

crítica dos alunos, destacando como essa abordagem pode ser utilizada para analisar textos jornalísticos, propagandas, *fake news* e discursos políticos. Além disso, a obra apresenta sequências didáticas detalhadas, oferecendo aos professores ferramentas práticas para implementar a AD no ensino de língua portuguesa.

Destaques da obra:

- Introdução à Análise do Discurso e seus principais conceitos.
- Aplicações práticas da AD em textos jornalísticos, propagandas e *fake news*.
- Sequências didáticas detalhadas para o ensino de língua portuguesa.
- Reflexões sobre a importância da AD na formação crítica dos alunos.
- Contribuições de renomados especialistas na área de Linguística e Educação.

Ao integrar a Análise do Discurso nas práticas pedagógicas, *Aplicações da análise do discurso na educação básica* não apenas enriquece o repertório dos educadores, mas também capacita os alunos a se tornarem cidadãos mais conscientes e informados. Esta obra é uma leitura indispensável para todos os que desejam promover uma educação transformadora e crítica, capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

**E**sta coletânea reúne contribuições de renomados especialistas que exploram a Análise do Discurso (AD) em diversos contextos educacionais e sociais.

Dividida em seções temáticas, a coletânea aborda desde a teoria fundamental da AD até suas aplicações práticas em sala de aula. Os capítulos discutem a importância da AD para a formação crítica dos alunos, destacando como essa abordagem pode ser utilizada para analisar textos jornalísticos, propagandas, *fake news* e discursos políticos. A obra também apresenta sequências didáticas detalhadas, oferecendo aos professores ferramentas práticas para implementar a AD no ensino de língua portuguesa.

Com uma linguagem acessível e exemplos concretos, este livro é um recurso valioso para aqueles que buscam promover uma educação mais reflexiva e consciente. Ao capacitar os alunos a identificar e questionar as estratégias discursivas presentes nos textos que encontram, esta obra contribui para a formação de cidadãos críticos e informados, capazes de participar ativamente na sociedade e defender os valores democráticos e a verdade factual.

Uma leitura indispensável para todos os que desejam aprofundar seus conhecimentos sobre a linguagem e suas implicações sociais, promovendo uma educação transformadora e crítica.



Sérgio Nunes de Jesus • Celso Ferrarezi Junior  
Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo

APLICAÇÕES DA Análise do discurso NA EDUCAÇÃO BÁSICA

# APLICAÇÕES DA *Análise do discurso* NA EDUCAÇÃO BÁSICA *o que fazer, como explicar*

Sérgio Nunes de Jesus • Celso Ferrarezi Junior  
Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo  
[organização]



Num mundo cada vez mais inundado por informações, a capacidade de analisar criticamente os discursos que nos cercam é essencial. *Aplicações da análise do discurso na educação básica: o que fazer, como explicar* surge como uma obra fundamental para educadores, pesquisadores e estudantes que desejam compreender e ensinar a complexa relação entre linguagem, poder e sociedade, especialmente no contexto da educação básica.

A AD, desenvolvida por Michel Pêcheux e difundida no Brasil por Eni Orlandi, oferece ferramentas poderosas para desvelar as estratégias discursivas que moldam nossas percepções e ações.

No contexto da educação básica, a AD se torna uma aliada indispensável para formar alunos críticos e reflexivos. Ao capacitar os estudantes a identificar e questionar as estratégias discursivas presentes nos textos que encontram, os educadores promovem uma educação que vai além da mera decodificação de palavras, incentivando a compreensão profunda dos sentidos e das ideologias subjacentes.

O livro está dividido em seções temáticas que abordam desde os fundamentos teóricos da AD até suas aplicações práticas em sala de aula. Os capítulos discutem a importância da AD para a formação

**APLICAÇÕES DA**  
*Análise do discurso*  
**NA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
*o que fazer, como explicar*

**CONSELHO EDITORIAL:**

Alexandre Cadilhe [UFJF]

Ana Cristina Ostermann [Unisinos/CNPq]

Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]

Carlos Alberto Faraco [UFPR]

Cleber Ataíde [UFRPE]

Clécio Bunzen [UFPE]

Francisco Eduardo Vieira [UFPB]

Irandé Antunes [UFPE]

José Ribamar Lopes Batista Júnior [LPT-CTF/UFPI]

Luiz Gonzaga Godoi Trigo [EACH-USP]

Márcia Mendonça [IEL-UNICAMP]

Marcos Marcionilo [editor]

Vera Menezes [UFMG]

Sérgio Nunes de Jesus • Celso Ferrarezi Junior  
Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo  
[organização]

**APLICAÇÕES DA**  
*Análise do discurso*  
**NA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
*o que fazer, como explicar*



CAPA E DIAGRAMAÇÃO: Telma Custódio

REVISÃO: Silvana Cobucci, Thiago Zilio

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/6643

---

A652

Aplicações da análise do discurso na educação básica : o que fazer, como explicar / organização Sérgio Nunes de Jesus, Celso Ferrarezi Junior, Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo. - 1. ed. - São Paulo : Pá de Palavra, 2024.

190 p. ; 23 cm.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-68326-59-6

1. Análise do discurso. 2. Educação - Finalidades e objetivos. 3. Educação de base. I. Jesus, Sérgio Nunes de. II. Ferrarezi Junior, Celso. III. Azevedo, Nadia Pereira da Silva Gonçalves de.

24-94616

CDD: 401.41

CDU: 81'42



Direitos reservados à

**PÁ DE PALAVRA [PARÁBOLA EDITORIAL]**

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

☎ [11] 5061-9262

🌐 [parabolaeditorial.com.br](http://parabolaeditorial.com.br)

✉ [parabola@parabolaeditorial.com.br](mailto:parabola@parabolaeditorial.com.br)

---

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

---

ISBN: 978-85-68326-59-6 (papel)

978-85-68326-58-9 (digital)

DOI: 10.56365/9788568326596

© da edição: Pá de Palavra, 2024.

[...] Não é possível [...] distinguir uma sequência sem lacuna daquela que omite proposições intermediárias. [...] pode-se mesmo dizer que o primeiro caso não se produz quase nunca na linguagem usual [...] o sentimento da língua o repugna; ao querer nada omitir, seria necessário impor uma insuportável prolixidade. [...] quase sempre, a linguagem não fornece, senão alusivamente, as relações lógicas; ela as deixa à adivinhação sem exprimi-las propriamente.

Frege (1971) *apud* Pêcheux (2016, p. 241),  
*In: O enunciado — encaixe, articulação e (des)ligação* (p. 227-236).  
Tradução de Eni Puccinelli Orlandi, *In: Materialidades discursivas.*  
Conein... [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.  
(A espessura da linguagem)





Material produzido a partir do Edital N° 01/2024/REIT - PROPESP/IFRO, de 23 de fevereiro de 2024 – Processo SEI N° 23243.002011/2024-52 – Documento SEI N° 2211091 – com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PROPESP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO.

A presente obra é um dos frutos da cooperação científica entre os grupos de pesquisa **Práticas Discursivas na Amazônia**, vinculado ao IFRO, e **Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas**, vinculado à UNIFAL-MG, ambos certificados pelas instituições junto ao CNPq. A cooperação de uma década e meia, precisamente, 15 anos – entre esses dois grupos têm gerado projetos de ensino, pesquisa e de extensão, assim como a produção de um grande número de obras técnicas, científicas, artigos, resenhas e apresentações nacionais e internacionais com pesquisas pautadas nas áreas de língua(gem), educação, ensino e cultura. Nesse ínterim, insere uma parceria com o grupo de pesquisa **Discurso, Sujeito e Sociedade**, da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP-PE também certificado pela instituição de origem e ao CNPq – fortalecendo os laços de cooperação científica no Ensino – Pesquisa – Extensão entre os grupos e, conseqüentemente, entre as instituições filiadas.





# SUMÁRIO

Apresentação .....	11
<i>Sérgio Nunes de Jesus</i>	
<i>Celso Ferrarezi Junior</i>	
<i>Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo</i>	
Algumas observações sobre a noção de gênero escolar.....	19
<i>Dominique Maingueneau</i>	
<i>Tradução de Sérgio Nunes de Jesus</i>	
<i>Bruna Caroline Farias Alves</i>	
Uma proposta didática discursiva sobre relações de gênero na política em aula de língua portuguesa do ensino médio .....	35
<i>Jeniffer Kanareck Delicor</i>	
<i>Luciana Iost Vinhas</i>	
Ler textos engraçados na escola.....	61
<i>Sírio Possenti</i>	
A autoria na produção de narrativas de memórias.....	71
<i>Renata Soares Vargas de Oliveira</i>	
<i>Carolina Fernandes</i>	
Análise de um editorial: uma proposta.....	89
<i>Marcelo Lima Calixto</i>	
A constituição discursiva da inflação em textos jornalísticos: reflexões para o ensino médio.....	107
<i>Lucas Martins Gama Khalil</i>	
<i>Geane Valesca da Cunha Klein</i>	
<i>Eloísa Joseane da Cunha Klein</i>	
A análise do discurso jornalístico e a educação básica: diálogos e(m) contribuições.....	137
<i>Elaine Pereira Daróz</i>	
<i>Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo</i>	

Das representações femininas à cultura popular em canções: uma análise para o ensino médio.....	149
<i>Sérgio Nunes de Jesus</i> <i>Elizângela Ataíde de Souza</i>	
Análise de discurso e fake news: uma proposta de sequência didática .....	171
<i>Sérgio Augusto Freire</i>	
Sobre os organizadores.....	183
Sobre os autores .....	185

# APRESENTAÇÃO

Uma profunda inquietação nos motivou, na posição de organizadores do livro *Aplicações da Análise do Discurso na Educação Básica — o que fazer, como explicar...* e era como preencher a lacuna existente na relação entre a teoria discursiva e a Educação Básica, ambas muito importantes e relacionadas. De fato, no Brasil, a Análise do Discurso parece matéria unicamente universitária, muitas vezes só abordada na pós-graduação *stricto sensu*. Porém, sabemos que o instrumental da Análise do Discurso é útil — e, por que não dizer necessário — a qualquer pessoa. Por que não oferecer isso às crianças e adolescentes desde cedo? Por que deixá-las crescer tão ingenuamente em relação aos textos alheios? Teria isso um fundamento ideológico ou era um simples caso de ‘ninguém pensou nisso antes’? É triste constatar que a quase totalidade de nossos professores e alunos de Educação Básica ainda pensam ser o *discurso* aquela fala que políticos fazem nas tribunas das casas legislativas e os oradores, nas formaturas. Sim, até é isso, mas também é muito mais. E é esse ‘muito mais’ que deveria chegar aos nossos alunos no cotidiano escolar.

De qualquer forma, fosse qual fosse o caso, resolvemos organizar a obra e procuramos destacar capítulos que enfatizassem essa abordagem Linguística mais ideológica na interface com a Educação Básica, de modo a apresentar possíveis percursos que facilitassem a compreensão da Análise do Discurso aos professores e pesquisadores da educação e, por conseguinte, que fizessem esse ferramental chegar aos alunos em sala.

A partir da leitura de cada capítulo, linguistas, pedagogos, fonoaudiólogos, profissionais da área da comunicação, estudantes de graduação, pós-graduação e demais pesquisadores que tenham qualquer interesse na relação entre linguagem e ideologia poderão mergulhar no universo teórico / metodológico da Análise do Discurso e, quem sabe, levar isso para as salas de aula básicas. Seria realmente um sonho realizado que adolescentes, por exemplo, não caíssem mais em golpes sexuais de *Internet* por terem aprendido a lidar de forma mais crítica com textos. E que, quando velhos, não entregassem todas as suas aposentadorias a consignados fajutos nem a golpistas que se fazem passar por netos e afilhados. A Análise do Discurso, quando bem aplicada, ajudaria muito a entender esses textos maldosos e identificar suas intenções, cremos nós.

Por isso mesmo, é possível identificar um forte viés interdisciplinar presente desde o processo de concepção da obra, com organizadores de formações diferentes, que têm em comum o interesse pelo discurso e por fazer com que a sua compreensão chegue a toda a Educação Básica. *Sérgio* é linguista, escritor, músico e poeta; *Ferrarezi* é semanticista, escritor e fotógrafo; *Nadia* é fonoaudióloga e analista do discurso. Os três são professores-pesquisadores e vivem os *movimentos de interpretação do discurso* em suas pesquisas e na docência. Além disso, este trio representa parte importante da pesquisa linguística no Brasil, uma vez que contemplam grupos de pesquisa em suas instituições de origem, delas apontamos: IFRO-CNPq/PDA; UNIFAL-CNPq/GP-Lin; UNICAP-CNPq/D<sub>s</sub> que também atuam na área do discurso a que estão filiados ao Norte, ao Sudeste e ao Nordeste. O livro representa, portanto, a multiplicidade de visões e culturas que se espera da boa ciência. Mas, a multiplicidade não para aí. Ela se estende aos autores dos capítulos.

Logo, na mesma linha, o livro contemplou autores de diferentes naturalidades, formações, visões e atuantes nas

mais diversas regiões do Brasil, de Norte a Sul. Há, inclusive, a tradução de um texto novo de *Dominique Maingueneau* (Sorbonne-Paris), importante pesquisador francês de renome internacional.

