



# DESCONSTRUÇÃO NÃO É SINONIMO DE DESTRUIÇÃO<sup>1</sup>: “AS DORES E AS DELÍCIAS” DE UMA FONOAUDIÓLOGA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Alessandra Christina Arantes Abdala Azevedo\*  
alessandraabdala@terra.com.br

## RESUMO

O presente artigo busca traçar um “diário de bordo” a respeito das mudanças de paradigmas operados pela “aventura conceitual” - em uma fonoaudióloga - no primeiro semestre do Mestrado em Educação no IE/UFMT; onde foram abordados e construídos conceitos responsáveis pela “ancoragem” no porto das ciências da Educação. Este texto trata, de forma sucinta, da filosofia desconstrutivista de Jacques Derrida, aos moldes do estruturalismo, a respeito da obra de Lévi-Strauss. Derrida mostra-se particularmente interessado em sua autobiografia, *Tristes trópicos*, publicado em 1955. Porque é, em um de seus capítulos “etnográficos”, dedicado a uma tribo brasileira – nhambiquaras – que ele descreve, para todos os efeitos, uma teoria da escritura.

**Palavras-chaves:** Educação. Filosofia. Estruturalismo.

## 1 INTRODUÇÃO

Antes de ingressar no mestrado, não havia realizado uma única leitura de Jacques Derrida. Leitores estreatantes, não tem dúvidas que Derrida escolhe os seus leitores. E vem de suas palavras esta certeza “*O destinatário nunca é dado antes da leitura não é estático: ele funciona e transforma a leitura, bem como a escrita*” (DERRIDA, 1996, p.18).

O gesto básico, observado nos textos derridianos, evoca, solicita, conclama agressivamente, o questionamento dos pressupostos históricos sobre os quais estão “ancorados” o discurso da metafísica ocidental. Seu gesto irrompe com violência contra a interpretação clássica. Para Descamps (1986 p. 108), ele tenta, com efeito, articular a genealogia dos conceitos de

---

\*Mestranda em Educação – IE/PPGE/UFMT (Bolsista Capes/OBEDUC/INEP).

<sup>1</sup> Título baseado em frase do filósofo Jacques Derrida.

maneira meticulosa e mostrar o que as predisposições dos pensamentos dissimularam, induziram, impediram.

## **2 LIÇÕES DE ESCRITURA**

Este ensaio foi “gestado” durante o primeiro semestre/2011 do Mestrado em Educação da UFMT. Foram abordados e construídos conceitos responsáveis para a contextualização no mundo das Ciências da Educação, tão diferentes do universo de que derivo – a Fonoaudiologia – e de onde lançava o olhar para a ciência.

Os cursos de graduação em Fonoaudiologia, com suas extensas grades curriculares, enfatizam os fundamentos biológicos e psicológicos e o estudo da técnica. A Medicina, a Psicologia, a Odontologia, a Pedagogia, a Física e a Linguística fornecem as matérias básicas para a construção curricular desta área do saber que emerge mundialmente após as duas grandes guerras mundiais, quando o homem mutilado passa a precisar de ajuda, de reparação, saindo em busca do desenvolvimento de técnicas e cuidados que amenizassem os seus inúmeros problemas. O estudante rapidamente é “capturado” pelo binômio: saúde-doença/ causa e efeito.

A formação do fonoaudiólogo é organizada de tal forma que primeiro se deve aprender a teoria, para depois aplicá-la. Posteriormente, é na prática que se pretende fazer a grande síntese dos conhecimentos da área e daqueles emprestados de outras áreas. Como se estas duas instâncias tivessem que ser dissociadas num momento, para noutro se unirem num processo totalizante.

A primeira escolha profissional incidiu sobre a Fonoaudiologia. Antes de desejar ser professora, meu foco era voltado para as ciências biológicas e humanas. Apesar da identidade profissional do fonoaudiólogo ainda estar em formação (o reconhecimento da profissão pelo MEC deu-se a partir de 09/12/1981), o primeiro impulso profissional foi fazer parte do “processo de reabilitação”. A partir de 2000 ao ingressar na Docência do Ensino Superior, minhas inquietações tomaram forma de corpo.

