência do sujeito-aluno ante o sentido circulante, o que nos remete para a noção de equívoco. (Cf. Pêcheux, 1990).

O termo esquecimento designa ‘aquilo que jamais foi sabido’ (Cf. Pêcheux, 1995).

“Concordamos em chamar *esquecimento n° 2* ao ‘esquecimento’ pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.*” (Pêcheux, 1995).

Em outro momento, a discussão sobre a identidade pode ser ampliada para a formação do ethos, da imagem de si e do outro, a partir desses valores.

“Por outro lado, apelamos para a noção de ‘sistema inconsciente’ para caracterizar um outro ‘esquecimento’, o *esquecimento n° 1*, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o *esquecimento n° 1* remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão.” (Pêcheux, 1995).

Noção da Retórica de Aristóteles (1378^a) “que a entendia como a imagem que um orador transmitia, implicitamente, de si mesmo, através de sua maneira de falar: adotando as entonações, os gestos, o porte geral de um homem honesto, por exemplo, não se diz, explicitamente, que se é honesto, mas isso é mostrado.” (Maingueneau, 1998, p. 59). Neste mesmo livro, Maingueneau dirá que o *ethos* implica uma representação do enunciador. Dirá ainda que o *ethos* é uma noção discursiva, que é construído no ato da enunciação, mas reconhece que o destinatário também constrói essa representação antes que o enunciador fale; é o *ethos* pré-discursivo (2006, p. 57).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In. *Caderno de Estudos Lingüísticos*. N° 19, jul/dez, Campinas: UNICAMP, 1990, p. 25-42.

CORACINI, Maria José (org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Unicamp: São Paulo, 2003.

EGGS, Ekkehard. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In. *AMOSSY*, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

HADDAD, Galit. Ethos prévio e ethos discursivo: o exemplo de Romain Rolland. In. *AMOSSY*, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 8.ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In. *SILVA*, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 103-133.

INDURSKI, Freda. A fragmentação do sujeito em *Análise do Discurso*. In.: *INDURSKI*, Freda e *CAMPOS*, M. do Carmo. *Discurso, Memória e Identidade*. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto. 2000, p. 70-81.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 2.ed., Campinas, São Paulo: Pontes, 1993.

_____. *Termos-chave da Análise do Discurso*. São Paulo: Editora UFMG, 1998.

_____. Ethos, cenografia, incorporação. In. *AMOSSY*, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed., São Paulo: Pontes, 2003.

_____. *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed., Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução de Almiro Pisetta. In. SIGNORINI, Inês (org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das letras: Fapesp/Faep/Unicamp, 2. reimpressão, 2002, p. 21-45.

SIGNORINI, Inês (org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das letras: Fapesp/Faep/Unicamp, 2. reimpressão, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