Quando consideramos tudo isso, concluímos que, ao ler cada capítulo da obra, o leitor poderá refletir sobre a interdisciplinaridade nas diferentes áreas do saber, em especial, entre o discurso e a Educação Básica. Mas, também, irá se deparar com as especificidades da Comunicação, da Linguística, dos Estudos da Ideologia, do atual estudo das mentiras a que nos acostumamos a chamar de *Fake News*, entre outros temas de interesse.

Assim, o capítulo 1, nomeado ‘Algumas observações sobre a noção de gênero escolar’, do francês *Dominique Maingueneau*, com tradução de *Sérgio Nunes de Jesus* (IFRO-CNPq/PDA) e *Bruna Caroline Farias Alves* (UFPA-LIACF), pretende abordar aspectos da instituição escolar a partir dos seus próprios gêneros discursivos, nos aspectos social e verbal.

O capítulo 2, escrito por *Jeniffer Kanareck Delicor* (UFRGS-CNPq/OuSaR) e *Luciana Iost Vinhas* (UFRGS-CNPq/OuSaR), discute no texto ‘Uma proposta didática discursiva sobre relações de gênero na política em aula de língua portuguesa do Ensino Médio’, uma unidade didático-discursiva (UDD) para o trabalho com argumentação pela via do embasamento teórico da Análise de Discurso (AD), com a meta de auxiliarem na formação de leitores críticos.

No capítulo 3, *Sírio Possenti* (Unicamp-CNPq/FESa) busca, com o capítulo ‘Ler textos engraçados na escola’, evidenciar que ler é, também, descobrir por que um texto é engraçado, além de associar os textos a alguma ‘ideologia’. Possenti é, sem dúvida, autor de referência no discurso do humor no Brasil e, mais uma vez, nos presenteia com diversos textos curtos e engraçados que podem ser trabalhados na escola.

No capítulo 4, *Renata Soares Vargas de Oliveira* (Unipampa-CNPq/Estudos Pêcheuxtianos) e *Carolina Fernandes* (Unipampa-CNPq/Estudos Pêcheuxtianos) escrevem um texto sobre ‘A autoria na produção de narrativas de memórias’, compreendendo que autoria não é apenas a assinatura do texto, mas, em especial, um conjunto complexo de tomadas de posição do sujeito com relação ao discurso transformado em texto.

No capítulo 5, intitulado ‘Análise de um editorial: uma proposta’, *Marcelo Lima Calixto* (IFRS-CNPq/CELinA), busca analisar um editorial retirado da revista “Adolescência e Saúde”, publicação trimestral, do Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente – NESA, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), revista esta que tem o objetivo de ser um espaço para divulgação de pesquisas relacionadas à adolescência, com ênfase em questões de saúde do público adolescente. Para tanto, o autor discute autores relacionados à Análise Dialógica do Discurso (ADD), como Volóchinov e à Análise do Discurso de linha francesa, trazendo Pêcheux, seu fundador.

Já o capítulo 6, escrito por *Lucas Martins Gama Khalil* (UNIR-CNPq/NEADE) *Geane Valesca da Cunha Klein* (UNIR-CNPq/Gedisca) e *Eloísa Joseane da Cunha Klein* (Unipampa-CNPq/CIRDr), que traz como título ‘A constituição discursiva da inflação em textos jornalísticos: reflexões para o Ensino Médio’, enfatiza que a análise dos discursos midiáticos deve considerar, para além do conteúdo textual, os contextos sociais, políticos e culturais. Os autores enfatizam a interação entre discurso e realidade. Para tanto, se baseiam em Pêcheux, Orlandi e Charaudeau, em especial.

No capítulo 7, ‘A Análise do discurso jornalístico e a Educação Básica: diálogos e(m) contribuições’, as autoras *Elaine Pereira Daróz* (UNICAP-CNPq/D<sub>s</sub><sup>S</sup>) e *Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo* (UNICAP-CNPq/D<sub>s</sub><sup>S</sup>) se propõem a investigar as contribuições da Análise do Discurso Materialista

(AD) para a Educação Básica, destacando sua relevância no contexto contemporâneo. Assim, a partir de Pêcheux, Orlandi e Dela Silva, realizam uma análise do funcionamento do discurso de Ramon Diaz, então técnico do Vasco, texto amplamente veiculado na mídia.

O capítulo 8, ‘Das representações femininas à cultura popular em canções: uma análise para o ensino médio’, escrito por *Sérgio Nunes de Jesus* (IFRO-CNPq/PDA) e *Elizângela Ataíde de Souza* (IEE Carmela Dutra/SEDUC-RO, discutem, pelo aporte teórico da Análise do Discurso de que maneira as canções popularmente conhecidas e que ‘estão na boca do povo’ podem ser analisadas no âmbito escolar por meio das categorias de análise da Análise do Discurso Francesa na Educação Básica.

Para finalizar a obra, no capítulo 9, *Sérgio Augusto Freire* (UFAM-CNPq/DPS) produziu ‘Análise de Discurso e *Fake News*: uma proposta de sequência didática’, em que aponta para a necessidade do estudo e do conhecimento da AD pêcheutiana na Pedagogia, inclusive, para abordar e levar o aluno a compreender o fenômeno das mentiras que chamamos atualmente de *fake news*. Assim, o autor mostra as diferenças fundamentais entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso, salientando que a última favorece maior criticidade ao discente.

Como efeito de conclusão, podemos afirmar que é na trama de fios em que se cruzam Análise do Discurso e Educação Básica, apresentada nesta obra, que são fomentadas discussões que alimentam pesquisas científicas no Brasil e, desta forma, compõem um cenário singular para as duas áreas, que podem dialogar e construir os fundamentos que as aproximam e diferenciam, na interdisciplinaridade.

Para além dessas discussões, porém, o que a obra pretende é, como se diz popularmente no Brasil, “levantar a lebre” de um tema que nunca deveria ter sido olvidado. A formação dos professores da Educação Básica, especialmente aqueles que

fazem Pedagogia e virão a ser a maioria dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa abordar a análise discursiva. A formação dos docentes das outras áreas específicas (Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia etc.), que começam a atuar — quando tudo está mais ou menos correto na escola, o que, infelizmente, é raro — a partir do quinto ano escolar, também precisa dessa construção sobre as teorias do discurso. Mesmo os professores da área de Letras, que ouvem falar de Análise do Discurso em suas faculdades, mas que nem sempre têm a oportunidade de estudar isso a fundo, precisam ter tal oportunidade. Enfim, o primeiro aspecto que esse livro pretende “cutucar” é a necessidade de que nossos cursos de formação docente sejam mais adequados em razão da necessidade de formação de docentes mais críticos em relação aos textos produzidos por outras pessoas. E, isso, é a Análise do Discurso que permite.

O segundo aspecto dessa “lebre” que levantamos é que precisa haver uma pressão popular para a mudança dos currículos da educação básica em relação à formação crítica dos sujeitos. Depois que a BNCC foi enfiada garganta abaixo da comunidade escolar brasileira — aliás como é a praxe histórica dos processos legais na Educação nacional — os docentes foram, na prática, obrigados, à revelia da lei Federal 9.394/96, a adotar a famigerada pedagogia de competência e habilidade, já descartada em todo o mundo por sua sinistra capacidade de formação de pessoas acrílicas. Ou mudamos isso logo, ou os exames internacionais continuarão indicando, como o fez o resultado do PISA mais recente, que nossos alunos permanecem acrílicos e sem criatividade. Ficamos, mais uma vez, entre os últimos cinco países entre 50 (algumas vezes, ostentamos ficar entre os cinco últimos entre 150...)

Enfim, o livro que ora está em suas mãos se presta a tudo isso. Ele dá dicas e sugestões sobre como levar a Análise do

Discurso à Educação Básica, ao cotidiano escolar mais simples e ao mais complexo, mas ele também permite refletir sobre a necessidade de mudanças — profundas mudanças — na educação brasileira, tanto na Básica quanto na que forma os futuros docentes da nação.

Confiando em todo o trabalho que foi realizado e que ora é apresentado, desejamos a você uma feliz e muito proveitosa leitura.

*Sérgio Nunes de Jesus*

*Celso Ferrarezi Junior*

*Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo*

*(Organização)*

Cacoal, RO; Alfenas, MG; Recife, PE, junho de 2024



# ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE A NOÇÃO DE GÊNERO ESCOLAR<sup>1</sup>

**Dominique Maingueneau** (Paris-Sorbonne)

Tradução de **Sérgio Nunes de Jesus** (IFRO-CNPq/PDA)

**Bruna Caroline Farias Alves** (UFGA-LIACF)

DOI: 10.56365/9788568326596.1

## SEÇÃO I: UM POUCO DA TEORIA

A questão dos gêneros escolares, como qualquer questão sobre os gêneros, não pode deixar de ser indiferente para o analista do discurso. No entanto, é necessário chegar a um acordo sobre o termo ‘gênero’, que a tradição literária tende a reservar para as classes de textos. Neste ponto, a análise do discurso está mais próxima da concepção retórica, que incluía na definição dos seus gêneros os lugares emblemáticos da sua enunciação.

De fato, a análise do discurso — pelo menos, tal como entendemos — dedica-se a examinar a relação entre os *lugares sociais* e os *textos*, entendidos através dos dispositivos de enunciação que implicam (Maingueneau, 1995). Se adotarmos

---

<sup>1</sup> Texto originalmente publicado em francês na *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 2016, 65, pp.7-16. HAL Id: hal-03961908. Disponível em: <https://hal.sorbonne-universite.fr/hal-03961908> Submitted on 29 Jan 2023. Gentilmente cedido e autorizado pelo autor para tradução supervisionada; é parte integrante da presente obra. P.S.: Ao longo do texto o autor enfatiza (grifos) em inúmeros léxicos para chamar atenção do leitor a partir dos apontamentos fundamentais sobre o Gênero Escolar (Nota do Tradutor).

este ponto de vista, não podemos falar do gênero escolar limitando-nos aos gêneros escritos altamente estandardizados que nos vêm imediatamente à cabeça: ditados, ensaios, manuais escolares, etc. (grifo do tradutor)

No presente texto, começo por sublinhar a versatilidade do adjetivo.

Vou, portanto, centrar nos gêneros praticados nos estabelecimentos de ensino. Isto levar-me-á a debruçar sobre os gêneros — ou seja: o que levanta sérias dificuldades se não nos limitarmos, como acontece na maior parte das vezes, a atividades estritamente pedagógicas. Além disso, parece que o estudo dos gêneros só tem verdadeiro sentido na análise do discurso se colocar as suas descrições numa perspectiva mais ampla: sócio-histórica, crítica ou funcional.

## GÊNERO, GÊNERO DE DISCURSO, GÊNERO ACADÊMICO

Como a noção de ‘gênero’ é muito polissêmica, mesmo no domínio circunscrito das ciências da linguagem, sou obrigado a especificar que falo aqui apenas de gêneros discursivos, tal como são concebidos pela maior parte dos analistas do discurso, o que ultrapassa em muito o âmbito do trabalho francófono. Enquanto o termo ‘gênero’ pode referir-se às classes de textos com base nos mais variados critérios, ‘gênero discursivo’ designa uma instituição autônoma do discurso, identificável pelos atores sociais e pertencentes a um setor específico da sociedade. Enquanto dispositivo de enunciação historicamente inscrito, funciona simultaneamente como um contrato e um conjunto de especificações para os participantes. Esta concepção do gênero discursivo baseia-se implicitamente numa distinção entre gêneros discursivos e conversações, sendo que estas últimas se encontram sob um regime diferente baseado na negociação contínua de papéis e temas (Maingueneau, 2014).

Um gênero de discurso é, portanto, por natureza ‘situado’, para utilizar a terminologia de Norman Fairclough, que o contrasta com os ‘pré-gêneros’ e os ‘gêneros sem ancoragem’.

Penso que seria útil melhorar a terminologia aqui, de modo a evitar confundir diferentes níveis de abstração. Usarei ‘pré-gênero’, como sugeri acima, para as categorias mais abstratas, como a Narração, ‘gênero desintegrado’ para categorias menos abstratas, como a Entrevista, ‘gênero situado’ para gêneros que são específicos de uma rede particular de práticas, como ‘a entrevista etnográfica’ (2003, p. 69). (grifos do autor)

Esta caracterização pode ainda ser aperfeiçoada através da distinção entre gênero discursivo e gênero textual. Os gêneros canônicos da imprensa escrita, como o editorial ou a notícia, por exemplo, podem ser considerados como gêneros textuais integrados no gênero discursivo do jornal, relatados por um meta-enunciador que domina todos os artigos. Estes últimos não são gêneros autônomos, ao contrário do jornal em que aparecem. Este tipo de distinção é pertinente para todos os tipos de práticas; por exemplo, um exercício feito na aula é certamente uma sequência altamente identificada, mas ela própria é apenas um constituinte do gênero de discurso que é o curso em que tem lugar. Em outras circunstâncias, porém, nada impede que um exercício constitua uma atividade autônoma, por exemplo, no caso de um trabalho de casa supervisionado ou de um concurso.