A busca por sentidos foi teórica. Nasceu da necessidade de subsidiar as mudanças que se fizeram necessárias para atender as demandas de ensino do curso de graduação. Em busca de caminhos, esbarro em Medeiros (2003), que discorre sobre uma parte dos profissionais-

professores enfrentarem dificuldades no manejo da docência por apresentarem um trabalho voltado apenas para o conhecimento específico

Pimenta e Anastasiou (2010, p.105), complementam esta posição quando afirmam que:

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais de diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores no ensino superior, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.105).

A afinidade desenvolvida a partir daí, tornou-se força motriz em direção ao desejo de aprender sobre a construção da docência. Para isso, direcionei o foco de interesse para a Educação.

Com este firme propósito, embarquei no Programa de Pós Graduação em Educação na UFMT. A disciplina Pesquisa em Ciências da Educação tornou-se responsável por situar-me com o “fio” longitudinal necessário para que, minimamente fosse possível compreender a ciência dentro de uma perspectiva histórica.

Anderj (2007), afirma que o processo de existência humana é um processo social. As ideias, como um dos produtos da existência humana, sofrem as mesmas determinações históricas. As ideias são a expressão das relações e atividades reais do homem, estabelecidas no processo de produção de sua existência. Ressalta que dentre as ideias que o homem produz, parte delas constitui o conhecimento referente ao mundo. A ciência pode ser compreendida como uma das formas de conhecimento produzido pelo homem no decorrer de sua história.

Tornou-se possível compreender que todo conhecimento científico traz embutido em si uma determinada concepção da relação sujeito/objeto. A ciência não é um lugar de certezas absolutas, portanto, deve-se reconhecer que os conhecimentos científicos são, via de regra, parciais e relativos e sua compreensão condicionada àquele recorte cronológico. Acredita-se que não importa o nível de detalhamento em que o Homem busque respostas, ele sempre estará procurando sua origem e seu fim. Especialmente nas ciências humanas, em oposição às da natureza, não é possível reduzir um fenômeno a esquemas abstratos, manipuláveis lógica e/ou matematicamente. Isso porque o fenômeno humano é dotado de tal imprevisibilidade que impede a sua redução a sistemas conceituais rígidos, neutros e objetivos. Ao contrário, ele demanda representações, orientadas conceitualmente, mas indissociáveis da subjetividade do pesquisador.

Neste panorama, *povoado de contradições*, busca-se situar Ciência da Educação. Elas existem? Reconhece-se a amplitude da educação e sua complexidade, podendo ser percebidas nos pensamentos de Lopes (1989), quando considera que a educação abrange a todos de forma que ninguém escapa da mesma. A educação, como prática social histórica, envolve individual ou coletivamente o ser humano de forma duradoura, fazendo com que este, possua e construa sua própria história (a qual pode ser escrita ou não). Pode-se até dizer que esse universo educacional e, de forma particular a escola esteve, ou está presente, no cotidiano das pessoas, ou mesmo em sua memória.

Gatti (2005) contextualiza a educação como imersa na cultura e não apenas vinculada às ciências, que foram tomadas na modernidade como as únicas fontes válidas de formação e capazes de oferecer tecnologias de ensino eficientes. Em sua perspectiva, a educação coloca-se, no seu modo de existir no social, em ambientes escolares e similares, organizada em torno de processos de construção e utilização dos significados que conectam o homem com a cultura em que se insere e suas imagens, com significados gerais, locais e particulares, ou seja, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas cujo sentido se cria nas relações que mediam seu modo de estar nos ambientes e com as pessoas que estão.

A multiplicidade permeia o processo de constituição da Educação. São elas que provocam a contradição que se leva a questionar o absoluto e colocam o pensamento em movimento a fim de, minimamente dar conta da grande extensão territorial que a cerca. Esta relação é dialética e não transversal.

Ensina Lebrun (2006), que para construir uma rede de argumentos, que vai envergar nossa posição, há um sistema de decisões que organiza esse processo. Um sistema de decisões não é senão um conjunto de decisões, de censuras, que está regido por um princípio ou mesmo um conjunto de princípios. Tais cortes são necessários, uma vez que por eles serão contornados de uma dispersão. Acredito que o conhecimento, constituído pelas incertezas, é o que rege – neste momento - meu sistema decisório, constituído por exclusões e inclusões operadas.

