

Os desafios de ensinar a Análise do Discurso e de se ensinar com a Análise do Discurso

Carolina Fernandes¹

Universidade Federal do Pampa, Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo: Este artigo objetiva provocar a reflexão sobre o par teoria e prática segundo o modo como a Análise do Discurso contribui para a formação do profissional do ensino. Percebendo a prática docente como uma prática discursiva cujo enlace com o aporte teórico se efetiva de modo equívoco, incompleto e descontínuo, buscamos incitar a discussão sobre como contornar as limitações da aplicabilidade desta teoria no âmbito escolar. Para isso, fazemos a análise de um capítulo de livro didático que aborda a relação discurso e texto. Por meio da análise, observamos como é possível levar conceitos da AD para a sala de aula e como podemos adaptar materiais que já circulam nas escolas para desenvolver um aprendizado mais aproximado da forma como o conhecimento é produzido. Por fim, espera-se que nossa proposta de ensino da AD e com a AD sirva para desenvolver uma pedagogia que se pretende crítica e transformadora.

Palavras-chave: Ensino; Linguagem; Análise do Discurso.

Title: The Challenges of Teaching Discourse Analysis and Teaching with the Discourse Analysis

Abstract: This paper aims to promote a reflection over the pair theory and practice according to the way the Discourse Analysis contributes to the formation of the teaching professional. Perceiving the teaching practice as a discursive practice which connection with the theoretical contribution occurs in a wrong, incomplete and discontinuous way, incomplete and discontinuous way, we seek to stimulate the discussion about how to remedy the limitations of the applicability of this theory in the school context. In order to do that, we conduct the analysis of a textbook chapter that deals with the relation between discourse and text. Through the analysis, we observe how it is possible to take Discourse Analysis' concepts into the classroom and how we can adapt materials that are already circulating in schools to develop a closer learning on how knowledge is produced. Finally, it is hoped that our proposal of teaching Discourse Analysis and also using the Discourse Analysis will serve to develop a pedagogy that is intended to be critical and transformative.

Keywords: Teaching; Language; Discourse Analysis.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professora Adjunta do Curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (campus Bagé, RS).
E-mail: carolinafernandes@unipampa.edu.br.

Para começar

Numerosos são os desafios que os professores encontram no exercício de sua prática docente atualmente. Embora haja uma vasta investigação científica no campo acadêmico sobre o ensino de modo geral, sobretudo nas teorias de viés aplicado, sua produção focaliza as metodologias pedagógicas, não satisfazendo a discussão sobre o próprio objeto de ensino e sua relação efetiva com a prática social. A reclamação constante dos professores trata da dificuldade que encontram em aliar o que se aprende nos cursos de licenciatura com a realidade escolar, porque lá os alunos possuem um comportamento que não é o esperado do aluno ideal da teoria, não demonstram interesse pelo conteúdo ensinado e ainda a profissão não é valorizada, entre outros motivos mencionados em entrevistas com egressos do curso de Letras da Unipampa, campus Bagé. O objetivo desse artigo não é problematizar essas dificuldades, por outro lado podemos pensar que os saberes que extrapolam o *savoir-faire* docente possam ser incluídos na reflexão sobre o ensino percebido enquanto processo discursivo e não apenas como escolarização.

O processo discursivo de ensinar demanda a articulação entre a produção do conhecimento e a prática de sua reprodução, cuja aliança não se efetiva senão de modo equívoco em sala de aula produzindo efeitos (LAGAZZI-RODRIGUES, 2003). É preciso trabalhar esses efeitos e produzir outros que possam conjugar os saberes práticos aos saberes científicos considerando sua *equivocidade*. Este texto objetiva provocar a reflexão sobre o par teoria e prática segundo o modo como a Análise do Discurso contribui para o planejamento e execução da atividade pedagógica dentro de uma prática discursiva determinada historicamente. Para isso, consideraremos que o enlace entre o aporte teórico e o ato de ensinar não se efetiva por uma plena reciprocidade, como uma ação que recai mutuamente nos dois processos transformando-os constantemente, mas de modo equívoco, incompleto e descontínuo (FICHANT; PÊCHEUX, 1971) com o qual devemos aprender a trabalhar.

A vertente materialista² dos estudos da linguagem, por estar habituada a trabalhar nos entremeios e com as contradições, pode nos fornecer consistente munição no enfrentamento desse desafio. Começamos por fazer com Ferreira (2003) uma ressalva sobre a Análise do Discurso com a qual desenvolvemos nossa reflexão.

Se de início a Análise do Discurso era identificada quase exclusivamente (sempre em tom de crítica pela linguística) à análise de discursos políticos, hoje essa situação se alterou com a diversidade do leque de materiais que são objeto de interesse dos analistas de discurso brasileiros. Do campo verbal ao não-verbal, passando pelos temas sociais (imigração, movimento sem-

² Tomamos por “materialista” os estudos que consideram a língua como *materialidade ideológica* e não apenas o suporte do discurso, vê aí incluídos os trabalhos de Michel Pêcheux, Eni Orlandi, seus colaboradores e seus seguidores.

terra, greves) e por diferentes tipos de discurso (religioso, jurídico, científico, cotidiano), ou por questões estritamente teóricas (hiperlíngua, autoria, sujeito do discurso, equivocidade da língua), a Análise do Discurso no Brasil ou Escola Brasileira de Análise de Discurso, como nos propõe Eni Orlandi (2002,p.37), amadureceu, se consolidou e garantiu seu lugar no âmbito dos estudos da linguagem realizados pelas ciências humanas (FERREIRA, 2003, p. 45).

Embora não adotemos o termo sugerido por Orlandi (2002, p. 37) “Escola Brasileira de Análise de Discurso” por considerarmos que no Brasil são desenvolvidos estudos que tomam por objeto diferentes concepções de discurso, inviabilizando sua aglomeração em uma mesma “escola”, partilhamos da mesma crença de que a AD, Análise do Discurso de fundação do grupo do filósofo francês Michel Pêcheux, antes AAD (Análise Automática do Discurso), amadureceu e, hoje, abrange discursos de diferentes campos que não somente o político, permitindo a discussão aflorada entre as fronteiras de distintas áreas do conhecimento bem como de distintos objetos teóricos aparentemente incompatíveis que se tornam indissociáveis, como é o caso de língua, sujeito, ideologia e inconsciente.

Ensinar AD nas universidades é preparar o profissional da linguagem para ir além do sistema abstrato da língua e de sua descrição, significa ir a fundo em sua “forma material”, que é linguístico-histórica, compreendendo seu *funcionamento* como propõe Orlandi (2002, p. 22): “pensar o funcionamento não apenas para o sistema, mas também para sua prática”. Portanto, a articulação entre teoria e prática já é um pressuposto na AD oriunda dos estudos de Pêcheux e Orlandi, e sua consolidação repercute institucionalmente nas universidades brasileiras³, entretanto ainda falta pensar a sua inserção no âmbito escolar. E essa demanda não é recente, em palestra proferida em 1985, a professora Heda M. Caminha, da PUCRS, já argumentava em favor do ensino da AD:

A **análise do discurso**⁴ oferece os instrumentos necessários para que os estudantes aprendam a usar criticamente as mensagens explícitas e implícitas, pois os leva a ter consciência de que as mensagens e suas modalidades manifestam a forma de um “sujeito” ou de “um segmento social” ver o mundo, não o próprio mundo (CAMINHA, 1987, p. 18).