No entanto, quando consideramos a noção de ‘gênero escolar’, seria um erro concentrarmos-nos apenas no termo gênero: o predicado ‘escolar’ também levanta dificuldades. Coloca-se a questão de saber como é que certo número de gêneros discursivos pode ser agrupado nesta categoria. O problema dos adjetivos relacionais é que não especificam a relação semântica que estabelecem com o substantivo de que dependem. Como nos recorda a *Grammaire méthodique du français*.

Estes adjetivos são ditos relacionais porque indicam uma relação (por definição não graduável: \*um parque muito municipal) com o referente do substantivo de que derivam. São, portanto, o equivalente sintático e semântico de um complemento nominal ou de um relativo que explicitaria essa relação: *un objet métallique* [= um objeto de metal] – *La cote présidentielle* [= a classificação do presidente] *en chute libre*, manchete de jornal – *Affaisements miniers* [num sinal de trânsito] = Subsidência causada por galerias de minas sob a estrada. A própria natureza desta relação depende crucialmente da semântica dos seus substantivos reitores (2009, p. 633). (grifos do autor)

Uma vez que ‘escola’ não é um substantivo predicativo nem um substantivo de acontecimento (como é o caso, por exemplo, de uma decisão do prefeito) que implicaria argumentos (neste caso, o agente, o prefeito), pode ser *a priori* que estas relações sejam muito variáveis (...) “pragmaticamente inferíveis entre as entidades denotadas pelo substantivo que rege o adjetivo e a base nominal do adjetivo” (2009, p. 633-634). Podemos ver isso, por exemplo, com *chevaline*: há um longo caminho entre a raça do cavalo, a raça que os cavalos constituem, e o talho onde se vende carne de cavalo.

Ao dizer ‘gêneros escolares’, estamos a especificar vagamente um subconjunto de gêneros discursivos, associando-os à ‘escola’: gêneros produzidos na escola? pela escola? quem fala da escola? etc.). Isto tem a desvantagem de o nome ‘escola’ ser, ele próprio, altamente polissêmico, não só porque pode referir-se às instituições de dimensões muito diferentes: a) de ‘escola’ no sentido de ‘aparelho educativo’ (“é preciso reformar a escola em França”) à escola oposta ao *collège* ou ao *lycée*, a dos professores escolares – mas também porque é suscetível de ser tomada de forma qualitativa, como o demonstram precisamente as acepções do adjetivo qualificativo ‘escola’. Por outras palavras, a margem de variação de ‘gênero escolar’ é importante.

## *Tipo de discurso e gênero escolar*

Uma forma de lidar com esta polissemia é considerar que podemos alinhar os ‘gêneros escolares’ com noções como gêneros políticos, gêneros religiosos, gêneros administrativos, gêneros televisivos, etc., ou seja, com aquilo a que vulgarmente se chama tipos de discurso. Mas a noção de tipo de discurso não é, ela própria, unívoca. Por isso, propus (Maingueneau, 2014) controlá-la melhor, distinguindo três formas de agrupar os gêneros de discurso que a categoria de tipo de discurso é suscetível de abranger: a esfera de atividade, o campo discursivo e o local de atividade. *A priori*, em função dos objetivos da investigação, um gênero escolar poderia ser considerado: 1) como um gênero da esfera de atividade escolar; 2) como associado a um posicionamento num campo discursivo; 3) como um gênero utilizado em diversos locais de atividade (a reitoria, a creche, o liceu...).

Isto posto, dois deles (‘esfera’ e ‘lugar de atividade’), parecem particularmente relevantes neste caso, pelo menos para a sociedade francesa. Com efeito, se os tipos de discurso como o discurso político ou o discurso religioso estão, por natureza, enquadrados numa lógica de campo, onde se confrontam diversos posicionamentos, isso está longe de ser tão evidente para os gêneros acadêmicos.

A noção de posicionamento (doutrina, escola, teoria, partido, tendência, etc.), recorde-se, implicam que, num mesmo espaço, um campo discursivo, os enunciados estão relacionados com a construção e preservação de várias identidades enunciativas que concorrem entre si, no sentido mais lato. Na França contemporânea, onde o sistema escolar é altamente unificado (a maioria das escolas públicas assinou contratos com o Estado), a lógica do campo só pode ser aplicada marginalmente aos gêneros escolares. É certo que, durante muito tempo em França,

a escola foi um lugar de intenso confronto ideológico entre a Igreja e a República, e cada um dos dois campos produziu os seus próprios manuais escolares. Mas as diferenças ideológicas entre os manuais escolares não implicam necessariamente a existência de sistemas de gêneros heterônomos entre a escola pública e a escola pública.

No entanto, não é certo que esta situação seja duradoura. Por um lado, a crescente fragmentação da sociedade e o aumento das reivindicações das minorias tendem a provocar uma “reideologização” da escola que poderia ter consequências para as próprias práticas. Por outro lado, o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação, combinado com as forças que impulsionam a-comercialização da educação, está a conduzir a uma inovação sistemática das práticas educativas, que estão agora em concorrência umas com as outras.

A maior parte dos problemas colocados pela noção de ‘gênero escolar’ continua a girar em torno do par *esfera / lugar* de atividade. O ‘lugar de atividade’ é uma instituição localizável que constitui um espaço de vida para várias categorias de atores, cada uma associada a um repertório específico de práticas. Por outro lado, a noção de ‘esfera de atividade’ associa vários lugares. No caso dos gêneros escolares — esses lugares serão, por exemplo: o ministério responsável pela educação, as reitorias, as escolas, etc. Alguns investigadores são mesmo tentados a alargar a esfera de atividade a espaços que não são especificamente dedicados à atividade em questão.

Numa perspectiva inspirada em Michel Foucault, pode argumentar-se que, o discurso escolar, ao contrário dos gêneros escolares, inclui também textos de lei relativos à educação, reportagens da imprensa escrita ou dos meios audiovisuais sobre a violência nos liceus ou sobre o ensino das línguas modernas nas escolas primárias, críticas de associações de pais ou de sindicatos de professores, etc. É certo que, nas nossas sociedades, estes gê-

neros muito diferentes estão implicados de formas diferentes no funcionamento do sistema escolar, e é normal que um analista do discurso seja capaz de construir formações discursivas que incorporam material de diferentes tipos de discurso, mas seria inadequado falar deles em termos de gêneros escolares, uma vez que a noção de gênero discursivo implica uma relação com um setor específico da atividade social. Uma reportagem sobre escolas secundárias no telejornal é um gênero dentro de um gênero de discurso televisivo, não um gênero escolar.

### *Os gêneros do discurso nas escolas*

Com esta restrição, deparamo-nos com outra dificuldade, que é clássica nas ciências sociais. O analista deve apoiar-se nas *categorias dos atores*, aquelas que estes utilizam quotidianamente para realizar as suas tarefas, ou deve forjar as suas próprias categorias, independentemente das dos atores? No que diz respeito à noção de gênero na educação, a situação é especial. Não se trata de uma categoria como ‘professor’, ‘administração’, ‘disciplina’, ‘pai do aluno’, etc., que são usados por todos os participantes envolvidos. O conceito de ‘gênero escolar’ circula, sobretudo, entre os especialistas em didática. Mas não tem uma definição estável e inequívoca. É o que mostra o livro coletivo **Construire et exploiter des corpus de genres scolaires** (doze contribuições), editado por C. Boré (2007). Esta obra contém uma grande variedade de interpretações desta noção. Em I. Delcambre (2007), por exemplo, estabelece uma distinção entre o ‘sistema escolar’, o ‘sistema de ensino’ e o ‘sistema educativo’.

Nesta tripartição, o ‘gênero escolar’ divide-se em ‘gêneros disciplinares’ (ditado, versão, etc.); ‘gêneros escolares’ (conselho de turma, relatórios trimestrais, etc.) e ‘gêneros pedagógicos’ (debates, resumos de aulas, etc.), (2007, p. 28-29). Neste viés, por sua vez, o ‘gênero escolar’ está mais ligado à gestão administra-

tiva. Mas, como o autor adota uma perspectiva didática neste artigo, estes ‘gêneros escolares’ não deixam de estar ligados ao ensino, se os exemplos dados servirem de referência. Por outro lado, neste mesmo volume, a maior parte dos artigos atribui ao ‘gênero escolar’ um significado mais restrito, mas muito diversificado: por exemplo, instruções de exercícios (Durand, 2007), produções dos alunos (Boré, 2007) ou textos lidos (Ahr, 2007).

Da mesma forma que os gêneros discursivos que interagem num hospital podem ser levados em conta em toda a sua diversidade (reuniões de serviço, consultas médicas, relatórios de operações cirúrgicas, mas também contas, reuniões de direção, encomendas, faturas, procedimentos de admissão de doentes, etc.), nada nos impede de dar um âmbito alargado aos ‘gêneros escolares’, considerados como referindo-se a qualquer gênero em uso numa escola, sem nos concentrarmos nos que estão diretamente relacionados com o ensino. Na prática, em função das necessidades da investigação em curso, somos muitas vezes levados a concentrarmos num número reduzido de gêneros.

Dessa maneira, perante a multiplicidade de gêneros identificáveis numa escola, são possíveis duas abordagens: uma *atomística* e outra *holística*.

A primeira incide sobre um determinado gênero para analisar os seus componentes: a natureza dos participantes, os modos de temporalidade e de localização, os modos de organização textual, as características enunciativas, etc. Este estudo pode ser realizado de forma sincrônica ou diacrônica, a fim de identificar mudanças e, eventualmente, a transição de um gênero para outro — bem como na transição de um gênero para um novo gênero. De fato, pode ser frutífero observar a emergência, a rotinização e a obsolescência dos gêneros, procurando relacionar estes fenômenos com fatores externos.

Uma abordagem holística, por outro lado, implica que, para uma dada instituição, consideramos desde o início as relações

entre gêneros discursivos — ou um subconjunto relevante — para tentar compreender como é que eles formam um sistema. A noção de “sistema de gêneros”, por exemplo, desempenha um papel importante no trabalho de Bazerman (2004), que está interessado na forma como os gêneros estruturam a atividade dos atores nas organizações. Bazerman define “conjunto de gêneros” como o conjunto de gêneros textuais que um indivíduo que desempenha um determinado papel é obrigado a produzir, e “sistema de gêneros” como os vários conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que cooperam no seu trabalho, bem como as relações regulares estabelecidas na produção, circulação e utilização desses textos.

Os conjuntos de gêneros organizam-se, de fato, em torno do ponto de vista dos vários intervenientes: o professor não tem o mesmo que o aluno, e o mesmo gênero pode ser abordado de formas diferentes, consoante os intervenientes. O problema também pode ser alargado para além da produção de textos específicos de um gênero. O professor que produz observações estereotipadas em relatórios escolares ou que faz anotações no trabalho do aluno não tem a mesma relação com esse relatório e essas anotações que o aluno ou os seus pais, que os leem atentamente e deles retiram conclusões. Estas questões são bem conhecidas dos especialistas em educação e não precisam ser aprofundadas.

A noção de lugar de trabalho parece intuitivamente simples. Na realidade, porém, os limites do que se considera estar dentro de uma escola são susceptíveis de serem questionados. É fácil aceitar que uma “aula verde”, mesmo que se realize a centenas de quilômetros de distância da escola, não lhe seja verdadeiramente exterior. Mas há situações menos claras. Será que vamos incluir tipos de discurso que não foram produzidos na escola, mas que são aí utilizados num momento ou noutro, das mais variadas formas: por exemplo, textos regulamentares do ministério ou

cartas dos pais ao diretor da escola? Encontramos dificuldades de outro tipo se tivermos em conta os recursos oferecidos às escolas pela *Web*, que tem como uma das suas principais características o fato de não poder ser localizada geograficamente.

As escolas dispõem geralmente de um sítio *Web* oficial, que desempenha um papel crescente na comunicação entre os diferentes tipos de intervenientes; é difícil não considerar que esta prática semiótica tem lugar ‘dentro’ da escola, mesmo que não esteja geograficamente localizada. O mesmo se pode dizer das páginas de *Facebook* que algumas escolas criaram.

Um fenómeno mais grave, que põe em causa a própria noção de escola, é o desenvolvimento de ofertas de ensino parcial ou totalmente à distância porque caminha para uma desmaterialização da noção de escola. De momento, isto diz respeito, sobretudo, ao ensino superior, mas é difícil acreditar que os ciclos anteriores não sejam afetados. As representações dos gêneros escolares vão ser profundamente afetadas. A *Web* funciona já como uma espécie de espaço escolar associado, onde proliferam atividades em torno de gêneros disciplinares para utilizar a terminologia de I. Delcambre acima referida.

A *Web* oferece uma multiplicidade de cursos, de exercícios e de chaves de resposta, gratuitos e pagos, produzidos por uma grande variedade de fontes. Para além da *Wikipédia* e dos numerosos recursos documentais disponíveis. Os alunos veem-se assim divididos entre dois espaços educativos, o físico e o virtual, cuja relação está longe de ser harmoniosa, apesar dos esforços feitos para os ensinar a ‘utilizar bem a *Web*’.