Como decisão primeira, elegi, para funcionar de contrapiso para a construção da argumentação, a Filosofia. Nesta área do conhecimento, como nas ciências, generalizam-se interrogações sobre os fundamentos. Os saberes se chocam com a necessidade de reformular princípios, que são afirmados, como provisórios.

Início as cisões necessárias ao texto, conceituando a corrente filosófica do estruturalismo. Chauí (2000, p.104), assim o descreve:

Nos anos 60, desenvolveu-se, sobretudo na França, uma corrente científica (iniciado na lingüística e na antropologia social) chamada **estruturalismo**. Para os estruturalistas, o mais importante não é a mudança ou a transformação de uma realidade (de uma língua, de uma sociedade indígena, de uma teoria científica), mas a **estrutura** ou a forma que ela tem no presente.

Segundo esta autora, o estruturalismo permitiu que as ciências humanas criassem métodos específicos para o estudo de seus objetos, livrando-as das explicações mecânicas de causa e efeito, sem que por isso tivessem que abandonar a ideia de lei científica. A concepção estruturalista veio mostrar que os fatos humanos assumem a forma de estruturas, isto é, de sistemas que criam seus próprios elementos, dando a estes, sentidos pela posição e pela função que ocupam no todo. Dito por ela:

As estruturas são totalidades organizadas segundo princípios internos que lhes são próprios e que comandam seus elementos ou partes, seu modo de funcionamento e suas possibilidades de transformação temporal ou histórica. Nelas, o todo não é a soma das partes, nem um conjunto de relações causais entre elementos isoláveis, mas é um princípio ordenador, diferenciador e transformador. Uma estrutura é uma totalidade dotada de sentido. (CHAUÍ, 2000, p.349).

Deschamps (1986) postula que é possível distinguir arcabouços, planos, articulações e organizações. Para esta corrente há ordem, gramáticas. Mesmo os enunciados transgressores ou aberrantes sempre são, num determinado sentido, considerados como as transformações dos enunciados primitivos. De resto, o conhecimento de um sistema permite apenas o reconhecimento dos elementos. Uma estrutura de língua – e este modelo vai ser amplamente difundido – é um conjunto de relações formais. O sentido dos enunciados está aí definido pelos lugares que ocupam. Para o estruturalismo, os signos circulam tomados num código que a análise permite decodificar numa investida posterior. Bem independente do emissor, o código fundamentalmente precede a mensagem que nele se inscreve.

Esta corrente se mostrou forte na história das religiões, na etnologia e na linguística. Pontuou claramente o terreno filosófico comportando-se mais como um método do que como uma doutrina.

O estruturalismo – simplificando ao extremo – sonha concretizar a ciência dos símbolos. Ferdinand de Saussure aparece como uma grande influência. Data de 1916 seu projeto de conceber uma “ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social”. Segundo seu pensamento, ela nos ensinaria em que consistem os signos, que leis os regem. A linguística é somente uma parte desta ciência geral (SAUSSURE, 1989, p.49)

Claude Lévi-Strauss aparece como o outro autor principal do estruturalismo. Desde 1950, enuncia seu modelo:

O universo tem significado bem antes que se começasse, a saber, o que ele significava... Porém, mantém-se uma situação fundamental e que depende da condição humana, isto é, que o homem dispõe, desde a sua origem, de uma totalidade de significante cuja atribuição a um significado – determinado como tal sem ser para tanto, conhecido – lhe é bastante incômodo fazer. Existe sempre uma inadequação entre os dois, somente absorvida pelo entendimento divino, e que resulta na existência de uma superabundância de significante em relação aos significados sobre os quais ela possa assentar. (LÉVI-STRAUSS, 1950, p. 48-49).

O estruturalismo ressalva que o sentido está sedimentado na língua que, por sua vez, faz do sentido o resultado de sistemas de oposições determinadas. Esta perspectiva quer anular as filosofias da consciência do sujeito. Pois o emissor está submetido – é até mesmo uma condição de possibilidade – aos sistemas significantes, às estruturas de linguagem que são preliminares lógica e cronologicamente.