Mesmo percebendo a teoria de modo mais geral, a autora (*idem*) advoga pela aplicação da análise do discurso na escola, e mais de vinte anos após sua fala, constatamos que o estudo da AD vem entrando, embora timidamente, nos materiais didáticos, como observaremos na análise do capítulo “Discurso e Texto” do livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido*, volume 1, publicado pela editora Moderna em 2010. A análise tem por finalidade

³ Ressaltamos que a legitimidade desta teoria não vem sem resistências como bem expõe Orlandi (2002) em seu panorama da institucionalização da AD no país.

⁴ Grifo da autora.

mostrar uma forma de didatização dos conhecimentos sobre discurso e como isso pode ser trabalhado e aplicado em contexto real de ensino. A partir da discussão da análise, buscamos revelar a pertinência do ensino da AD e com a AD para um ensino que culmine com o desenvolvimento de uma *pedagogia crítica e transformadora*.

Considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem

Há um batimento (para usar o termo de Pêcheux, 1990) entre as teorias que são estudadas na escola e a prática pedagógica de sua apropriação que não pode ser facilmente contornada por uma aliança estabilizadora das incongruências. A tese central que defendemos sobre o processo de ensino-aprendizagem é a de que não se pode confundir a produção do conhecimento e a prática de transmissão-reprodução desses conhecimentos, o aluno não “capta” ou “absorve” algo “transmitido” pelo professor, ele aprende assim como interpreta, identificando-se com o saber que lhe é apresentado pelo professor. O imaginário do ensino como transmissão idealiza o professor como o detentor do poder da didática, o que significa que ele pode tudo ensinar e seu aluno tudo aprender se ele souber usar a metodologia adequada. Assim, ensinar uma teoria como a Análise do Discurso de filiação pecheutiana, tal qual a que nos apropriamos neste trabalho, seria um problema apenas de método.

Conforme Pêcheux (2009, p. 202), “não há uma prática de um sujeito, há apenas sujeitos de diferentes práticas”, o que significa que o ensino é uma prática discursiva e não puramente científica e difere da atividade do sujeito-professor. A prática pedagógica é determinada historicamente, o sujeito inscreve sua atividade dentro de uma prática já-lá mantendo-a ou modificando-a, entretanto, quer de modo parafrástico quer de modo polissêmico, seu modo de ensinar não representa a aplicação direta de uma teoria. A produção do conhecimento não pode ser tal e qual reproduzida no âmbito escolar, visto que há uma didatização do produto teórico, uma transformação do próprio objeto de estudo seja para melhor compreensão do aluno seja para uma simulação simplificada da atividade científica, isso caracteriza a *equivocidade e descontinuidade* do saber.

Pensando sobre o ensino da ciência Bachelard (1996, p. 289), epistemólogo da ciência estudado por Pêcheux, afirma:

Sem dúvida seria mais simples *ensinar só o resultado*. Mas o ensino dos *resultados* da ciência nunca é um ensino científico. Se não for explicada a linha de produção espiritual que levou ao resultado, pode-se ter a certeza de que o aluno vai associar o resultado a suas imagens mais conhecidas. É preciso que ‘ele compreenda’. Só se consegue guardar o que se compreende. O aluno compreende do seu jeito. Já que não lhe deram as razões, ele junta razões pessoais.

Nesta citação, Bachelard apresenta o *gesto de interpretação* do aluno como um obstáculo à aprendizagem do saber científico que já é uma interpretação da realidade, enquanto Pêcheux (2009, p.202) mostra que “a apropriação individual dos conhecimentos” é própria do processo de ensino-aprendizagem, visto que a relação entre a produção do conhecimento e seu ensino não é recíproca, mas passa pelo sujeito, por sua constituição ideológica e por suas condições de leitura/estudo. O professor não ensina o aluno nas mesmas condições em que ele estudou, também o aluno não aprende da mesma forma que seu professor aprendeu, tampouco ambos aprendem da mesma forma que o cientista aprendeu ao realizar sua pesquisa. O que ensinamos então, senão os resultados? Os produtos de uma pesquisa? O que fazemos senão reproduzir conhecimentos já produzidos? É assim com o ensino da biologia, da matemática, da química, da língua. Não se ensina o percurso de pensamento que faz o gramático construir suas regras, mas se ensinam as regras como produtos acabados, verdadeiros e inquestionáveis.

Assim, segundo Pêcheux (idem): “a apropriação subjetiva dos conhecimentos tem por fim lutar, ao mesmo tempo, contra ‘o mito da ‘pedagogia pura’, no sentido de pura exposição-transmissão de conhecimentos” e contra o mito de uma reconstrução dos conhecimentos na atividade do sujeito, em que a *autoria* surge como o efeito inesperado da aprendizagem no gesto de interpretação sobre o objeto de ensino. Portanto, o funcionamento do discurso pedagógico escolar opera uma simulação de ensino através de definições categóricas que fazem repercutir os conhecimentos já produzidos sem dar suas razões de existência. Diz Orlandi (2009, p.30): “O que se explica é a razão do é-porque-é e não a razão do objeto de estudo”, assim tanto Pêcheux quanto Orlandi veem o ensino como um modo de “inculcação” do sujeito, no sentido de uma imposição, de fazer aceitar, o que anula o questionamento tão necessário ao cientista.

Produzir questões é a base do pensamento científico como afirma Bachelard (1996, p. 20): “Todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico”. Para o autor (ibidem) o maior obstáculo ao progresso científico seria o conhecimento não questionado. A imobilidade maior encontramos na reprodução dos saberes, cujos conteúdos e métodos são incansavelmente repetidos, com algumas alterações, de geração a geração. A inércia para o processo de ensino-aprendizagem é justificada pelos professores pela falta de interesse dos alunos. Ouvimos de professores em cursos de aperfeiçoamento que “os alunos não querem pensar”, que querem a resposta dada, mas então perguntamos: eles não querem ou não foram habituados a pensar? O sistema de ensino atual não favorece o desenvolvimento do pensamento seja ele lógico ou crítico, apenas a cópia das respostas, ou seja, sua repetição empírica ou mnemônica, o “efeito-papagaio” como chama Orlandi (1998, p. 208). A vontade de aprender não é conteúdo escolar, mas pode ser estimulada, ainda porque o homem é movido pelo desejo do saber, e “saber para melhor questionar” segundo Bachelard (op. cit., p. 21).

Entendemos que formular questões é um *ato autoral*, visto que é preciso compreender para questionar, essa compreensão passa pelo gesto singular de apropriação dos conceitos. A autoria no ensino também é reivindicada por Lagazzy-Rodrigues (2003, p. 70) em:

A produção de um saber pensada como *autoria possível* requer o banimento da idealização positivista do “novo científico”. Não esperamos, de nossos alunos de graduação, que formulem novos conceitos, que proponham novas metodologias, que “inovem” cientificamente. E, no entanto, queremos que eles pratiquem a autoria, apropriando-se da descrição como instrumento de diferentes teorias linguísticas e literárias. E queremos que o espaço da docência seja, fundamentalmente, o de produzir questões.

A produção do conhecimento científico já resulta de uma interpretação da realidade, o que significa que seu resultado é um *gesto de autoria*. Para aprender esse saber é preciso igualmente exercer a autoria sobre ele, visto que o real não é algo que se apre(e)nde, mas sim como define Pêcheux (1990, p. 43):

o real como um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das “coisas-a-saber” ou a um tecido de tais coisas. Logo: um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos.

Não cabe, então, ao aprendiz reproduzir tal e qual a interpretação daquele que produziu o conhecimento, seria como, de um modo objetivo, “pensar” como o seu autor. Mas entendemos que é possível se *identificar* com o pensamento do teórico, bem como propõe Orlandi (1998, p. 206):

Identificamo-nos com certas ideias, com certos assuntos, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas “batem” com algo que temos em nós. Ora, este algo é que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram-se constituindo em nossa relação com a linguagem.