## **SEÇÃO II: A APLICAÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO — DIFERENTES ABORDAGENS**

Se, entre a grande diversidade de gêneros em uso numa instituição, é, sobretudo, aos diretamente relacionados com o

ensino que a noção de ‘gênero escolar’ é mais frequentemente aplicada — é sem dúvida porque, nas representações, o aparelho escolar, como qualquer esfera de atividade, é um espaço organizado em torno de uma área central, um ‘núcleo’. Este núcleo é constituído pelos gêneros de discurso que parecem mais próximos da finalidade comumente reconhecida para a instituição em causa. No caso das escolas, o núcleo será, portanto, os gêneros em que se reúnem professores e alunos. Tal como no caso do discurso literário, o núcleo é constituído por gêneros em que um escritor se dirige a um público (romances, peças de teatro, poemas, etc.), embora a instituição literária envolva um grande número de outros gêneros, que são relegados para a periferia: correspondência entre autores e editores, resenhas na imprensa, reuniões de atribuição de prêmios, manuais de literatura, etc.

Para os gêneros escolares, podemos assim distinguir três zonas concêntricas que sustentam a representação partilhada pelos atores do sistema escolar:

- a) A área a que podemos chamar *pedagógica*, que está diretamente ligada à relação de ensino: aulas, trabalhos de casa, questionários, etc. É o núcleo.
- b) A área que se pode chamar *peripedagógica*: relatórios escolares, conselhos de turma, reuniões da equipe pedagógica, reuniões entre pais e professores, etc.
- c) A zona *extracurricular*: as múltiplas atividades administrativas, bem como os rituais como os discursos nas festas de reforma do pessoal, as ações de informação, etc.

Há uma tendência inevitável para utilizar a categoria de gênero escolar para tratar as áreas pedagógicas e peripedagógicas, ou mesmo apenas a área pedagógica, o mais próximo possível da divisão em disciplinas. Mas, se a forma como os gêneros são agrupados por disciplina desempenha um papel essencial, ela tem de se confrontar com constrangimentos interdisciplinares e administrativos, que interagem fortemente.

Por conseguinte, é possível uma abordagem diferente, que, de certa forma, nivela os gêneros do discurso no ambiente escolar e considera as suas múltiplas interações. Abandonando a ênfase nos gêneros diretamente ligados ao ensino, somos então levados a articular intimamente tipos de prática que estão sujeitos a diferentes constrangimentos e temporalidades. *Isto não é isento de tensões.* (grifo do autor)

Mas seja qual for a abordagem de análise que adotemos, quando tivermos de fazer um levantamento dos gêneros em uso numa escola ou num setor de uma escola, deparamo-nos com outra dificuldade: vamos restringir a noção de ‘gêneros escolares’ às práticas discursivas que são canônicas, ou seja, às que são reconhecidas pela instituição?

Uma imersão um pouco etnológica na realidade de uma instituição mostra que há práticas discursivas que se poderiam chamar intersticiais — no sentido de que se inserem entre as atividades canônicas — cujo papel está longe de ser negligenciável. As conversas na máquina de café, nos corredores ou na sala dos professores podem ser consideradas como parte integrante do funcionamento da instituição, mas não são, em rigor, formas canônicas de discurso.

Muitos estudos de campo mostram que atividades verbais que poderiam ser consideradas parasitárias ou marginais são, de fato, necessárias ao funcionamento de uma instituição. A este respeito, gostaria de mencionar os estudos sobre os serviços hospitalares efetuados por M. Grosjean e M. La-coste (1999). Algumas destas práticas intersticiais são lícitas (conversa em frente à máquina de café), outras não (como a conversa dos alunos durante as aulas, porque interfere com o gênero em que se insere). Mas será que podemos realmente analisar uma aula sem ter em conta o fato da palavra canônica ser uma palavra constantemente ameaçada pela irrupção de trocas indesejadas?

### SEÇÃO III: ESTUDANDO UM POUCO MAIS

Uma vez determinados os gêneros escolares que vão ser objeto de investigação no âmbito da análise do discurso, a questão seguinte é saber como abordá-los. É comum pensar-se que a simples menção da disciplina em que se está inserido é suficiente para determinar o tipo de abordagem que se vai adotar. Em termos gerais, isto é verdade. Mas está longe de ser suficiente. Dizer que estamos a adotar uma abordagem de análise do discurso é pouco esclarecedor se não especificarmos que abordagem está a adotar. Parece-me que, no que se refere ao estudo dos gêneros discursivos, podemos distinguir três tipos principais de abordagem: *sócio-histórica*, *crítica* e *funcional*. Estas podem ser combinadas em proporções muito variáveis, mesmo que uma delas seja necessariamente dominante.

#### *A abordagem sócio-histórica*

Os gêneros discursivos são, por natureza, realidades históricas. Enquanto instituições do discurso são eles próprios um só com as instituições em que participam. O conceito de “instituição discursiva” (Maingueneau, 1987, p. 19) implica uma reversibilidade entre instituição e gêneros de discurso: não há instituição senão através dos gêneros de discurso que ela torna possível e que a tornam possível. Deste ponto de vista, é evidente que um estudo da evolução do sistema escolar exige um estudo das práticas discursivas que constituem o seu tecido. Sobre este ponto, podemos referir a *Arqueologia do saber*, em que Foucault capta a emergência da medicina moderna no estabelecimento de novos dispositivos de enunciação.

Como podemos ver, aqui a abordagem “sócio-histórica” não se refere necessariamente a práticas passadas, mas a uma investigação que encara as práticas como pontos de estabili-

zação que são sempre transitórios. Isto é fácil de ver quando ultrapassamos a simples constatação da existência de uma prática discursiva e analisamos o seu funcionamento efetivo. As etiquetas idênticas ocultam mudanças que podem ser consideráveis, de tal modo que, podemos nos interrogar se estamos realmente a lidar com o mesmo gênero.

Nesse sentido, é válido salientar que uma abordagem sócio-histórica não pode limitar-se a identificar as mudanças nas práticas, mas deve também relacioná-las com fenômenos exteriores ao ambiente escolar, que, pela sua própria natureza, é um ponto de encontro entre as pressões do exterior e os constrangimentos no interior da instituição.

### *A abordagem crítica*

As abordagens sócias-históricas são, elas próprias, muitas vezes utilizadas ao serviço de abordagens ditas ‘críticas’, que pensam em termos de relações de poder, de interesses antagônicos, de ideologia, etc. Os gêneros escolares, em particular, os ligados à zona pedagógica e peripedagógica, podem ser vistos como um observatório privilegiado para o estudo dos desafios sociais das práticas discursivas. Na França, este é um domínio particularmente explorado pelos investigadores em educação, sobretudo, na sequência dos trabalhos de Bourdieu e Passeron (1970) e Bernstein (1971). Mas é também um domínio de investigação privilegiado para todos aqueles que, em todo o mundo, estudam as desigualdades educativas através da análise do discurso.

### *A abordagem funcional*

Sendo assim, refiro-me a abordagens que encaram as escolas como organizações. Uma escola, como qualquer organização,

é de fato um grupo de indivíduos que têm de coordenar as suas atividades para atingir um determinado objetivo. Os gêneros de discurso, enquanto realidades sociolinguísticas, estão no centro da estruturação da ação coletiva, que é particularmente complexa no caso das escolas. Dito isto, a noção de abordagem funcional abrange uma grande variedade de abordagens. Existem diferenças importantes entre a investigação baseada na sociologia das organizações, que se preocupa sobretudo com a otimização das práticas dos atores, e a investigação crítica, que se concentra nos conflitos no interior das instituições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por razões bastante óbvias, as escolas são atualmente uma das instituições mais estudadas nas ciências humanas e sociais, e através de um vasto leque de abordagens. Nestas poucas páginas, limitei a esboçar algumas das possibilidades que a noção de gênero escolar abre para a análise do discurso. Mas se olharmos para além do aspecto estritamente didático (manuais escolares, programas, trabalhos dos alunos, interações na sala de aula, etc.) para abranger o conjunto das práticas discursivas utilizadas nas escolas, tem um trabalho considerável pela frente, complicado pelo fato de termos entrado num período em que a própria *noção de escola*, com um *interior* e um *exterior* fisicamente definíveis, tende a tornar-se problemática.

Abordar desta forma a instituição escolar através dos seus gêneros discursivos nos dá um acesso privilegiado às suas tensões e transformações, uma vez que, cada gênero discursivo constitui uma realidade híbrida, indissolivelmente social e verbal, que se inscreve numa rede de práticas heterônomas em que uma grande variedade de atores tem de se coordenar. A dificuldade está em manter a coerência de cada gênero escolar, mas sem o estudar em si mesmo, esquecendo que ele se insere

em unidades mais amplas e que está sujeito a constrangimentos heterogêneos que operam dentro e fora da escola.

## REFERÊNCIAS

- AHR, S., 2007, *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, C. Boré (éd.), Presses Universitaires de Namur, pp. 75-88.
- BAZERMAN, C., 2004, Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people”, in *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*, C. Bazerman et Paul Prior (eds.), Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, pp. 309-339.
- BERNSTEIN, B., 1971, *Class, Codes and Control*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- BORÉ, C., 2007, Les genres scolaires comme corpus, construction d’une problématique, in *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Presses Universitaires de Namur, pp. 41-56.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. 1970, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Paris, Minuit.
- DELCAMBRE, I., 2007, La notion de genre scolaire: points de vue didactiques, in *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, C. Boré (éd.), Presses Universitaires de Namur, pp. 27-40.
- DURAND, M.-C., 2007, La consigne d’exercice comme genre. Approche linguistique et psycholinguistique, in *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, C. Boré (éd.), Presses Universitaires de Namur, pp. 199-216.
- FAIRCLOUGH, N., 2003, *Analysing discourse. Textual analysis for social research*, London and New York, Routledge.
- FOUCAULT, M., 1969, *l’Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- GROSJEAN, M., LACOSTE, M., 1999, *Communication et intelligence collective. Le travail à l’hôpital*, Paris, PUF.
- MAINGUENEAU, D., 1987, *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU, D., 1995, “Présentation”, *Langages*, n° 117, pp. 5-12.
- MAINGUENEAU, D., 1998, Scénographie épistolaire et débat public, in *La lettre: entre réel et fiction*, J. Siess éd., Paris, SEDES, 1998, pp.55-72.
- MAINGUENEAU, D., 2012, *Les phrases sans texte*, Paris, Armand Colin.
- MAINGUENEAU, D., 2014, *Discours et analyse du discours*, Paris, A. Colin.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R., 2009, *Grammaire méthodique du français*, 4e édition, Paris, PUF.

# UMA PROPOSTA DIDÁTICA DISCURSIVA SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO NA POLÍTICA EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Jeniffer Kanareck Delicor (UFRGS-CNPq/OuSaR)

Luciana Iost Vinhas (UFRGS-CNPq/OuSaR)

DOI: 10.56365/9788568326596.2

## SEÇÃO I: UM POUCO DE TEORIA

**E**ste trabalho tem o objetivo de apresentar uma unidade didático-discursiva (UDD) para o trabalho com argumentação pelo embasamento teórico da Análise de Discurso (AD), e, com isso, auxiliar na formação de leitores críticos. Compreende-se que a perspectiva discursiva oferece aos alunos-leitores ferramentas para o desenvolvimento da criticidade na compreensão dos ditos e não-ditos que formam a nossa relação com o social. Dessa forma, a leitura não funciona como mero instrumento de decodificação, mas como modo de reconhecimento das estruturas de dominação e transformação social. Para isso, é necessário partir de uma concepção de leitura discursivamente situada, a qual compreende o gesto de leitura como parte do processo de instauração de sentidos possíveis, sendo que o texto deixa de ser entendido como um produto pronto do qual os sentidos dados são apenas retirados.

Logo, a AD pode funcionar como fundamentação de um trabalho com leitura em sala de aula em diferentes gêneros textuais, possibilitando à professora elaborar atividades didáticas para além do ensino tradicional das regras do sistema linguístico e gêneros textuais, abordando a multiplicidade de sentidos (Orlandi, 2012). Propõe-se a elaboração de uma UDD com base em Indursky (2019) e em Fernandes (2021), para formação de sujeitos-leitores capazes de estabelecer relações entre os textos lidos e a exterioridade, ou seja, compreendendo que os sentidos reproduzidos nos textos estão relacionados a algo que lhes é exterior e determinante.

Para a UDD, compreendida conforme apresentado em Fernandes (2021), buscou-se desenvolver o material de aprendizado com base na atualidade da discussão em torno da temática de identidade gênero, que, apesar de considerada polêmica, é compreendida como essencial no contexto escolar para promoção do diálogo, da diversidade de pensamento e “identidades” entre os estudantes. Historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores e normas que reduzem a figura do “outro” como estranho, categorizando assim todo aquele que não reproduz as referências de homem, branco, heterossexual, considerado “normal” física e mentalmente (Junqueira, 2013 *apud* Da Silva Souza et al., 2017). Em consequência, a escola, nas palavras de Da Silva Souza et al. (2017, p. 29), tornou-se “[...] um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) menciona a questão de gênero, mas não a aprofunda. Cabe às professoras usarem a competência 9 (que trata da diversidade) para promover debates sobre gênero, levantando questões sobre as “estruturas normalizadoras” que existem na sociedade, levantan-

do questões que insiram os alunos na problematização dessas estruturas no espaço escolar e fora dele.