O lugar de onde me situo e do qual faço parte no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso é o GEDFFE/IE/UFMT. E neste Grupo de Estudos em Didática, Filosofia e formação do Educador, se propõe uma perspectiva para as pesquisas em Educação baseada nos escritos de dois filósofos: Friederich Nietzsche e Jacques Derrida, que funcionam como “vetores-balizas” no embalar/ provocar nossas reflexões.

Evocarei Derrida com a finalidade de me auxiliar na segunda cisão (fazer um laço, uma relação) para dialogar com os postulados do estruturalismo na perspectiva do pós- estruturalismo.

O pós – estruturalismo – data sua invenção por volta dos anos 68-70 – versa como uma corrente diversa, heterogênea, que também pode ser reconhecida como “*pensamento singular*” (DESCHAMPS, 1986, p. 111). Este eixo multiforme indica um duplo recuo com relação ao sujeito nobre e universal da fenomenologia e às estruturas. Ele abre espaço para as diferenças. Sem posição de superioridade, ela examina o princípio de universalidade das razões, as buscas de fundamento único ou final.

Para Derrida (2009), devemos interpretar o pós-estruturalismo, como uma resposta especificamente filosófica ao *status* pretensamente científico do estruturalismo e à sua presunção em se transformar numa espécie de megaparadigma para as ciências sociais. A filosofia que ele pratica, não é uma filosofia sistemática, pois não contempla quem o lê com um sistema filosófico acabado, onde cada termo é definido e localizado.

O aspecto de sua filosofia ao qual pretendo evocar neste breve ensaio, diz respeito a uma fase inicial de sua obra, embora as questões e os problemas que ele aborda possam ser vistos como fundamentais ao seu pensamento: a teoria da escritura e a modalidade de pesquisa filosófica chamada de “desconstrução”. Desconstruir, não é destruir! (citação que inspirou no título deste ensaio). Com efeito, Derrida tenta articular a genealogia dos conceitos de maneira meticulosa, mostrando o que as disposições dos pensamentos dissimularam, induziram, impediram.

Em Gramatologia, Derrida (1967), se concentra na leitura crítica, mas respeitosa, de Lévi-Strauss e Saussure, e a tarefa que ele se atribui é ambiciosa: questionar e contestar uma tradição do pensamento ocidental em que a escritura tem sido consistentemente situada num papel subordinado ao da fala. Enquanto a fala é habitualmente associada à razão (a noção grega de *logos*) e a voz é percebida como mais próxima da “verdade” interior da consciência individual, a escritura é considerada uma extensão secundária ou suplemento da voz, uma tecnologia auxiliar empregada pela razão humana, mas não essencial a ela. A esta subordinação histórica da escritura, ele chama de “logocentrismo”. Realiza leituras criteriosas de pensadores que representam diferentes instâncias ou “momentos” da tradição logocêntrica e “elege” dentre eles Lévi-Strauss e Saussure (Cf. JOHNSON, 2001).

Santiago (1976), em seu Glossário de Derrida, assim define o Logocentrismo: Centramento da metafísica ocidental no significado, que tem o privilégio da proximidade com o *logos*, com a determinação metafísica da verdade [*eidos*], com o ente como presença [*ousia*]. Um dos elementos básicos sobre o qual se construiu o pensamento ocidental. A metafísica atribui ao *logos* a origem da verdade do ser, inseparável da *phoné* — substância fônica, — que se confunde com o ser como presença. Como o fonocentrismo, é um (pré) conceito que se instala com o platonismo. A metafísica logocêntrica, que é também a metafísica da escritura fonética, se estabelece a partir de um sistema de oposições comandado por uma escala de valores que promove o rebaixamento da escritura, por considerá-la mera técnica a serviço da *phoné*, na

dependência da qual se encontra o *logos*. Uma boa escritura — interior, natural, viva, inteligível, que guarda proximidade com a essência do ser — se opõe a uma má escritura — externa, artificial, morta, sensível, distanciada da verdade e da essência do ser. É esse sistema de oposições que se encontra tematizado em Platão e que percorre todo o discurso filosófico que se denuncia na leitura desconstrutora.