Dessa forma que nos filiamos a redes de sentidos e aos processos de significação que constituem as posições-sujeitos às quais nos inscrevemos em nosso discurso. Além disso, ressaltamos que, para haver essa identificação é preciso *compreender* as condições de produção que levaram o cientista a produzir tal conhecimento. Os instrumentos e meios necessários para remontar essas condições de produção do saber científico quem elabora é o professor, fazendo referências à historicidade do conteúdo estudado por meio de relatos, vídeos, filmes, livros, imagens e todo o material que puder utilizar em sua aula. Além do mais, segundo Orlandi (2012, p. 117): “o professor deve colocar, portanto, desafios à

compreensibilidade do aluno sem deixar de lhe propiciar as condições para que esse desafio seja assumido de forma consequente”. Ensinar então é colocar desafios à leitura do aluno, complexificar o mundo do jovem ou do adulto-aprendiz para que ele amplie suas histórias de leitura e, assim, seu conhecimento, a fim de desenvolver as habilidades específicas para continuar aprendendo.

E essa aprendizagem não se faz por mera “interação” com o conhecimento estudado como aponta Pêcheux (1990, p. 54):

As “coisas-a-saber” são sempre tomadas em redes de memória, dando lugares a *filiações identificadoras*⁵ e não a aprendizagem por interação: a transferência não é uma “interação”, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são “máquinas de aprender”.

São o que chamamos de *historicidade*. Apreender a historicidade significa compreender como o conhecimento significa historicamente. E essa compreensão pode favorecer a identificação com as redes de sentido que configuram as filiações teóricas. Por isto a referência à filiação teórica se torna tão relevante para o campo científico, já que não se fala de onde não se está, identificar-se com uma teoria é o primeiro passo para compreendê-la, compreender não apenas seus conceitos e instrumentos como também seus limites.

Estamos entendendo, portanto, que o processo de *identificação* é essencial no ensino para haver aprendido, assim em consonância com Orlandi (1998, p. 207):

Ora, para mim, a questão do sujeito, na escola, é seu trabalho de identificação na relação com o conhecimento seja do mundo, seja da realidade natural ou da realidade social, onde ele mesmo se inclui.

A identificação do sujeito-aluno com o saber determina seu gesto de interpretação/compreensão⁶ que, para haver aprendizagem, necessita resultar em uma “apropriação historicizada dos significantes” como apontou Lagazzy-Rodrigues (2003). Tal apropriação por se inscrever na história, faz trabalhar a *repetição histórica* de que fala Orlandi (op. cit., p. 208): a repetição que “inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra, enquanto interdiscurso”. É nesse domínio de repetição, diz ainda a autora (idem), que “o sujeito faz aquele sentido fazer sentido em ‘seu’

⁵ Grifo nosso.

⁶ *Gestos de interpretação* “são constitutivos tanto da leitura quanto da produção do sujeito falante. Isso porque, quando fala, o sujeito também interpreta” (ORLANDI, 2012, p. 88), a interpretação é, portanto, atividade corriqueira de linguagem. Já a compreensão é “a apreensão dos processos de significação de um texto” (ORLANDI, 2007, p. 50) e necessita de instrução e prática. Também em Fernandes (2017) mobilizamos o conceito de compreensão no âmbito escolar em termos de graus de aproximação entre os gestos de interpretação do leitor real e do leitor virtual.

discurso, em sua memória”. A historicização do conhecimento que é apropriado pelo sujeito, portanto, promove sensíveis deslocamentos ou até outros sentidos, mas também identificação e filiação, o que permite o reconhecimento do sujeito na sua posição de sujeito-do-saber, favorecendo a produção de conhecimentos além da reprodução. Entendemos ser este o caminho para fazer o aluno seguir aprendendo como sujeito em processo permanente de constituição: colocar-se na posição de sujeito-do-saber, e para isso, é preciso se instaurar a autoria na escola.

A contribuição da AD para o ensino

Para estudar o *discurso pedagógico escolar* (DPE), primeiro é preciso compreender seu funcionamento, e isso a AD tem se empenhado em fazer desde seu início em solo brasileiro com Eni Orlandi (2009). Ela nos explicou que o DPE pode funcionar como um discurso predominantemente *autoritário, lúdico* ou *polêmico*. Para a autora (ibidem, p. 29), no discurso autoritário, que é o predominante no contexto escolar, há a contenção da polissemia, já no discurso lúdico e polêmico não há essa contenção, podendo-se trabalhar a polissemia com maior expansão no lúdico e com controle no polêmico.

A pergunta inicial, portanto, é: como transformar o discurso pedagógico autoritário em predominantemente lúdico ou polêmico? O primeiro passo é produzir atividades que promovam a *autoria* em sala de aula, isto é, a produção de *gestos de interpretação singulares* (FERNANDES, 2017) que possibilitem a escuta de diferentes vozes produtoras de derivas de sentidos, a fim de incitar a discussão e o pensamento crítico e reflexivo. A *leitura polissêmica* é o que temos defendido para esta mudança no discurso pedagógico em sala de aula, visto que sua prática “possibilita o rompimento com o logicamente estabilizado do imaginário de texto fechado e leitura decodificadora, assim como com o discurso autoritário que renega ao aluno seu direito de palavra” (FERNANDES, 2015, p. 192). É pela leitura polissêmica funcionar como prática social de circulação dos sentidos que “liberta” o sujeito no sentido em que fornece as condições para ele questionar a opressão e os efeitos de evidência.

Também devo salientar o ensino da língua no seu *funcionamento discursivo* além do linguístico. Talvez esta seja a tarefa que exige mais do professor, já que este deve romper com o imaginário cristalizado de língua materializada nas regras gramaticais. Para tornar visível o discurso através da língua é preciso mostrar como os efeitos de sentido são produzidos por meio dos recursos linguísticos, assim atingimos a *ordem da língua*, ultrapassando sua organização como propõe Indursky (2011). Para isso, fazemos as seguintes perguntas: De que forma funciona a língua [ou seja, o advérbio, a seleção de substantivos, o adjetivo, a negação etc.] neste texto para produzir tal efeito de sentido? Se substituirmos certa palavra por outra o sentido muda? Por que os sentidos mudam? Considerando a heterogeneidade da materialidade textual, quais recursos linguísticos e não-linguísticos produzem tal sentido? Que dizeres que não foram ditos produzem efeitos neste texto? Que lugar social ocupa o sujeito-

autor desse texto? A quem ele se dirige? Que sentidos podem produzir para outros leitores? E outras formulações de perguntas que possam levar o aluno a refletir sobre as condições de produção do texto.

Estudando o texto no seu aspecto discursivo, compreendemos como a língua produz sentido, como a leitura é importante para compreender os diferentes discursos que circulam na sociedade e para nos posicionarmos frente a eles com autoria e relativa autonomia. Compreendendo o processo discursivo, portanto, tornamo-nos mais atentos aos discursos doutrinadores, o que nos arma contra a alienação e nos permite “pensar por nós mesmos” como propôs Pêcheux (2009, p. 281). Isso ocorre quando o saber exterior rompe com o círculo encantado da ideologia dominante e torna possível ao sujeito “tomar uma posição”, só assim é que podemos ser protagonistas de uma prática social.