A disciplina de Língua Portuguesa permite a possibilidade de desnaturalizar discursos preconceituosos e excludentes cristalizados na sociedade. Procura-se, assim, com essa proposta de ensino, refletir sobre a importância da leitura pela abordagem da AD como forma de tensionar as relações de dominação que organizam os discursos sociais, possibilitando uma leitura crítica do mundo. Assim, ao estudar o processo de produção dos sentidos através da linguagem, a AD se constitui como um campo fundamental para aqueles que desejam compreender não apenas as palavras ditas ou lidas, mas também os intrincados processos de significação e produção sócio-histórica que se dão por ela, podendo-se explorar as nuances e mergulhar nos diferentes sentidos possíveis do universo complexo da linguagem, onde o sujeito e a ideologia se entrelaçam.

A disciplina estuda a relação língua-discurso-ideologia partindo do discurso como seu objeto sócio-histórico, no qual o linguístico está pressuposto, propondo pensar a língua em sua inscrição histórica. O sentido, na AD, não é da ordem da língua, mas do efeito das condições de produção, ou seja, para a AD, uma disciplina semântica de base materialista, a ideologia é o elemento determinante do sentido. Ela não apenas convida a refletir sobre a linguagem, mas também conduz a uma jornada fascinante para “ler” a história e a sociedade, através das palavras que escolhemos e das histórias que contamos.

Trabalharemos, na proposta de UDD apresentada, com uma concepção de argumentação pela via discursiva, sendo compreendida como um modo de funcionamento do discurso, ideologicamente estruturado e dependente da relação entre a linguagem a sua exterioridade (Orlandi, 2021). Dessa forma, a argumentação se dá na relação entre os sujeitos, os quais são pontos da relação de interlocução no jogo das formações

imaginárias, nas quais estão inscritas as divisões ideológicas presentes na sociedade, e a língua apresenta formas que marcam essas divisões. A argumentação é entendida como um mecanismo que reflete as relações de poder existentes na sociedade (Zoppi-Fontana; Oliveira, 2016) e (re)produz essas relações de poder, que estabelecem hierarquias entre os falantes.

Orlandi (2023, p. 25) afirma que “[...] temos um argumento quando uma formulação faz funcionar um confronto ideológico”, ou seja, tem-se um argumento ao produzir um deslocamento nos efeitos de sentido, proporcionando um confronto de diferentes formações discursivas, com objetivo de sustentação de sentidos e posições-sujeito em relação a outras formações discursivas e à dominante. O modo pelo qual a argumentação permite direcionar o dizer para uma conclusão específica é apagando a possibilidade de outras conclusões direcionarem o sentido. O confronto entre diferentes formações discursivas é determinado pelo modo como elas atribuem significados às posições significativas em relação a um objeto simbólico. Para Pêcheux (1995, p. 160), as formações discursivas são elementos relacionados diretamente com as formações ideológicas, ou seja, “[...] aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa determinada conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (...)”. Logo, o argumento é uma forma de disputa simbólica pela significação de um objeto na luta de classes, visto que ele, ao dissimular a opacidade da significação, esconde o caráter político do sentido, enquanto oculta relações de poder que estão subjacentes a essa significação e, trabalhando como modo de funcionamento da ideologia, faz com que esse sentido seja percebido como algo natural e inevitável (Rodrigues; Agustini, 2023).

Por meio da argumentação, o sujeito tem em vista sustentar sua posição-sujeito na formação discursiva, e os confrontos e disputas de sentido se dão entre diferentes posições-sujeito de

diferentes formações discursivas; não se trata apenas de convencimento, mas de um estabelecimento, de relações de sentido que possibilitem a conquista de novos saberes na dinâmica social e política (Orlandi, 2023). Segundo Rodrigues e Agustini (2023, p. 297), o caráter político de um sentido está no fato de que ele pode ser sempre outro e a argumentação “[...] o apresenta, também, como ‘único’ e ‘inequívoco’, ‘não-contraditório’”. Isso significa que o que é dito tem sentido pela posição do sujeito nas formações discursivas.

Quando a argumentação é pensada a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso, há duas noções fundamentais que devem ser destacadas e que estão na base para o seu funcionamento e articulação da linguagem com a ideologia e o político — a noção de antecipação e a de esquecimento. Segundo Orlandi (1998), a noção de antecipação é, na maioria responsável pela argumentação, sustentada pelo funcionamento de formações imaginárias, nas quais se encontra a posição-sujeito projetada no discurso do locutor e interlocutor. No que a autora chama de “jogo de imagens”, nas formações imaginárias, há a imagem que o sujeito enunciador faz de si, a imagem que o sujeito faz do seu interlocutor e a imagem que faz do seu objeto do discurso, assim como a imagem que seu interlocutor tem de si, do enunciador e do objeto de discurso (Pêcheux, 1997). A partir da possibilidade de “antecipação”, o locutor se coloca na posição que projeta do interlocutor (sua representação no discurso — a partir da posição do locutor) para antecipar a sua resposta de forma mais eficiente, de tal modo que o locutor formulará o seu dizer de acordo como o efeito que imagina que será produzido no interlocutor. Dessa forma, a argumentação se assenta no imaginário, de natureza discursiva, das posições sociais que constituem as condições de produção do discurso.

Cabe, ainda nas considerações teóricas do trabalho, tratar sobre o ensino de língua portuguesa baseado na AD, que é,

justamente, o foco do presente trabalho. Para isso, precisamos trazer algumas questões referentes à prática da leitura pela perspectiva discursiva, a qual considera a leitura como um exercício de interpretação e prática social em uma sociedade cada vez mais dependente do discurso sociopolítico. Quando parte do ensino, a análise de perspectiva discursiva pode auxiliar o professor a elaborar uma UDD visando à compreensão da sociedade através da leitura de textos, de sentidos em circulação, e identificação de discursos que regulam as estruturas sociais de dominação vigentes, tornando, assim, o estudo da Língua Portuguesa uma forma de reflexão sobre a realidade e, por isso, significativo ao estudante.

De acordo com Fracasse Stefaniu e Dias Di Raimo (2017), a perspectiva discursiva, por buscar compreender o sentido contemplando suas determinações históricas, permite o trabalho com o seu método de análise a diversos tipos e gêneros textuais. Pode ser aplicado a uma variedade de unidades didáticas, tendo em vista que a análise dos processos de constituição, formulação e circulação do texto permitem ao aluno-leitor compreender os processos de significação de um texto, proporcionando uma leitura para além da decodificação. Contudo, elaborar unidades didáticas com base teórica-metodológica discursiva, segundo Fernandes (2021), implica que o professor entenda a linguagem como sendo histórica-ideológica e conduza a aprendizagem para além da compreensão das regularidades do sistema linguístico, visando também ao ensino do funcionamento da linguagem em sua relação com a exterioridade. Dessa forma, afasta-se da pedagogia tradicional baseada no ensino da gramática e de modelos textuais que não permitem ao aluno se colocar na posição de autor e desprender-se do processo de repetição dos mesmos sentidos.

As noções de autor e leitor são fundamentais ao pensarmos o trabalho com a AD e prática discursiva em sala de aula, com relação à constituição dos sentidos dos objetos de leitura.

Segundo Silva (2009), o sujeito-autor, ao produzir o texto, seleciona determinadas formulações entre outras possíveis já inscritas na memória discursiva. Essas formulações são escolhidas com base nos sentidos de dizer já-ditos (pré-construído), ou seja, os sentidos que já foram produzidos por outros em outro momento ou lugar. Logo, para o texto poder ser formulado, é preciso que o sujeito-autor esteja inserido historicamente no espaço de repetição do dizer, o qual é parte do movimento de instauração dos sentidos. No processo de interpretação, a autora explica que o sujeito-leitor tem a ilusão de ser a origem do dizer, contudo, ele está ilusoriamente atribuindo sentido às palavras como se os sentidos já estivessem anteriormente dispostos nelas, esquecendo da relação entre os sentidos e a exterioridade (Silva, 2009). Dessa forma, ambas noções seriam complementares quando sujeitos se identificam com o lugar que lhes é reservado no espaço de reprodução dos sentidos preestabelecidos, e a autoria se dá na relação com o leitor que tem em vista compreender o texto pelos sentidos já inscritos na memória discursiva, para Silva (2009).

É preciso estabelecer práticas de leitura e produção textual em sala de aula, sob a perspectiva discursiva, visando à compreensão dos movimentos de construção dos sentidos e permitindo ao aluno condições de acessar os textos como objeto simbólico e produto social, histórico e ideológico (Pêcheux, 1995). Indursky (2019) propõe, então, a elaboração do que chama de “arquivo pedagógico”, uma coletânea de textos de um determinado tema, organizada pelo professor ou pelo aluno sob supervisão do professor. Os arquivos pedagógicos são representações do interdiscurso<sup>2</sup> e da memória discursiva, por meio de um conjunto de

---

<sup>2</sup> No entanto, Indursky (2019) ressalta a importância do fato de que não é possível representar completamente o interdiscurso nem a memória discursiva, por serem infinitos e anônimos.

textos que constituem o contexto discursivo de um determinado texto. Por meio dos arquivos pedagógicos, é possível mostrar aos alunos-leitores que os textos não iniciam neles mesmos, mas que são respostas, ecos, contestações ou o acesso a diferentes formações discursivas, e que podem se inscrever em diferentes formações discursivas, associadas a uma rede de memória. Para a autora, criam-se condições necessárias para que os alunos-leitores possam identificar diferentes posicionamentos sobre um mesmo tema e desenvolver uma postura crítica e reflexiva em relação aos textos, essencial para a compreensão do sentido do discurso e produção escrita autoral. Em vista disso, Indursky (2019) recomenda colocar em foco o intertexto e o interdiscurso, permitindo que os alunos pensem a relação que existe entre textos e as possibilidades de releitura / reescrita que os textos estabelecem entre si. A atividade didática conduz o aluno à construção de sua leitura e o habilita para “[...] se *apropriar de enunciados* postos à sua disposição para produzir, a partir deles, seus próprios textos” (Indursky, 2019, p. 107). (grifos da autora)

Nessa perspectiva, Fernandes (2021) propõe procedimentos metodológicos para a prática pedagógica discursiva, que consistem no *objetivo pedagógico* de conduzir o sujeito-aluno à interpretação, análise, reflexão e tomada de posição (autoria); a elaboração do *arquivo pedagógico* conforme os objetivos pedagógicos; a *leitura interpretativa e analítica* dos fios do discurso; a *construção de subprocessos* que produzem a unidade didática discursiva; e, por último, o *desfecho pretendido* do desenvolvimento da autoria (professor e aluno). Os subprocessos de construção da UDD são etapas do trabalho pedagógico. A autora, ainda com base em Indursky, estabelece as seguintes etapas: 1<sup>a</sup> a *leitura interpretativa* ou *espontânea* do arquivo pedagógico, na qual o aluno-leitor é exposto à opacidade dos textos, podendo produzir diferentes gestos de interpretação; 2<sup>a</sup> *processo de identificação*, no qual o aluno leitor se posiciona com relação aos textos; 3<sup>a</sup>

*recorte de fios discursivos*, no qual o aluno-leitor, ao posicionar-se, recorta do interdiscurso sentidos e relaciona outros segundo a formação discursiva em que se inscreve; 4ª *arranjo dos fios discursivos*, o aluno-leitor assume função de autor na organização dos discursos recortados do interdiscurso; 5ª *produção do próprio texto*, o aluno-autor produz o efeito de originalidade, criatividade e unidade à sua produção textual; e, por último, 6ª a *inserção do aluno-leitor / autor no arquivo pedagógico* e inscrição em redes de memória e à historicidade. Segundo Fernandes (2021), as etapas visam a promover a reflexão sobre um determinado tema e a instauração da autoria através da leitura e análises feitas pelos alunos. Para isso, as etapas são organizadas para permitir que os alunos compreendam o contexto discursivo em que os textos estão inseridos, questionem os sentidos produzidos pelos textos e produzam seus próprios sentidos.

Logo, o ensino dos aspectos discursivos da linguagem expõe o aluno à materialidade do texto, proporcionando uma leitura crítica que vai além da superficialidade, ou literalidade, do texto e possibilita o reconhecimento dos seus sentidos, como propõem Fracasse Stefaniu e Dias Di Raimo (2017, p. 40): “[...] em todo texto devemos considerar aquilo que é dito naquele momento, o que já foi dito e esquecido e também aquilo que não foi dito, mas faz sentido”.