Neste ensaio, de forma sucinta, a abordagem se dará a respeito da obra de Lévi-Strauss. Derrida mostra-se particularmente interessado em sua autobiografia, *Tristes trópicos*, publicado em 1955. Porque é, em um de seus capítulos “etnográficos”, dedicado a uma tribo brasileira – nhambiquaras – que ele descreve, para todos os efeitos, uma teoria da escritura.

Nesta obra, Lévi-Strauss, discípulo declarado de Rousseau, delinea o retrato de um chefe indígena. Este último, apodera-se, ao arremedá-la, da tecnologia de escrita recém descoberta, observando o etnólogo que toma notas. Imitando e representando o gesto que parece assegurar a força do novo que chega, o chefe indígena acredita apropriar-se de uma técnica de poder.

Cito Derrida citando Lévi-Strauss:

O símbolo foi emprestado mais a realidade permanecia completamente estrangeira a eles. Mesmo o empréstimo havia tido um objeto sociológico, em vez de intelectual; pois não era uma questão de saber coisas específicas ou compreendê-las, ou mantê-las em mente, mas simplesmente de realçar o prestígio e autoridade de um indivíduo – ou uma função – às expensas do resto grupo (apud JOHNSON, 2001, p.18).

Derrida, ao analisar a “Lição de escritura” de Lévi-Strauss, observou que a apresentação de escritura é descrita como algo cujo surgimento é súbito e espontâneo, uma intrusão externa em vez de um desenvolvimento interno à sociedade nhambiquara. Este aspecto detém uma questão! Motivado pelo fato da aceitação desta experiência como o modelo não questionado de uma oposição entre uma palavra plena e uma escrita que traria germes de técnicas de opressão, Derrida censura Lévi-Strauss, porque – em sua concepção – não existe salto da palavra para a escrita. Mesmo as sociedades sem escrita conhecem genealogias, formas de arqui-escritura.

Johnson (2001) ressalta como a leitura que Derrida fez de Lévi-Strauss em *Gramatologia* demonstra a “responsabilidade crítica” que deveria ser a preocupação preliminar de todo discurso científico e está notadamente ausente da teoria de escritura de Lévi-Strauss.

Derrida (2009), nota que:

no pensamento ocidental e especialmente no francês, o discurso dominante – que nos seja permitido chamá-lo ‘estruturalismo’ – permanece preso, hoje, por uma camada inteira, às vezes a mais fecunda, da sua estratificação, no interior da metafísica – o logocentrismo – que, ao mesmo tempo, se pretende um tanto precipitadamente ‘ultrapassado. (DERRIDA, 2009, p. 226).

Nesta discussão, Derrida transforma a parábola de Lévi-Strauss da “Lição da escritura”, numa lição sobre pensar, pensar criticamente sobre as demarcações e categorizações que normalmente estruturam nossa percepção do mundo. A lição dada pela filosofia às ciências humanas, conforme exemplificado na leitura que Derrida faz de Lévi-Strauss, é a de que não se pode simplesmente sair de uma tradição filosófica e pensar independente dela. Ela nos ensina que sempre haverá uma necessidade de reflexão crítica que é essencial à filosofia, que uma ciência que não pensa – mesmo se prefaciada com o epíteto “humana” – não deveria ter a última palavra (JOHNSON, 2001).

Admito que este percurso acadêmico traduzido pelo ‘ainda’ “engatinhar” no primeiro semestre do mestrado, também em mim a desconstrução de saberes opera na modificação da percepção, entendimento e práxis na relação com o mundo. Sinto que, o que “mobiliza” e funciona para a construção do meu aprendizado tem uma marca logocêntrica-fonocêntrica, pois são vozes que se expressam através da escritura, que elegi para me guiar nesta travessia em que luto contra os meus primeiros pilares de aprendizado, buscando para eles um novo sentido: Lebrun, Andery, Newton, Kant, Hegel, Boaventura, Derrida e Nietzsche.

Termino este ensaio feliz! Pois percebo, bem ao longe... distante... uma possibilidade fortuita de toda esta miscelânea de experiências, poder, timidamente, ser transformada em uma humilde escritura.