Ensinar AD aos (futuros) professores

A entrada da Análise do Discurso nos currículos universitários é razoavelmente recente. Eni Orlandi traz, no final da década de 1970, a AD formulada pelo grupo de Michel Pêcheux para o Brasil, institucionalizando-a na Unicamp primeiramente e paulatinamente vem se instalando em outras universidades brasileiras no decorrer de mais de trinta anos (ORLANDI, 2002). Na Unipampa, campus Bagé, a AD tangenciava o currículo à sombra da Linguística Aplicada, teoria consagrada para pensar a relação teoria e prática no ensino de línguas. Com a oportunidade de reelaborar o Projeto Pedagógico do Curso de Letras em 2012, sua entrada efetivou-se no componente curricular obrigatório Teorias do Discurso, incluindo ainda 15h de prática como componente curricular. As horas de práticas integradas ao currículo são uma exigência do MEC para que o futuro professor “experimente atividades da prática docente ao longo do processo formativo” (Resolução CNE/CP nº 2 de 2015), ou seja, além de ensinar a teoria é preciso “aplicá-la”.

Nesse mesmo movimento de conquista do espaço da AD na Instituição Federal, o discurso passa a integrar linha de pesquisa de nosso Mestrado Profissional de Ensino de Línguas, mais combustível para o desafio de pensar a relação da Análise do Discurso com o ensino. Dessa forma, é necessário pensar a AD para além de seu dispositivo teórico-analítico e fazê-la funcionar na elaboração de atividades e roteiros didáticos que desenvolvam habilidades para a aprendizagem de língua materna e língua adicional.

Mas afinal, como é possível ensinar uma teoria tão avessa ao objetivismo e a métodos positivistas? Primeiro ponto a considerar no ensino da teoria da Análise do Discurso é manter viva sua relação com a prática discursiva atual. A leitura de um texto teórico da AD, mesmo que seja um texto fundador do final dos anos 1960 ou de 1970, não se pode fazer sem uma análise prévia de discursos contemporâneos retirados das mídias digitais. Incitar o gesto de interpretação dos alunos, mesmo que a compreensão da teoria seja muito incipiente, é importante para o reconhecimento da relação entre linguagem e mundo e sua possível

identificação com a teoria. Ainda mais porque o propósito da AD é este: analisar discursos. Não se pratica análise sem a teoria, portanto compreender os conceitos e saber mobilizá-los na prática analítica é o segundo ponto de nossa proposta pedagógica que consideramos determinante para sua aprendizagem.

Não são todos que se filiam à teoria para seguir pesquisando através da Análise do Discurso, mas é comum ouvir dos acadêmicos como eles mudam seus gestos de leitura de novelas e telejornais por exemplo, nada mais lhes parece sem propósito ou isento de ideologia. Afinal, não formamos analistas de discurso propriamente, mas professores que ministrarão aulas de leitura e escrita em um contexto de ensino padronizado que dissimula a desigualdade social ao mesmo tempo que a mantém. Saber que esses futuros professores estão tomando consciência do papel social que a linguagem exerce é um alento para nós formadores que lutamos por uma educação mais reflexiva e crítica.

Ensinar AD na Escola: uma análise de livro didático

A coleção de três volumes do livro didático (LD) “Português: contexto, interlocução e sentido” de Abaurre et al. (2010; 2016) está dividida em 3 partes: Literatura, Gramática e Produção de texto. O volume 1, indicado para o primeiro ano do Ensino Médio, traz, na parte de Produção Textual, a unidade 7 designada por *Discurso*, que inicia com o capítulo 22, *Discurso e texto*, de onde recortamos o corpus de análise para este artigo. Para uma melhor compreensão do funcionamento discursivo deste material, examinamos a primeira edição no seu formato manual do professor, e a última edição que é a de 2016⁷.

Como justificativa para a abordagem deste conteúdo na instituição escolar, as autoras trazem em comentário para o professor uma seleção de habilidades extraídas da matriz do ENEM 2009 que serão desenvolvidas a partir desse capítulo. São elas (ABAURRE et al., 2010, p. 368):

- a) H1: Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.
- b) H13: Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.
- c) H22: Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

Dessa forma, as autoras do LD alinham sua proposta didática com a demanda do Estado, uma vez que para fomentar as vendas do livro é preciso sua aprovação no Programa Nacional

⁷ A edição atual pode ser acessada *online* pelo link:

<https://en.calameo.com/read/002899327fd9a34287094?authid=jmGmZNSwt9HU>.

do Livro Didático (PNLD/MEC) que avalia e distribui livros para as escolas públicas⁸. Ao ser apresentado como útil, o capítulo esboça seus objetivos: ensinar o que é ideologia e os conceitos de formação ideológica, formação discursiva, marcas ideológicas; ensinar que há relação entre discurso e texto, sendo que caracteriza o primeiro por ser de natureza social e o segundo por ser de natureza individual.

Na bibliografia do LD, não encontramos referência a Pêcheux, Orlandi ou Foucault, autores que formularam os conceitos citados, mas traz como referência à perspectiva discursiva textos de Dominique Maingueneau, Helena Brandão, Sírío Possenti, e para abordar os gêneros do discurso/texto: Mikhail Bakhtin, Luiz Antônio Marcuschi e João Wanderley Geraldi. Não vamos rotular a filiação teórica das autoras pelo nome-autor de suas referências, somente observamos inicialmente que há um imbricamento de concepções de discurso e de linhas teóricas distintas que, se recebem o devido tratamento, podem tornar profícuo o trabalho com o discurso.

Voltando ao capítulo “Discurso e texto”, este aborda o tema discurso sobre a mulher ideal na música popular brasileira, iniciando com texto 1, a letra da música “Ai que saudades da Amélia”, e em seguida traz o texto 2, a música “Emília”, para em seguida propor questões de compreensão/interpretação dos dois textos. A ilustração que acompanha o texto 01 mostra uma mulher cabisbaixa sentada em um sapato enorme e, mais acima, um homem sentado em uma cadeira mirando um retrato de mulher. Não há observações sobre essas imagens, mas elas já direcionam para o sentido que se pretende produzir a partir das questões, estas são apresentadas como “Análise” dos textos e podem ser consultadas na sequência discursiva (SD) 01 (ABAURRE et al., 2010, p. 369).

SD 01:

1. *Em 1941, o Brasil foi apresentado a uma mulher “inesquecível”: Amélia, a personagem da música de autoria de Mário Lago e Atilaf Alves. A popularidade desse samba, no carnaval de 1942, foi tão grande que o substantivo Amélia entrou para o dicionário como sinônimo de “mulher amorosa, passiva e serviçal”. No caderno, copie do texto 1 os trechos que autorizam a construção dessa imagem.*

Explique com base nesses trechos, o que faz com que Amélia seja vista como “amorosa, passiva e serviçal”.

2. *Após a leitura atenta do texto 2, podemos construir uma imagem da mulher nele apresentada como ideal. Que características definem o perfil de Emília?*

Se você considerar a imagem associada a Emília, diria que ela é uma mulher independente? Por quê?

⁸ Em pesquisa anterior, intitulada, “O funcionamento discursivo do livro didático atual”, investigamos o modo como esse programa funciona e como os livros são adaptados para cumprir as exigências do MEC.