## SEÇÃO II: A APLICAÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO

Na presente seção, propõe-se a construção de uma unidade didática discursiva (Fernandes, 2021) de leitura e escrita para alunos de 3º ano do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, com temática relacionada às questões de gênero, com o objetivo de analisar sentidos em circulação para o significante “mulher”. Para a escolha do tema, assumiu-se ser importante expor os alunos a discussões em relação à feminilidade das

mulheres trans. Entende-se que é válido destacar que há outras categorias que apresentam entrelaçamentos com as questões de gênero, porém, norteou-se em analisar as discussões em relação à conceitualização de “mulher”, tendo em vista que, em agosto de 2023, essa temática “viralizou” nas redes sociais após virar tópico de disputa em uma sessão parlamentar na qual as deputadas federais Cristiane Lopes (UNIÃO-RO) e Erika Hilton (PSOL-SP) discutiram sobre o tema na Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher da Câmara dos Deputados. Apenas na plataforma X (antigo Twitter), o registro da sessão foi assistido mais de 2 milhões de vezes. No vídeo, Cristiane Lopes argumenta que as mulheres trans e travestis estariam “roubando o lugar de mulheres de verdade” na política, e Erika Hilton contra-argumenta em defesa da “mulheridade” das mulheres trans.

É possível observar que a temática da transexualidade vem ganhando cada vez mais visibilidade no contexto social brasileiro. No entanto, para compreender sua complexidade, é preciso observar os discursos em circulação sobre os sujeitos transexuais, tendo em vista que a diferença entre os sexos é uma construção social que estabelece papéis pré-construídos com expectativas de comportamento naturalizados. Os sujeitos transexuais contrariam os papéis de gênero preestabelecidos conforme o sexo biológico, colocando novos sentidos para a feminilidade e a masculinidade socialmente normatizadas. Isso desafia a construção social de mulher e homem socialmente estabelecida, e, conseqüentemente, as relações de poder que estão associadas a essas construções (Dieguez, 2016), não sendo possível desvincular tais sentidos dominantes do trabalho da ideologia. Pode-se compreender que os pré-construídos estabelecem o que é ser mulher e homem, e, portanto, os deslocamentos de sentido colocados em circulação por sujeitos transexuais, tanto pela língua quanto pelo corpo, disputam lugar com sentidos já institucionalizados.

Nessa perspectiva, o objetivo da UDD é apresentar aos alunos diferentes sentidos de “mulher” produzidos a partir de condições de produção específicas e inseridos em um contexto discursivo também específico. Espera-se que, por meio de questionamentos incitados pelo contato com textos, os alunos possam reconhecer, identificar-se e apropriar-se de enunciados de diferentes formações discursivas e inserirem-se na rede de memória discursiva por meio da produção textual. Para isso, optou-se pela construção do *arquivo pedagógico*, proposto Indursky (2019), composto por uma coletânea de textos de diversos gêneros textuais que abordam o tema de questões de gênero relacionadas à figura da mulher e que oferecem perspectivas diversas sobre o conceito. O título escolhido para a unidade foi: *Os sentidos de “Mulher” em disputa — o que é ser mulher?* Para mobilizar os sentidos em questão, foram selecionados textos nos quais se considera possível identificar posições antagônicas. A coletânea é composta pelo vídeo e transcrição das falas no embate entre as deputadas federais Cristiane Lopes e Erika Hilton<sup>3</sup>; uma tirinha sem título da cartunista trans Laerte<sup>4</sup>; o texto de introdução do livro “Transfeminismo”, escrito por Letícia Nascimento (2021), intitulado “E não posso ser eu uma mulher?”; e o artigo de opinião “O que é uma mulher?”, publicado por Cila Santos no blog do coletivo QG Feminista<sup>5</sup>.

A abordagem dos textos e o planejamento das atividades propostas na unidade foram formuladas em etapas, conforme os *subprocessos* (Indursky, 2019; Fernandes, 2021), visando promover a reflexão sobre o tema da conceitualização de mulher e a instauração da autoria por análises guiadas e da produção

<sup>3</sup> Vídeos retirados do Portal da Câmara dos Deputados — COMISSÃO DE DEFESA DOS DIREITOS DA MULHER; Discussão e votação de propostas legislativas-30/08/2023. Acesso em: 18 de jan. 2024; e transcrição realizada por meio da plataforma de edição de vídeo Capcut.

<sup>4</sup> Não foram encontradas informações específicas de publicação.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://qgfeminista.org/o-que-e-uma-mulher/> Acesso em: 18 de jan. de 2024.

de um artigo de opinião individual. Para isso, orienta-se pela perspectiva discursiva do sentido como produto da história e da ideologia de que todo texto produz efeitos de sentido nos sujeitos-autores ou leitores interpelados pela ideologia. E, tendo em vista a compreensão dos sentidos de um texto, entende-se que é importante identificar os indícios ideológicos, que podem ser palavras, frases, metáforas, ironias, alegorias e estratégias argumentativas, por exemplo. Esses indícios são fundamentais para sua compreensão do sentido, e sua identificação permite ao leitor compreender o jogo semântico-discursivo do texto, isto é, as estratégias utilizadas para produzir sentidos. O trabalho com a UDD é um trabalho de interpretação calcado no funcionamento material do texto e, em função disso, o reconhecimento da forma como a língua coloca em circulação diferentes possibilidades de sentidos, a depender da relação com a ideologia, é importante no contexto pedagógico, já que os sentidos não existem fora de uma relação com a língua.

Propõe-se organizar a unidade em uma sequência de 6 aulas de 2 períodos, oportunizando situações didáticas variadas em que seja possível retomar os conteúdos abordados em diversas oportunidades, buscando sempre integrar as habilidades e competências propostas pela BNCC<sup>6</sup>, assim como os subprocessos.

## AULA 1 (2 PERÍODOS)

**Duração:** cerca de 100 minutos.

**Local:** Sala de aula ou biblioteca.

**Organização dos alunos:** Em semicírculo para a conversa inicial e em duplas para realização da atividade.

**Recursos:** Quadro, caneta, *wi-fi*, projetor, lápis, borracha, folha com transcrições e caderno.

<sup>6</sup> As habilidades associadas à área são: EM13LP01, EM13LP05 e EM13LP06.

**Subprocesso 1:** Conhecer o tema em questão, por meio da leitura de textos, da escuta de debate, da discussão com colegas e da interpretação de textos, possibilitando que os alunos expressem suas impressões sobre o tema exposto, a fim de proporcionar oportunidade para leitura parafrástica ou polissêmica.

Para a primeira aula, propõe-se iniciar com uma atividade de pré-leitura a partir da introdução da temática da identidade de gênero em uma roda de conversa guiada para a reflexão sobre os conceitos que influenciam a identidade de gênero dos próprios alunos. Durante a conversa, espera-se que os alunos apresentem seus posicionamentos de origem e seu próprio arquivo de leitura sobre o tema. Para a prática de leitura, com o objetivo de oportunizar aos alunos contato com o sentido por meio de diversos gêneros textuais, propõe-se iniciar a leitura do *arquivo pedagógico* assistindo ao vídeo do embate político entre as deputadas federais na Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher, concomitantemente com a leitura da transcrição das falas, que deve ser entregue antes da reprodução do vídeo. Com o primeiro texto, busca-se iniciar o processo de leitura e autoria dos alunos e os atualizar sobre as discussões acerca da “mulheridade” das mulheres trans e a pluralidade do sentido de “mulher” em circulação na sociedade.

Ao realizar o trabalho de análise discursiva das falas das deputadas, anterior à elaboração da unidade didática, identificou-se duas formações discursivas, que não serão aqui nomeadas, mas podemos afirmar que organizam sentidos referidos a duas posições sobre a mulher: uma posição relacionada ao conceito de mulher biológica ou mulher de “fato” e outra posição relacionada ao conceito de mulheridade ou a mulher plural. A primeira formação discursiva está baseada na noção essencialista de que a mulher de “fato” é definida por suas características biológicas, como genitália, hormônios, cromossomos, processo

de gestação; além de características comportamentais, como a feminilidade, a maternidade, a sensibilidade, a delicadeza e o equilíbrio. A segunda formação discursiva, a de mulheridade, está baseada no reconhecimento de que a mulher é definida por sua identidade de gênero, ou seja, por como ela se identifica, independente de características biológicas. Nesta formação discursiva, compreende-se que há variedade de performances e representações de “mulher”.

A deputada Cristiane Lopes, que defende a definição de mulher biológica, reproduz a formação discursiva para argumentar a favor da exclusão de mulheres trans de lugares destinados a mulheres, em prol da necessidade de proteger as mulheres biológicas. Ela afirma que as mulheres biológicas estão vulneráveis, pois a conquista de direitos para mulheres trans se dá às custas dos direitos e da liberdade de expressão das mulheres de “fato”, e que, portanto, devem ter seus direitos protegidos. A deputada usa como estratégia argumentativa ditos que fazem parte do discurso conservador, elaborando sobre o uso de banheiros públicos, a questão das competições, pois pressupõe que mulheres trans teriam vantagens sobre mulheres biológicas, e afirma estar cuidando da população em nome de Deus, sustentando a tese de violência contra a mulher levantada por ela. Em contra-argumento, a deputada Erika Hilton, que defende o conceito plural de mulher, reproduz a segunda formação discursiva para argumentar que a exclusão de mulheres trans de lugares destinados a mulheres é uma forma de discriminação transfóbica que se dá através da retirada da mulheridade das mulheres trans. Ela afirma que as mulheres trans são mulheres da mesma forma que as mulheres cisgênero, pois o “conjunto de mulheres da sociedade tem suas particularidades”; compreendemos que ela argumenta com base no discurso feminista negro e, também, no feminismo interseccional, que considera fatores como raça, classe social, origem, orientação

sexual, entre outros, e que, portanto, devem ser incluídas em todos os espaços e oportunidades.

Em sequência, retoma-se a roda de conversa permitindo que os alunos expressem suas interpretações do texto, norteada para a identificação das formações discursivas distintas, as quais se optou por denominar como “posicionamento” dos sujeitos-enunciadores, já que os conceitos específicos da AD funcionam no embasamento da professora na elaboração da UDD, mas não são apresentados aos estudantes como categorias que devem ser aprendidas. Tendo em vista a elaboração de uma análise textual discursiva, após a conversa, elaboraram-se as seguintes questões para a atividade de interpretação do jogo-argumentativo entre as deputadas: 1) Ao assistir às falas das deputadas, que impressões vocês tiveram da discussão em pauta na Câmara dos Deputados?; 2) Explique o uso recorrente da expressão *de fato* pela deputada Cristiane Lopes ao falar das mulheres; 3) Vocês conheciam o argumento de *mulheridade*, usado pela deputada Erika Hilton? A que se refere?; 4) Vocês concordam com o comentário da deputada Erika Hilton em relação à condição das mulheres trans “*a sociedade ainda nos enxerga como menos mulher e ao nos enxergar como menos mulher também nos enxerga como menos cidadão*”? Explique; 5) Apesar de serem mulheres deputadas federais, as duas mulheres apresentam posicionamentos diferentes sobre o que é ser mulher. Quais outras diferenças podemos destacar entre elas? Como essas diferenças influenciam seus argumentos na discussão sobre os direitos da mulher?; 6) Por que a deputada Cristiane associa um aperto de mão forte na interação entre mulheres na política a *masculinização*?; 7) Quais recursos linguísticos e não-linguísticos auxiliam as deputadas a formularem seus posicionamentos?; e 8) Elabore um quadro comparativo dos posicionamentos de cada deputada, e indique quais sentidos de mulher emergem.

## AULA 2 (2 PERÍODOS)

**Duração:** cerca de 100 minutos.

**Local:** Sala de aula ou biblioteca.

**Organização dos alunos:** Dispostos em grupos de até 5 alunos para conversa inicial, e posteriormente à realização da atividade.

**Recursos:** Quadro, caneta, lápis de cor, borracha, folha com imagem e caderno.

**Subprocesso 2:** Análise do tema por meio da tirinha, considerando o contexto em que foi produzida, os sujeitos que produz e suas posições sociais e discursivas, bem como o contexto sócio-histórico em que está inserida, além de questões referentes à paráfrase e à memória discursiva.

Na aula seguinte, planeja-se uma atividade de pré-leitura para a apresentação da autora, da personagem e de como surgiu a personagem Muriel. Em seguida, passa-se à leitura de uma cômica e crítica tirinha sem título da cartunista Laerte (Figura 1), na qual a personagem trans Muriel é informada por uma mulher cisgênero<sup>7</sup> que não é uma “mulher de verdade”. A fim de debochar da afirmação da mulher cisgênero, em uma tentativa de atribuir comicidade à situação, Muriel gesticula com as mãos e a convida para imitá-la. Após a tentativa frustrada da mulher cisgênero de imitar o gesto de Muriel, a personagem trans a informa que está tudo bem, pois ela “não é uma verdadeira Muriel!”.

A tirinha funciona como uma crítica à noção de que a identidade de gênero é determinada por características físicas ou biológicas. A mulher cisgênero, baseada em uma noção essencialista de gênero, afirma que Muriel não é uma “mulher de verdade”, porque não possui os mesmos atributos físicos que

---

<sup>7</sup> Cisgênero é o termo associado aos indivíduos que se identificam com o gênero biológico.

uma mulher cisgênero. No entanto, após a tentativa frustrada da mulher de imitar o gesto da personagem trans, a personagem é consolada por Muriel, que a informa que ela “não é uma verdadeira Muriel”, portanto, está tudo bem. A fala de Muriel é uma afirmação e celebração à sua identidade como mulher trans. A personagem declara que ela é uma mulher, independentemente da forma que expressa o gênero. Na tirinha, Laerte critica o discurso essencialista, e mostra que a identidade é uma construção social que se manifesta de formas diversas, para além de características físicas ou biológicas.