### **3 CONCLUSÃO**

Nesta discussão, trago os pressupostos do pensamento de Derrida quando este transforma a parábola de Lévi-Strauss da “Lição da escritura”, numa lição sobre pensar, pensar criticamente sobre as demarcações e categorizações que normalmente estruturam nossa percepção do mundo.

A lição dada pela filosofia às ciências humanas, conforme exemplificado na leitura que Derrida faz de Lévi-Strauss, é a de que não se pode simplesmente sair de uma tradição filosófica e pensar independente.



Em uma breve inferência que destaco ao pensamento derridiano, percebo que, no fundo, todo texto é encadeamento. O desafio principal que se coloca é uma obra infinita de descolonização do próprio cognoscer, para não recriar a lógica colonizadora que habita aquele pensamento onde ele se inscreve.

## **DECONSTRUCTION IS NOT SYNONYMOUS OF DESTRUCTION: "THE PAINS AND THE DELIGHTS" OF A SPEECH THERAPIST AT THE EDUCATION INSTITUTE**

### **ABSTRACT**

This article seeks to draw a "logbook" according to the changes in paradigms operated by "conceptual adventure" - in a speech therapist- in the first semester of the Masters in Education in the Education Institute/UFMT, where it was worked up and built concepts responsible by the "anchoring" in the port of educational sciences. This text treats briefly of the deconstruction's philosophy of Jacques Derrida, following to the molds of structuralism according to the work of Lévi-Strauss. Derrida is particularly interested in his autobiography, *Sad tropics*, published in 1955. Because it is in one of his chapters "ethnographic", dedicated to a Brazilian tribe – *nhambiquaras* – which he describes, for all intents and purposes, a theory of scripture.

**Keywords:** Education. Philosophy. Structuralism.

### **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, V. M. **Um diálogo entre a psicanálise e a neurociência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Em que se pode reconhecer o estruturalismo?** In: CHÂTELET, François. (org.). *História da filosofia – Ideias, Doutrinas*. V. 8, O século XX.

Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola Carvalho. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DERRIDA, Jacques. **A voz e o fenômeno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.



DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DESCHAMPS, Christian. **As ideias filosóficas contemporâneas na França (1960-1985)**. Trad. Arnaldo Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

GATTI, B. **A produção em pesquisa da educação no Brasil e suas implicações sócio-político-educacional: uma pesquisa da contemporaneidade**. Campinas, 2000. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Educacional. Apud: ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisas n. 113, p. 51-64, Julho/2001. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf) Acesso em 04/04/2011

JOHNSON, Christopher. **Derrida: A cena da escritura**. Trad. Christopher Johnson; Raul Fiker. (Coleção Grandes Filósofos). São Paulo: Editora UNESP, 2001.

LEBRUN, Gérard. **A filosofia e sua história**. São Paulo: Cosacnaify, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss in Sociologie ET anthropologie de M. Mauss**, 1950, p.48-49.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. Trad. Wilson Martins, revista pelo autor. São Paulo: Editora Anhembi Limitada, 1957.

LOPES, Eliana Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

MEDEIROS, R. N. **Professores-profissionais e profissionais-professores a construção de um Professor de Física**. Caderno 1. Disponível em <[HTTP://www.pucrs.br/sbec/evt2003/trab3.doc](http://www.pucrs.br/sbec/evt2003/trab3.doc)>. Acesso em 27 de setembro de 2010.

PETERS, Michael. **Estruturalismo, pós-estruturalismo e pós-modernismo**. In: \_\_\_\_\_. Pós estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.09-44.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 15ª Edição. São Paulo: Cultrix, 1989.

SANTIAGO, Silviano. **Glossário de Derrida**. 1976.

## **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:**

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que Amanhã... (Diálogo)**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.

MONTEIRO, Silas Borges Monteiro. **Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 471-484, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a06v33n3.pdf> acesso em 25/09/2010.



PASSOS, Maria Consuelo. **A clínica fonoaudiológica em questão.** São Paulo: Plexus Editora, 2001.

Recebido em 31 de outubro de 2011. Aprovado em 24 de novembro de 2011.