3. *Há, no texto 2, uma passagem que sugere que as características “passiva e serviçal”, identificadas em Emília, são, para o autor, referência mais ampla para o perfil da mulher ideal. Copie no caderno essa passagem.*
 - a) *Explique por que essa passagem permite ao leitor concluir que o autor da música recorre a Emília para criar a imagem do que considera a mulher ideal.*
 - b) *Podemos afirmar que, no texto 1, Amélia também é apresentada como referência para a mulher ideal.*
4. *À primeira vista, os textos 1 e 2 podem levar o leitor a crer que apenas seus autores têm como expectativa de mulher ideal alguém como Amélia e Emília. No entanto, se considerarmos que as duas letras de música foram escritas em 1941, talvez seja possível afirmar que tal perfil de mulher era o que circulava na sociedade da época. Consulte a linha do tempo e explique por que essa hipótese é verdadeira.*

As perguntas de compreensão dos textos servem para produzir o efeito de sentido de que Amélia e Emília são consideradas mulheres ideais por serem amáveis, passivas, serviçais e dependentes de seus homens, assim fazem trabalhar as “pistas” da ideologia na linguagem. As marcas ideológicas que as autoras esperam que os alunos destaquem são: “Nunca vi fazer tanta exigência/ Nem fazer o que você me faz/ Você não sabe o que é consciência/ Não vê que eu sou um pobre rapaz/ [...] Às vezes passava fome ao meu lado/ E achava bonito não ter o que comer/ E quando me via contrariado dizia/ Meu filho o que se há de fazer”; “Eu quero uma mulher que saiba lavar e cozinhar/ Que, de manhã cedo, me acorde para trabalhar/ [...] Ninguém sabe igual a ela/ Preparar o meu café”.

A oposição entre ser passiva e ser independente já é direcionada pela pergunta, indicando o modo como o aluno deve interpretar as letras das músicas, percebemos aí um distanciamento da leitura polissêmica. Mas seguindo os propósitos de uma leitura “engajada”, as autoras fornecem as condições para a produção dessa leitura indicando uma seleção de fatos históricos sobre a luta e conquista das mulheres que são apontados ao lado da página no formato de linha do tempo. A pergunta 4 faz menção a essa linha do tempo para que o aluno compreenda as transformações que ocorreram na condição da mulher no Brasil e no mundo e perceba que essa imagem de mulher passiva e serviçal não é exclusiva dos autores das canções, mas representativa do pensamento, ou melhor, da ideologia de uma época. A pergunta 4, mesmo que não reduza a ideologia à razão do indivíduo, restringe-a ao ano de 1941, ano de produção das músicas, como se a ideologia ou formações ideológicas, como chamarão mais adiante, pudessem ser datadas. Entretanto, a linha do tempo pode desfazer esse efeito produzido pela formulação da pergunta, já que se estende de 1852 a 1970, mostrando os marcos históricos da luta a favor das mulheres no Brasil a partir de greves, manifestações e conquistas das mulheres nas formulações de leis. Essa retomada da história pode ser aproveitada para incitar a discussão sobre as demandas das mulheres, seus anseios na sociedade da época e o modo como foi mudando o discurso para poder abrigar as novas leis e os novos comportamentos. Assim, o professor pode trabalhar mais a historicidade do significante “mulher”, propondo outros sentidos como aquele que produz a letra da música “Dandara” apresentada na próxima página.

A música “Dandara”, escrita em 2004, é trazida para contrapor-se às músicas de 1941 por fazer circular outra imagem de mulher, a da mulher “livre”. Começa a falar da produção do texto, para quem foi escrito, filha de atriz e cineasta, explica o nome Dandara que era de uma guerreira, mulher de Zumbi, um nome repleto de simbologia por representar força, resistência, luta. Sua aparência já indica que estamos em outra época: usa tatuagem, mechas no cabelo, celular. O aspecto valorizado nela é justamente sua liberdade: “ela é livre e ser livre a faz brilhar”. Mesmo sendo exaltada na música, não se esconde que essa imagem de mulher livre incomoda outras mulheres, como diz a letra: “As meninas não gostam muito dela”, isso é retomado nas questões sobre o texto (SD 02), e poderia ser usado para indicar a tensão entre diferentes discursos que constroem a imagem de mulher atual.

SD 02

Análise:

1. *Em “Dandara”, vemos surgir uma imagem de mulher a partir da descrição de alguns de seus aspectos físicos. Que aspectos são esses?*
 - a) *Algumas características e comportamentos também são usados pelos autores para “definir” Dandara. Copie-os no caderno.*
 - b) *Que imagem de mulher é criada por essa descrição? Explique.*

2. *Além de apresentar uma imagem de Dandara, a letra da música também faz referência ao modo como, segundo seus autores, ela é vista pelos outros. Que reações ela provoca em homens e mulheres?*
 - a) *De todas as características atribuídas a Dandara, uma delas é destacada como a que causa mais impacto. Que característica é essa?*
 - a) *Que trechos da letra se referem ao efeito provocado por tal característica?*

3. *Podemos afirmar que o primeiro verso – “Ela tem nome de mulher guerreira” – oferece uma “chave” para a compreensão do perfil de mulher que será apresentado no texto. Explique por quê.*
4. *A comparação entre o perfil de mulher apresentado nas letras das músicas da década de 1940 (textos 1 e 2) e na de “Dandara” revela uma transformação na imagem que se faz da mulher. O que pode explicar essa mudança? Consulte a linha do tempo para elaborar sua resposta.*

A última pergunta conclui afirmativamente que houve “transformação da imagem que se faz da mulher”, produzindo o gesto interpretativo de que a imagem de mulher passiva e serviçal está ultrapassada, que era a visão de uma época que ficou para trás. Esse sentido de superação dos discursos é repetido mais adiante, na seção “Imagens de mulher: valores de uma época”, onde afirmam que “essa visão de mulher faz parte da formação ideológica da sociedade brasileira na década de 1940” (ABAURRE et al., 2016, p. 372, p.228). As autoras sugerem que o discurso sobre a mulher ideal é compartilhado por toda a sociedade como se esta fosse homogênea, faz a diferença entre o “daquela época” e “o agora”, como se os discursos estivessem separados temporalmente. Observamos que o transcorrer do tempo não

apaga os discursos, o que os delimita são as formações ideológicas com as quais os sujeitos se identificam, sendo afetadas pelas condições temporais, mas não determinadas por elas.

Além disso, em uma sociedade, não pode haver consenso absoluto, em que todos pensem da mesma forma, senão não teríamos transformação, apenas reprodução. Se a sociedade das décadas de 40 e 50 aceitava bem a imagem da mulher do lar, não teriam existido as demandas que acarretaram nas transformações que temos hoje, incluindo o discurso sobre o empoderamento feminino tão falado atualmente em nossa sociedade. Algumas dessas demandas estão marcadas na tal linha do tempo e servem para justificar a diferença entre os imaginários. Mas os fatos ali retratados poderiam ser recuperados para falar do conflito entre diferentes formações discursivas que estão em disputa na sociedade.

Como sabemos em AD, a memória do dizer não é superada pelo passar dos anos, os discursos sofrem mudanças na sociedade, mas não são aniquilados, sempre podem retornar no eixo atualizado do dizer, como no caso do discurso do Presidente Michel Temer, em 2017, na ocasião do dia internacional da mulher⁹, ressaltando a importância da mulher no lar e na criação dos filhos: "Tenho absoluta convicção, até por formação familiar e por estar ao lado da Marcela [sua esposa], do quanto a mulher faz pela casa, pelo lar. Do que faz pelos filhos. E, se a sociedade de alguma maneira vai bem e os filhos crescem, é porque tiveram uma adequada formação em suas casas e, seguramente, isso quem faz não é o homem, é a mulher". Esse retorno dos dizeres apresentados pelas autoras como já superados sobrevivem em nossa sociedade através de formações discursivas conservadoras que fazem circular esse imaginário de mulher "passiva e serviçal" como é o caso dos grupos antifeministas que buscam difamar a imagem das mulheres que reivindicam igualdade.