Figura 1: “Desista, querida!”.



Fonte: <http://murieltotal.zip.net>.

Nessa prática de leitura, espera-se que os alunos identifiquem similaridades com as formações discursivas mencionadas nas atividades anteriores, porém, agora, em funcionamento em um contexto cotidiano e descontraído, produzindo um efeito de humor e resistência. Para a atividade em sequência, propõe-se que os alunos façam uma breve consideração a respeito do texto, deixando-os livres para expressar suas opiniões. Após os comentários, propõe-se questionar os alunos em relação aos enunciados “verdadeira mulher” e “verdadeira Muriel”, possibilitando que eles percebam o deslocamento de sentido e a relação dos enunciados da tirinha com texto da aula anterior. Para a atividade, os alunos devem criar uma tirinha com diálogo cômico, reformulando as noções expressas pelas personagens, mas

com conclusão diferente, não “Muriel”, mas sim, eles mesmos. Para isso, suscita-se refletir sobre os conceitos que influenciam a identidade deles mesmos. Em seguida, eles serão convidados para apresentar suas produções em roda de conversa guiada.

### AULA 3 (2 PERÍODOS)

**Duração:** cerca de 100 minutos.

**Local:** Sala de aula, biblioteca ou informática.

**Organização dos alunos:** Dispostos em grupos para conversa inicial e, posteriormente, em grupos para realização da atividade.

**Recursos:** Quadro, caneta, *wi-fi*, lápis, borracha, folha com texto, computadores fornecidos pela escola e caderno.

**Subprocesso 3:** Leitura e problematização da temática com informações, questões e análise crítica para que sujeito-leitor possa refletir sobre as questões envolvidas no tema abordado, podendo levar à sua conscientização.

Na sequência, oportuna-se a leitura de um texto de perspectiva transfeminista à invisibilidade das suas vivências como mulher, intitulado “E não posso ser mulher?”, de Letícia Nascimento (2021), que está inserido para aprofundar a questão sobre os diferentes sentidos para “mulher”. No texto, Letícia Nascimento resgata o enunciado “E eu não sou mulher?”, proferido em século XIX por Sojourner Truthn, uma abolicionista negra que abordava diferenças raciais dentro do movimento civil e luta por direitos da mulher, para reelaborá-lo e atualizá-lo ao discorrer sobre as dificuldades da sua vivência como sujeito travesti em uma sociedade dominada pelo discurso cisnormativo, o qual chama de “CIStema”. Esse “CIStema” preconiza os gêneros binários, produzindo constantemente o sentimento de não pertencimento em sujeitos trans, dificultando seu reconhecimento como mulheres por meio da negação das suas performances de “mulheridade”.

A autora relata a crueldade da marginalização da identidade travesti, o cerceamento da sua autodefinição, a imposição do papel de gênero masculino e a circulação de discursos transfóbicos em vertentes feministas. Contudo, apresenta resistência dessas identidades aos discursos de regulação de gênero e suas contribuições para as lutas políticas contra o patriarcado através da disseminação de uma compreensão pluralista das mulheres.

Para a atividade de interpretação, elaboraram-se as seguintes questões: 1) Vocês concordam com a autora que a pergunta de Sojourner Truth e a reelaboração desestabilizam a concepção universal de mulher?; 2) Na sua opinião, a grafia escolhida para o termo sistema, em CISTema colonial moderno de gênero, influencia na compreensão do conceito?; 3) Conforme os argumentos apresentados pela autora, é possível ter perspectiva diferente sobre o que é ser a “mulher” do feminismo considerado padrão?; 4) Para ela, a língua também é uma tecnologia de gênero que pode dificultar e proporcionar formas transgressoras de vivenciar a feminilidade? Como vocês acham que isso pode acontecer?; 5) A autora discorre sobre como suas experiências pessoais moldaram a compreensão sobre corpos e gêneros. Explique como as suas experiências moldam suas compreensões de gênero; 6) Em grupos, pesquisem relatos de vivências trans e organizem uma coletânea na plataforma Padlet com 5 relatos.

## AULA 4 (2 PERÍODOS AULA)

**Duração:** cerca de 100 minutos.

**Local:** Sala de aula, biblioteca ou sala de informática.

**Organização dos alunos:** Dispostos em grupos para conversa inicial e, posteriormente, de maneira individual a realização das atividades reflexão e pesquisa.

**Recursos:** Quadro, caneta, *wi-fi*, lápis, borracha, folha com texto, computadores fornecidos pela escola e caderno.

**Subprocesso 4:** Leitura, comentários e análises críticas e pesquisa de conteúdos específicos sobre o tema para produção final dos alunos.

Propõe-se a leitura do artigo de opinião “O que é uma mulher?”, do coletivo QG Feminista. No texto, a autora aborda a definição de mulher, destacando a influência da biologia e da socialização. Mesmo com variações históricas e culturais, mulheres são atravessadas por fenômenos biológicos similares e característicos de fêmeas, como menstruação, gestação, amamentação e o parto, e características morfológicas e fisiológicas. Para além da biologia, a autora também argumenta que mulheres compartilham atravessamento social sob o patriarcado como maternidade compulsória, violência sexual, heterossexualidade compulsória entre outras. Segundo a autora, igualmente homens compartilham dos mesmos fenômenos biológicos e sociais, e também são atravessados e privilegiados pelo mesmo discurso patriarcal que estabelece uma hierarquia que inferioriza as mulheres. Consequentemente, mulheres trans não são mulheres, pois não há como transpor a experiência feminina por mera “vontade individual, ou demanda social”.

Após a leitura, propõe-se duas atividades: a produção de comentários críticos sobre o texto lido, tendo em vista a discussão já produzida nas aulas anteriores, para a qual foram elaboradas as seguintes questões: 1) Por que você acredita que a autora compara a crença no *terraplanismo* com a autoidentificação de pessoas trans?; 2) Discorra sobre a escolha por colocar algumas palavras em caixa alta, como FÊMEA, MACHO, LUCIDEZ, REALIDADE MATERIAL E HISTÓRICA, e CONSTATAR?; 3) A autora critica a ideia de linguagem neutra e enfatiza a importância de conceitos bem definidos. Como essa perspectiva sobre a língua se relaciona no que diz respeito à percepção, construção e desconstrução de corpos e gêneros?; 4)

Por que você acha que a autora resgata o enunciado *dividir para conquistar* no final do seu texto?; 5) Da forma como a autora realiza a organização da sua escrita é possível identificar seus principais argumentos?; e 6) Compare os argumentos do QG Feminista ao texto sobre Transfeminismo lido na aula anterior.

Por último, propõe-se que os alunos elaborem uma pesquisa sobre outros conceitos de mulher, gênero, tais como a perspectiva biológica, a perspectiva social e a perspectiva performativa para construção da produção final da unidade.

## AULA 5 (2 PERÍODOS)

**Duração:** cerca de 100 minutos.

**Local:** Sala de aula, biblioteca ou informática.

**Organização dos alunos:** Dispostos em grupos para conversa inicial e, posteriormente, a realização da atividade individual.

**Recursos:** Quadro, caneta, *wi-fi*, lápis, borracha, folha com texto, computadores fornecidos pela escola e caderno.

**Subprocesso 5:** Análise dos textos lidos anteriormente, resgatando arquivo pedagógico, bem como os posicionamentos antagônicos encontrados nos textos para organização dos enunciados em circulação.

Na penúltima atividade, procura-se estabelecer o entendimento dos alunos do processo da sequência didática por meio da integração dos textos estudados em aulas anteriores. Tendo em vista proporcionar aos alunos a oportunidade de relacionar os posicionamentos encontrados nos textos estudados, na atividade, propõe-se que identifiquem enunciados que sustentem os posicionamentos em circulação sobre o tema e organizem coletivamente um mural na plataforma Padlet<sup>8</sup> para cada posição.

<sup>8</sup> <https://padlet.com/> - Plataforma virtual de criação de murais.

## AULA 6 (2 PERÍODOS)

**Duração:** cerca de 100 minutos.

**Local:** Sala de aula, biblioteca ou informática.

**Organização dos alunos:** Dispostos em grupos para conversa inicial e, em seguida, a realização da atividade individual.

**Recursos:** Quadro, caneta, *wi-fi*, lápis, borracha, folha com texto, computadores fornecidos pela escola e caderno.

**Subprocesso 5:** Produção de um texto de gênero argumentativo sobre o tema que esteve em debate nos processos anteriores, possibilitando o resgate dos arquivos de leitura dos alunos e do arquivo pedagógico sobre o assunto, bem como a sua posição com relação aos discursos nos textos apresentados.

Para a atividade final, propõe-se a elaboração individual de um artigo de opinião, no qual os alunos devem defender seus posicionamentos em relação aos sentidos em disputa na conceitualização de mulher, problematizando ou defendendo a condição universal de mulher, apropriando-se de argumentos identificados nos textos lidos anteriormente. Sugere-se a publicação das produções na plataforma Padlet, proporcionando a oportunidade de os alunos lerem e comentarem as produções de colegas e responderem a comentários sobre suas produções, identificando os argumentos formulados e a forma linguística como esses argumentos foram introduzidos nos textos.

A UDD aqui apresentada teve o objetivo de exemplificar o processo de construção de uma unidade didática discursiva, os subprocessos de integração de diversos textos com formações discursivas antagônicas para proporcionar aos sujeitos-leitores a oportunidade de entrar em contato com a disputa de sentidos em circulação, e estimular a identificação de argumentos, que estão relacionados a posicionamentos específicos, a partir da leitura crítica e analítica do arquivo pedagógico construído de

uma temática relevante para o debate em relação ao respeito à identidade de gênero de mulheres trans.

Conclui-se que é possível produzir uma UDD relevante para o trabalho pedagógico com o embasamento da AD, para além do trabalho tradicional de estruturas textuais e regras do sistema linguístico. Compreende-se que é necessário haver um investimento de interesse dos profissionais da educação linguística em promover e implementar novas abordagens ao ensino da língua em sala de aula que estimulem a leitura para além da decodificação.

### SEÇÃO III: ESTUDANDO UM POUCO MAIS

- 1) Dossiê “Análise do Discurso e ensino: a teoria entre práticas e políticas”, do periódico *Pensares em Revista* (n. 17, 2020), organizado pelas professoras Andréa Rodrigues, Maristela Cury Sarian e Rívia Silveira Fonseca. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/47305>: O dossiê é composto por 3 entrevistas e 11 artigos que tratam da relação entre AD e ensino. Conforme as organizadoras, os textos tratam das políticas de ensino de línguas, do funcionamento do discurso pedagógico e de práticas de ensino de leitura.
- 2) Artigo “Leitura, escrita e ensino à luz da Análise do Discurso”, de Freda Indursky. O artigo está presente no livro “Presenças de Michel Pêcheux”, organizado por Lucas Nascimento e publicado pela Editora Mercado de Letras. Dentre muitos artigos da Profa. Freda Indursky que tratam da relação entre AD e ensino, destaco o texto acima referido, que parte de uma atividade prática proposta pela professora quando era docente do Colégio de Aplicação da UFRGS. Ela propõe a construção de *arquivos pedagógicos* para o trabalho com português na educação básica, o que

oportuniza aos alunos o engajamento na prática da leitura calcada na dimensão política desse processo.

- 3) *E-book* “Encontros com professoras-pesquisadoras: educação, práxis e discurso”, organizado por Joyce Collaça, Michel Marques de Faria e Thaís de Araujo Costa, publicado pelas Publicações IEL Unicamp. Disponível em: <https://publicacoes.iel.unicamp.br/encontros-com-professoras-pesquisadoras/>. O livro apresenta entrevistas realizadas com treze pesquisadoras-professoras que atuam com educação-linguística. As entrevistas mostram diferentes relações entre AD e ensino, que podem contribuir para a formação de professores e de analistas de discurso.
- 4) Livro “Era uma vez uma outra história: Leitura e interpretação na sala de aula”, de Lucília Sousa Romão e Soraya Pacífico, publicado pela Editora DCL. As autoras proporcionam uma leitura consistentemente embasada na AD, relacionando os seus pressupostos fundamentais com a prática da leitura e da interpretação em sala de aula. São capítulos muito bem desenvolvidos e acessíveis para diferentes leitores, desde a graduação à pós-graduação.
- 5) Material da Disciplina “Autoria, efeito-leitor e gêneros de discurso”, produzido por Mônica Zoppi Fontana para a Rede São Paulo de Formação Docente. Disponível em: <https://bit.ly/4dSDZwy>. O material da disciplina apresenta diferentes atividades e explicações sobre questões que dizem respeito ao trabalho com a língua portuguesa na escola, abrangendo os seguintes temas: texto, discurso e enunciação; autoria e circulação de textos na sociedade; leitura, leitor e materialidade; gêneros do discurso e práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

DIEGUEZ, Roberta Siqueira Mocaiber. A mulher transexual no discurso contemporâneo: um estudo de caso. *DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde*, v. 11, n. 3, p. 521-538, 2016.