Para suprir essa falta o próprio professor poderia trazer textos atuais que mostrassem o retorno desse imaginário retrógrado, fazendo trabalhar, além da noção de ideologia materializada na linguagem, a noção de memória discursiva, e levar os alunos a compreender que diferentes formações ideológicas coabitam o mesmo período histórico e estão em disputa permanente pela produção de sentidos. Afinal, o conceito de formação ideológica é trazido na sequência discursiva a seguir:

SD 03:

Tome nota:

Ideologia é um sistema de ideias (crenças, tradições, princípios e mitos) interdependentes, sustentadas por um grupo social de qualquer natureza ou dimensão, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos.

⁹ Ver exemplo de repercussão na imprensa de sua fala:

https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/08/politica/1489008097_657541.html. Acesso em 02 mar. de 2018.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. P.1043. (Adaptado).

Como seres humanos, recorreremos à linguagem para expressar nossos sentimentos, opiniões, desejos. É por meio dela que interpretamos a realidade que nos cerca.

Essa interpretação, porém, não é totalmente livre. Ela é construída historicamente a partir de uma série de filtros ideológicos que todos nós temos, mesmo sem nos darmos conta de sua existência.

*Esses filtros constituem uma **formação ideológica**, ou seja, um conjunto de valores e crenças a partir dos quais julgamos a realidade na qual estamos inseridos.*

O conceito de ideologia é extraído do dicionário Houaiss, sendo recomendado que se “tome nota”. Definida a ideologia como “um sistema de ideias interdependentes sustentadas por um grupo social para a defesa de seus próprios interesses” não corresponde a uma filiação teórica específica, tampouco essa concepção satisfaz à AD. Entretanto o restante da explicação pode ser aproveitada, resguardando suas adaptações: interpretamos a realidade por meio da linguagem, essa interpretação é construída historicamente por “filtros ideológicos que todos nós temos”, sem nos darmos conta de sua existência. Esses filtros, dizem as autoras (idem), representam as formações ideológicas. O que teríamos de explicar é como “possuímos” o tal filtro, essa parte exige do professor mobilizar o conceito de identificação ideológica, o que nos faz sermos sujeitos sociais. Para os adolescentes de hoje, os quais se identificam entre os distintos grupos ideológicos de “coxinhas” ou “mortadelas”, “bolsominions” ou “feminazis”, entre outros, não é difícil compreender o conflito ideológico na linguagem, também não é difícil lhes solicitar uma posição nesta conjuntura, o que é difícil é reconhecer que o sentido não é evidente, e a verdade não está com eles absolutamente. Por isso, o trabalho com a leitura polissêmica é tão importante para promover a discussão e o diálogo entre esses diferentes grupos, buscando afastar o enfrentamento virtual a que estamos assistindo diariamente.

Tratar de um tema como o imaginário sobre a mulher é relevante para analisar as marcas da ideologia na linguagem, mas não podemos deixar de mostrar que a linguagem também esconde suas marcas. A censura, o silenciamento, e, principalmente, a falsa neutralidade tão bem manejada pela mídia também são mecanismos ideológicos que não devem ser negligenciados no estudo da linguagem.

Porém o LD frisa a existência das marcas que as formações ideológicas deixam na linguagem, afirmando que “se a ideologia é definida como um sistema de ideias, precisamos identificar, no texto, as ideias básicas que, nele presentes, podem ser associadas a valores, a princípios, às crenças de determinado grupo social” (ABAURRE, 2016, p. 229), e para corroborar sua afirmação traz mais textos de distintas épocas que servem para dar maior consistência à análise em curso. A explicitação desses vestígios de ideologia na linguagem é o que marca, para as autoras, a formação discursiva (FD), conceito abordado em seguida.

SD 04:

Por trás de todos esses termos, podemos identificar uma mesma ideologia no que diz respeito ao papel destinado à mulher. É por isso que cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva específica, cuja marcas podem ser identificadas nos textos.

*A **formação discursiva** é um conjunto de temas (categorias ordenadoras do mundo natural: alegria, medo, vergonha, solidariedade, honra, liberdade, opressão, etc.) e de termos (elementos que estabelecem uma relação com um mundo natural: mesa, carro, árvore, mulher, etc.) que concretizam uma visão de mundo específica.*

Sempre que for possível identificar, em um conjunto de textos, uma regularidade (recorrência de temas e termos), estaremos diante de uma mesma formação discursiva. Observe.

Não é apresentada a fonte para a definição de FD como conjunto de temas e de termos, diferente do modo em que convencionamos defini-la na AD pêcheutiana: “o que pode e deve ser dito em determinada conjuntura social”, ou como “regularidade de enunciados dispersos” nos termos foucaultianos. A explicação no quadro, onde se recomenda “tomar nota”, do que seriam os temas e os termos da FD elencando palavras desconexas lembra as distorções da teoria saussuriana feitas no Curso de Linguística Geral pelos seus alunos em processo de aprendizagem (como os desenhos de cavalo e árvore para representar a imagem acústica do signo linguístico). Qual seria afinal a formação discursiva que trata de alegria ou que usa as palavras “mesa” ou “carro”? Já não temos como exemplo duas formações discursivas antagônicas que tratam do mesmo tema e usam a palavra “mulher”? Essa simplificação didática é justificada pelo receio de uma possível dificuldade de que o aluno teria em compreender o que seriam os enunciados dispersos ou o dito. Entretanto, até mesmo as autoras entenderam que a explicação corrompia a teoria, e retiraram o quadro das edições posteriores, vejam como a terceira edição apresenta tal conceito:

SD 05:

Formação ideológica e formação discursiva

Como vimos, é por meio da linguagem que explicitamos nossa visão de mundo. No uso que fazemos da linguagem encontramos as pistas da formação ideológica.

A linguagem, portanto, é a materialização da nossa ideologia. Nas décadas de 1940, 1950 e 1960, por exemplo, quando a imagem da mulher como dona de casa perfeita era muito valorizada, os textos publicitários apresentavam expressões como a rainha do lar, a fada do lar, a mãe exemplar, a esposa perfeita. Esse vocabulário traduzia as características femininas vistas como positivas na época e era usado para encobrir o fato de que a mulher era, na verdade, a “escrava” que devia manejar todos os utensílios domésticos e itens de enxoval para manter sua casa limpa e sua família feliz. Veja a seguir.

Sim, ela é uma dona-de-casa feliz... Feliz porque sabe cuidar bem da casa e da família! Cada gesto para com a família demonstra seu carinho; cada detalhe da casa revela seu bom gosto. Os lençóis, por exemplo, são Santista! Alvos, bem feitos, nas medidas ideais, convidam sempre a um bom repouso. Quando ela os estende sobre as camas, eles completam a beleza do ambiente! Ela é uma dona-de-casa feliz... ela é como a senhora... usa Lençóis Santista!

*Por trás de todos esses termos, podemos identificar uma mesma ideologia no que diz respeito ao papel destinado à mulher. Por isso que cada formação ideológica corresponde uma **formação discursiva** específica, cujas marcas podem ser identificadas nos textos.*

Sempre que for possível identificar, em um conjunto de textos, uma mesma perspectiva ideológica associada à recorrência de temas e termos, estaremos diante de uma formação discursiva. Observe.

Ainda que essa definição seja uma apropriação individual do conceito de FD, não causa distorções à repetibilidade da teoria. Por meio dessa explicação o professor pode levar o aluno a compreender e a mobilizar as noções de formação discursiva e formação ideológica na leitura dos textos que seguem no LD. E, sugerimos, como forma de encerrar a discussão, a atividade de elaborar com os alunos uma tabela expondo a distinção entre as formas de ver a mulher ideal analisadas no capítulo.

O desfecho do capítulo se faz com os conceitos de *discurso* e *texto*, noções que intitulam o capítulo. O que nos chama a atenção na formulação dessas concepções é a distinção entre discurso e texto, apontando o primeiro como social e o segundo como individual.

SD 06:

*O termo **discurso** refere-se ao uso da língua em um contexto histórico e social específico, influenciado por fatores de natureza extralinguística (como idade dos interlocutores, gênero, classe social e outros) presentes no momento em que esse uso ocorre. Por isso, o discurso é o espaço da materialização das formações ideológicas, sendo por elas determinado. Corresponde à “voz” de um grupo social.*

*O **texto** é o espaço de concretização do discurso. É uma manifestação individual, do modo como um sujeito escolhe organizar os elementos de expressão de que dispõe para veicular o discurso do grupo a que pertence.*

A relação entre discurso e texto

Há uma relação necessária entre discurso e texto, porque todo texto vincula-se ao discurso que lhe deu origem. O modo como um texto específico manifesta um determinado discurso é o que define o seu caráter subjetivo: ele nasce do olhar específico de um autor, que toma decisões particulares sobre como falar sobre determinados temas.

A liberdade do autor de um texto, porém, nunca será total, já que todos os membros de um grupo social expressam, em alguma medida, a formação discursiva que reflete a sua ideologia.

Primeiramente, com a AD sabemos que o extralinguístico não “influencia”, mas constitui o discurso, o que significa que sem os fatores histórico-sociais não há discurso, assim como não há sujeito e produção deste sujeito. Portanto, a relação entre discurso e texto não é somente de “vínculo”, mas constitutiva. Além disso, na perspectiva da AD, o texto não é mera manifestação individual, tendo em vista que é materialização ou “concretização” do próprio discurso, produto da ideologia. O que consideramos por singular é o movimento que a categoria teórica “autor” produz sobre a dispersão de sentidos para compor o texto como um

produto organizado que produz o efeito de unidade e homogeneidade (ORLANDI, 2012). Assim que entendemos o individual neste LD, como o trabalho da autoria em organizar a discursividade a fim de dar uma forma ao discurso, tornando-o, assim, palpável, isto é, acessível por meio de sua materialidade. Apesar das imprecisões teóricas, as formulações conceituais satisfazem a reprodução didática do saber, mostrando que o texto materializa o discurso, portanto “a liberdade do autor de um texto nunca será total” (ABAURRE et al., 2016, p. 229).

A produção textual que fecha o capítulo 22 é a montagem de um painel sobre a imagem do jovem nas músicas populares brasileiras entre os anos de 1970 a 2010, contendo as letras das músicas pesquisadas e um quadro com a análise da mudança que a imagem do jovem sofreu durante esse período. Também se sugere que os alunos façam a apresentação oral do painel. Essa é uma forma de aplicar o conhecimento sobre a identificação “das marcas ideológicas” estudadas na unidade até então, ao mesmo tempo em que exige do aluno a autoria na produção do texto oral da apresentação do trabalho.

A sequência da unidade *Discurso* dedica-se ao estudo dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana e na perspectiva da linguística textual. Mesmo não sendo este capítulo o foco de nossa análise, percebemos que, diferente da abordagem dada em outros livros didáticos recomendados pelo PNLD, o gênero não se restringe à estrutura textual, isto é, ao modo como se compõe a formulação do discurso; neste LD é retomada a constituição ideológica do texto. Por exemplo, ao tratar do gênero notícia, o aluno é levado a refletir sobre a imparcialidade da imprensa, para isso as autoras mostram diferentes modos de noticiar o mesmo fato que produzem sentidos distintos. A noção de ideologia, portanto, ainda persiste nesta unidade.

SD 07:

Vamos considerar os dois títulos abaixo:

“Ativistas libertam cães usados em pesquisas em laboratório São Roque”

Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/sp/2013-10-18/ativistas-libertam-animais-usados-como-cobaias-em-laboratorio-de-sao-roque.html>>. Acesso 08 ago. 2018.

“Ativistas invadem laboratório para libertar cães usados em testes”

Disponível em: <<https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,ativistas-invadem-laboratorio-para-libertar-caes-usados-em-testes,1087136>>. Acesso 08 ago. 2018.

No primeiro título, a decisão de utilizar o verbo *libertar* para caracterizar a ação dos ativistas pode sugerir que o autor do título da notícia simpatiza com os motivos que levaram à invasão do laboratório.

No segundo título, o uso do verbo *invadir* para caracterizar a ação dos ativistas provavelmente indica que o autor do título da notícia não reconhece como válidos os motivos que levaram essas pessoas a invadirem o laboratório.

Assim, ainda que o gênero notícia pressuponha neutralidade e objetividade por parte de quem escreve o texto, não devemos jamais esquecer que a **linguagem nunca é neutra**.

Permanece a ideia de individualidade do texto, apontando o autor da notícia como “simpatizante” ou não de uma causa, o que podemos interpretar por “se identifica ou não com tal formação ideológica”. As palavras “libertar” e “invadir” também representam FDs antagônicas, análise esta produtiva para abordar a falsa neutralidade da mídia a qual mencionávamos mais acima.

Por fim, esse capítulo do volume 1 de “Português: contexto, interlocução e sentido”, resguardados os desvios teóricos, parece-nos um material possível para o ensino do discurso no âmbito escolar. Sua proposição de atividades de leitura e análise pode ser explorada com vigor crítico, provocando a reflexão no sujeito-aprendiz sobre as relações sociais e as produções de sentido que nela circulam. O que nos intriga é sobre este ser um tópico dentro de uma unidade e não permear todo o livro ou os demais volumes da mesma coleção¹⁰, o que deixa ao professor a escolha de abordar aquela unidade integralmente ou não.

Então, fazer o discurso perpassar toda a prática pedagógica fica a critério do professor, no modo como ele abordará os outros tópicos, como lerá os textos literários, como ensinará a gramática aos seus alunos. Nesse ponto é que entramos na perspectiva do ensino com a AD.

O que significa ensinar COM a AD

Tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem na sua concepção discursiva, traçamos a distinção entre duas abordagens de ensino: a de “ensinar uma teoria” e a de “se ensinar com uma teoria”, isto é, tendo-a como amparo à prática docente, determinando os objetivos pedagógicos da ação, mas sem ser a fonte de seu objeto de ensino. Sabendo que a *práxis* docente não se faz através de uma transposição ou aplicação, não se trata, portanto, de ensinar por meio da AD, como se seus métodos fossem aplicáveis em sala de aula, mas de ensinar tendo a teoria por companhia, considerando seus princípios, e não a tomar por uma metodologia.

Essa impossibilidade de “aplicar” a AD se explica por sua própria aversão a metodologias pré-definidas, a modelos de práticas e ao próprio sistema escolar enquanto um Aparelho

¹⁰ Em análise anterior deste mesmo livro didático (FERNANDES, 2014), concluímos o seguinte sobre uma atividade de leitura do capítulo “A interlocução e o contexto”: “Para as autoras do livro didático, a leitura é vista como um procedimento repleto de estratégias para a aquisição da capacidade de compreensão textual e que a possibilidade de contestação de um texto está ligada ao gênero discursivo, ou seja, como se apenas artigos como os de informação pudessem ser questionados e não todo e qualquer texto. As instruções seguem dizendo ao aluno que ele encontrará na atividade seguinte ‘procedimentos’ para um ‘maior controle sobre o modo como interpreta um texto’ e para ‘uma leitura mais objetiva e atenta’ (ABAURRE et al., 2006, p. 392)”. Portanto, o livro não assume a perspectiva discursiva em sua integralidade, desviando para abordagens mais interativas ou mesmo cognitivas do texto.

Ideológico de Estado (AIE) que funciona discursivamente para reproduzir a ideologia dominante e preservar as relações de produção da sociedade capitalista (ALTHUSSER, 1992).

Apesar de todas as críticas e questionamentos feitos pela teoria, a AD também nos traz esperanças, diz Pêcheux (2010, p. 144) que os AIEs não funcionam apenas para a reprodução, mas também para *transformação*, diz o autor:

Os Aparelhos Ideológicos de Estado não são puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que simplesmente reproduzem as relações de produção existentes [...], os Aparelhos Ideológicos de Estado constituem, simultânea e contrariamente, a sede e as condições ideológicas da transformação das relações de produção [...]. Daí a expressão “reprodução/transformação” (PÊCHEUX, 2010, p. 144).

Ao nos servimos do escopo teórico da AD para elaborar nossas atividades docentes, mudamos também o discurso pedagógico que produzimos, nossa postura frente ao ensino se modifica como um *ato no nível simbólico* (PÊCHEUX, 2009), aí temos o *gesto de ensino* (FERNANDES, 2015) que nos modifica enquanto sujeitos-professores e nos permite tornar possíveis as pequenas e necessárias “transformações pedagógicas”. Como observa Caminha (1987, p. 18): “podemos ver como a análise do discurso pode ser um instrumento dos mais valiosos para que consigamos desenvolver uma *pedagogia crítica*, resgatando assim o valor do conhecimento”. A autora (ibidem) considera esse conhecimento como um elemento transformador, submetido a uma ação transformadora, justamente o que esperamos em nossa prática docente: incitar a crítica e as ações transformadoras, por isso falaremos em uma *pedagogia crítica e transformadora*.

E para atingir tal pedagogia a Análise de Discurso é fundamental no estudo da língua/linguagem, visto que, a partir de sua finalidade de compreensão do processo discursivo, promove o desvelamento dos sentidos, dos efeitos de verdade, das relações entre as posições-sujeitos e da dominância ideológica. Sendo a crítica crucial para o trabalho do analista de discurso, a AD revela as contradições e determinações ideológicas que constituem a reprodução do discurso pedagógico tradicional. É por isso que se faz a crítica à AD como a disciplina contestadora que não apresenta soluções práticas ao ensino, de como aperfeiçoar as estratégias de ensino de línguas, por exemplo.

Questionar: *Como o aluno aprende uma língua? Quais métodos e materiais são melhores para favorecer o processo de ensino-aprendizagem?* É tarefa comum aos estudiosos de áreas como a linguística aplicada e as linguísticas cognitivas que buscam encontrar respostas a essas questões de diferentes formas. A despeito da reflexão sobre as estratégias de ensino, a Análise do Discurso funciona no âmago da produção do conhecimento, mudando o traçado da própria relação entre teoria e prática. A AD nos ajuda a compreender a sociedade em que vivemos, ou seja, torna visível os imaginários que forjam nossa própria realidade como aquele estudado no livro didático analisado. Segundo Magalhães et al. (2007, p. 507),

[com a AD] pode-se conduzir o educando a uma compreensão mais ampla das práticas sociais que se efetivam pela linguagem e a partir dela, possibilitar-lhe o conhecimento da dimensão mais ampla dessas relações no âmbito da sociedade capitalista, marcada pela injustiça e pela desigualdade social.

Ensinar com a AD, portanto, é tomar uma postura crítica frente ao discurso pedagógico dominante, é inquietar-se pela mudança, é ser interpelado e interpelar pela ação, é ocupar o lugar de autor, de sujeito do dizer, é refletir e agir na sociedade como agente de uma prática discursiva, é inquietar e encorajar o outro, desacomodando-o e desacomodando-se ao mesmo tempo.

Para finalizar

Para formarmos um cidadão crítico, consciente e autônomo como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2017)¹¹, precisamos mostrar-lhe os caminhos de sua “emancipação” leitora. Mesmo que esta emancipação nunca seja livre do assujeitamento ideológico, pode ser, ao menos, mais consciente, sabendo indicar para quais direções os discursos apontam, e assim, aceitando tomar o mesmo rumo ou não, ou ainda “escolhendo”, sob o véu da ideologia, de qual lado ficar.

Percebemos que ensinar AD nos cursos de formação de professores tem sido fundamental, uma vez que, após estudar AD e aprender a mobilizar a teoria nas análises de variados discursos, nenhum olhar permanece ingênuo durante a leitura de qualquer texto. Um professor de “olhar atento” é capaz de ler em um texto o dito e o não-dito, apontar o modo como a linguagem funciona para produzir tal efeito de sentido, e, assim, sabendo usar as estratégias apropriadas, sabe instigar outros olhares para verem além das regras o que pode o discurso produzir na materialidade linguística.

Ensinando AD ou ensinando com a AD, o professor estará contribuindo para uma *pedagogia crítica e transformadora*. Essa mudança só pode se efetivar com outra que se efetive no próprio discurso pedagógico escolar que promoverá novos gestos de ensino na prática docente com vistas às práticas sociais.

¹¹ Cita-se: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB, 2017, p. 24).

Referências

- ALTHUSSER, Louis [1968]. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)*. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*. Volume 1, São Paulo: Moderna, 2010.
- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*. 3. ed. Volume 1, São Paulo: Moderna, 2016.
- BACHELARD, Gaston [1938]. *A formação do espírito científico*. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- CAMINHA, Heda Maciel. Análise do Discurso e Ensino. *Letras de Hoje*, v. 22, n. 3, p. 17-32, Porto Alegre, jun. de 1987.
- FERNANDES, Carolina. A leitura na escola e suas formas de controle e resistência. In: XI ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 11, 2014 Chapecó. *Anais...* Chapecó, SC: UFFS, 2014, p. 1-13.
- FERNANDES, Carolina. Entre o ver e o ler: gestos de leitura da materialidade visual implicando outros gestos de ensino. In: FERREIRA, Maria Cristina L.; INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange (orgs.). *Análise do Discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 183-194.
- FERNANDES, Carolina. *O visível e o invisível da imagem*. Uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras: Espaços de Circulação da linguagem*, Santa Maria, n. 27, p. 39-46, dez. 2003.
- FICHANT, Michel; PÊCHEUX, Michel. *Sobre a história das ciências*. Lisboa: Editorial Estampa, 1971.
- FOUCAULT, Michel [1975]. *A ordem do discurso*. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- LAGAZZY-RODRIGUES, Suzy. A sala de aula e o alhures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras: Espaços de Circulação da linguagem*, Santa Maria, n. 27, p. 67-71, dez. 2003.
- LDB: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- MAGALHÃES, Amarildo P. et al. Que pode a Análise do Discurso oferecer ao ensino de Língua Materna? *EDUCERE*. Curitiba, p. 498-509, 2007.
- INDURSKY, Freda. Discurso, língua e ensino: especificidades e interfaces. In: TFOUNI, Leda et al. *A Análise do Discurso e suas interfaces*. São Carlos: Pedro & João, 2011, p. 327-340.
- ORLANDI, Eni P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 203-212.

ORLANDI, Eni P. A Análise de Discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, SP, n. 42, p. 21-40, jan./jun. 2002.

ORLANDI, Eni P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007a.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2007b.

ORLANDI, Eni P. [1984]. *A linguagem e seu funcionamento*. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, Michel [1975]. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, Michel [1983]. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel [1982]. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro, 2010, p. 143-152.

Recebido em: 15/02/2018

Aceito em: 22/07/2018