- FERNANDES, Carolina. Procedimentos para uma intervenção pedagógica na perspectiva discursiva. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 24, n. 3, p. 398-421, 2021.
- FRACASSE STEFANIU, Luciana Fracasse; DIAS DI RAIMO, Luciana Cristina Ferreira. O Poema O Bicho na Perspectiva da Análise do Discurso: processos de produção e efeitos de sentido. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 1, p. 35-55, 2017.
- INDURSKY, Freda. Leitura, escrita e ensino à luz da Análise do Discurso. In: NASCIMENTO, Lucas. (Org.). *Presenças de Michel Pêcheux: da Análise do Discurso ao ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 97-120.
- NASCIMENTO, Letícia. *Transfeminismo*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e argumentação: um observatório do político. *Fórum linguístico*, v. 1, n. 1, p. 73-81, 1998.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 10. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Da argumentação na análise de discurso. In: BIZIAK, Jacob dos Santos et al (Org.). *Rede de afetos em discurso: uma homenagem à Mónica Zoppi-Fontana*. Campinas: Pontes, 2021. p. 107-120.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Sobre discurso e argumentação. In: FLORES, Giovanna Benedetto et al. (Orgs.). *Análise de Discurso em Rede – Cultura e Mídia*. v. 6. Campinas: Pontes, 2023, p. 21-33.
- PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (1969). In: GADET, Françoise & HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- RODRIGUES, Eduardo; AGUSTINI, Carmem. Argumentação em perspectiva discursiva: implicações para o ensino. *Linha D'Água*, v. 36, n. 3, p. 293-320, 2023.
- SILVA, Mariza Ganança Teixeira da. Outros sentidos para os Galhos Secos. In: BOLOGNINI, Carmen et al. (Org.). *Discurso e Ensino: Práticas de Linguagem na Escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 31-38.
- SOUZA, Alisson da Silva; RODRIGUES, Isis Monteiro; FIGUEIREDO, Tania Regina Leite Santos. Educação, teoria Queer e as discussões sobre as minorias no espaço escolar. *REVISTA FORM@RE.*, v. 5, n. 2, 2017.
- ZOPPI-FONTANA, Mónica Graziela; DE OLIVEIRA, Sheila Elias. Tá serto! Só que não... argumentação, enunciação, interdiscurso. *Linha D'Água*, v. 29, n. 2, p. 123-155, 2016.



# LER TEXTOS ENGRAÇADOS NA ESCOLA

Sírio Possenti (Unicamp-CNPq/FEsTa)

DOI: 10.56365/9788568326596.3

## SEÇÃO I: UM POUCO DA TEORIA E DA PRÁTICA ANALÍTICA

**N**a escola, como na vida, o melhor é ler de tudo um pouco. Hoje se diria “ler textos de todos os gêneros”. Assim, a experiência de leitor se multiplica. Aqui, quero fazer a defesa da leitura de textos curtos e engraçados.

Tenho a impressão de que “a educação” prefere, para ser redundante, textos educativos, o que em geral significa também “sérios”. A censura de obras que saem da curva, segundo certas cabeças, mostra que isso é mais ou menos verdade. No entanto, talvez se possa dizer que a graça às vezes vai à escola, principalmente em charges e tiras, em especial depois que este tipo de material começou a “cair” em vestibulares e outras provas, como a do ENEM.

Não é muito fácil definir humor. Frequentemente, ele está ligado ao riso, que é uma espécie de prova de que o que foi dito não é “sério”, que se trata de uma brincadeira. Sabe-se que, frequentemente, o humor é feito às custas de pessoas e grupos, que o humor de certa forma “humilha”. O humor racista e o machista são exemplos mais claros. Pode-se ver isso em programas de humor na TV, especialmente nos mais antigos, nos

quais se ri dos pobres (feios, sem dentes, malvestidos, falando “errado” ...), dos ignorantes (alunos “ruins” na escolinha do Professor Raimundo, por exemplo) etc.

Proponho que se aceite uma tese corrente sobre humor, segundo a qual ele está ligado a uma surpresa: alguém faz uma interpretação inesperada de uma palavra ou frase, ou diz algo que não se espera num dado contexto. Seria nisso que reside o humor. Descobrir de onde vem essa graça é, assim, uma questão de leitura.

O humor “de criança”, frequentemente, decorre de sua ingenuidade, suposta ou real. Há algum tempo (Possenti, 1998), propus que o humor infantil explora basicamente dois elementos:

- a) crianças que sabem mais do que se esperaria sobre certos assuntos, provocando surpresa;
- b) crianças que desconhecem regras sociais, e por isso dizem coisas que também surpreendem; por exemplo, contar às visitas que não são bem-vindas.

Mas meu tema não é o humor infantil, sobre o qual não pretendo divagar. O tema é leitura de textos humorísticos na escola. Para esta finalidade, vou selecionar textos da revista *Seleções* (que tem uma página em cada edição com histórias engraçadas envolvendo crianças, enviadas à revista em geral pelas mães), algumas “peças” do folclore que são apresentadas como adivinhas ou pegadinhas infantis e algumas histórias coletadas pelo médico (fonoaudiólogo) Pedro Bloch (1961) em *Criança diz cada uma!*

Analiso, a seguir, algumas adivinhas e outras brincadeiras folclóricas, e depois, brevemente um conjunto de histórias ou narrativas, que, por si sós, independentemente de seu caráter humorístico, podem ser objeto de leitura na escola. A ênfase será no seu caráter humorístico ou cômico (engraçado, genericamente). No final, analisarei brevemente algumas piadas (esses materiais constam do livro de Weitzel) (ver nota 9 a seguir).

## Adivinhas:

*O que é, o que é?  
Com dentes desse tamanho,  
Não sei por que vou à mesa;  
Todo bocado que apanho  
Tomam de mim com certeza (garfo) (p. 132).*

*O que é, o que é?  
Todos têm duas e você só tem uma?  
(a letra “O”) (p. 135).*

As duas adivinhas têm uma diferença fundamental. Na primeira, a resposta é “garfo”, que é uma coisa, um objeto. Tem dentes, vai à mesa, pega bocados (porções) de comida etc. A “surpresa” decorre do fato de que parece que a pergunta se refere a pessoas (tem dentes, vai à mesa), mas depois se descobre que não: que o garfo é descrito como se fosse uma pessoa. E descobrimos que faz sentido que as qualidades se refiram a essa peça. Claro que, para isso, tem-se que interpretar adequadamente o que significa ter dentes e ir à mesa (não se desloca por sua conta, mas é levado, por exemplo).

A segunda adivinha não se refere a coisas, mas à próprias palavras: na palavra “todos”, a letra “o” ocorre duas vezes, e na palavra “você”, só uma vez. A surpresa é o deslocamento do mundo das coisas para o mundo das palavras.

O mencionado livro de Bloch contém muitas histórias engraçadas para os adultos, porque elas revelam que a criança tem seu próprio olhar sobre as coisas, em geral “ingênuo”, mas sempre criativo. Por exemplo, falando de um determinado menino, conta uma de suas formas de se referir a uma folha de papel em branco: folha vazia.

*Maneira de pedir uma folha de papel em branco para rabiscar:  
— Papai, me dá uma folha de papel vazia? (p. 167).*

Outro caso:

*Mário Martins, o grande jornalista e político, estava com seu filho Franklin, miudinho então, diante de uma casa em demolição quando o garoto observou:*

— *Olha, pai! Estão fazendo um terreno! (p. 169).*

Neste episódio, a criança “descobre” que a demolição de uma casa deixa o terreno vazio: ou seja, estão fazendo um terreno, que é um espaço sem nenhuma construção. O olhar do adulto vai do terreno vazio para o terreno ocupado; o da criança vai do ocupado para o vazio... Outra história de Pedro Bloch:

*Aníbal Machado vinha passando pela rua da Assembleia com Mareia Clara (então com quatro anos) e parou diante de uma casa de pássaros. A menina olhou deslumbrada um canário lindíssimo e, apontando-o, exclamou:*

— *Eu quero aquele mais maduro! (167).*

Provavelmente, a criança associa a cor amarela a frutas maduras, o que faz com que considere um determinado canário o mais maduro de todos, comparado com outros pássaros. Os adultos que leem esta história é que têm que descobrir que o tal canário é mais amarelo do que os outros (a cena se passa, evidentemente, numa época em que não havia legislação relativa ao comércio de animais, especificamente, de pássaros).

A seguir comento algumas histórias publicadas na revista *Seleções* (creio que não deve importar que se trate de histórias americanas traduzidas na versão brasileira da revista).

*Conversa de pai e filho:*

*Pai: Cameron, suas botas estão nos pés trocados.*

*Cameron, de 3 anos: Não, pai, esses pés são meus mesmo (junho, 2020).*

O que importa nessa breve narrativa é o duplo sentido de “trocado”, que pode significar que o calçado do pé direito foi posto no esquerdo e vice-versa, ou que os calçados que estão nos pés de Cameron são de outra pessoa (“pés meus mesmo” mostra que foi assim que o menino entendeu a fala do pai). Podemos considerar que há uma surpresa e que ela decorre de certa ingenuidade do menino, que faz com que não considere o óbvio: que não há outra pessoa na cena, que a fala do pai só pode se referir a seus próprios pés e calçados. Outra cena:

*Quando minha prima estava no nono mês de gravidez, resolvemos fazer uma pequena reunião em casa. Conversa vai, conversa vem, entra minha sobrinha de 3 anos na sala e começa a prestar atenção no que estávamos conversando. Então minha prima parou de comer e disse:*

- Minha barriga parece que vai estourar.*
- Tia, é por isso que a barriga está tão **gande**? — perguntou a sobrinha curiosa.*
- Não, meu amor, aqui dentro tem um bebê.*
- Mas você comeu com cabeça e tudo? (junho 2020).*

Pode-se “ler” diversas coisas nesse texto: a própria sequência dos fatos, expressões como “conversa vai, conversa vem”, etc. Mas a questão central é a ingenuidade, que consiste no fato de a criança imaginar que, se a prima tem um bebê na barriga, então ela o engoliu, com destaque para a cabeça. Não imagina outra forma de o bebê ter ido parar na barriga.

Ainda outra:

*Meu neto tem 6 anos e muita consciência social. Observa a mãe fazendo costeletas para o jantar e, ao saber de onde vinham, disse:*

- Argh, que nojo! Eu nunca comeria o que tem dentro de um bicho. Rejeitando as costelas, ele se contentou com um hambúrguer... (junho 2020).*

Vale a pena, ao ler uma história como essa na escola, explicitar o que é que a referência à consciência social implica: aqui, trata-se da questão da vida animal e, especificamente, que eles sejam sacrificados para serem nossa alimentação (o que implica discursos sobre veganismo etc.). No entanto, apesar da menção à consciência social do neto, a história mostra que ele tem nojo do que vem de dentro do animal, e não dó de seu sacrifício. Compreendido isso, destaque-se o humor: ele decorre na incoerência da criança (devido a sua ignorância sobre a questão?) que rejeita costeletas, mas come hambúrguer: ora, ambas as comidas provêm do “interior” do animal...

Ainda outra:

*Meu filho de 6 anos amava seu peixe de estimação. Ele o alimentava fielmente, pela manhã e à noite. Certo dia, enquanto ele estava na escola, o peixe morreu, eu o joguei no vaso sanitário e dei descarga. Conte isso para ele quando voltou para casa, e ele ficou inconsolável. Nada do que eu dissesse o acalmava. Acabei perguntando:*

— *Por que você está chorando tanto?*

— *Eu queria ter dado a descarga! (setembro de 2019).*

Dado que o menino ficou inconsolável, tudo indicaria que este estado fosse devido à morte do peixe de estimação; mas descobrimos que o que ele lamenta é não ter dado a descarga...

## Folclore<sup>9</sup>

*Joguei meu limão pra cima*

*Aparei no canivete.*

---

<sup>9</sup> Dados que constam no livro *Folclore literário e linguístico*, de Antônio Henrique Weitzel, de 1995, publicado pela Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora; as duas adivinhas comentadas acima estão no mesmo livro.

*Em conversa de adulto,  
A criança não se mete (p. 98).*

Esta quadra, mais do que ser engraçada (até pode ser), é “educativa”: ensina regras de comportamento socialmente compartilhadas e, certamente, ensinadas em casa, que tanto podem se referir a conversas de adultos da casa, que excluem as crianças, quando considerar possíveis intervenções inadequadas das crianças quando há visitas (porque podem revelar coisas que são “secretas”, que pertencem à família).

*Querido, eu te amo, ela disse,  
Num dia todo gentil.  
Mas este dia, senhores,  
Era primeiro de abril (p. 99).*

A graça desta quadra decorre da surpresa, já que desmente no final o que o texto disse antes. Sendo o dia primeiro de abril o Dia da Mentira, isso implica que a declaração de amor não era verdadeira. Vale a pena, na leitura, destacar as rimas, comuns em textos da cultura popular.

Outra quadra:

*Quem tem telhado de vidro,  
Ande muito direitinho.  
Macaco, olha teu rabo,  
Deixa o rabo do vizinho (p. 99).*

Trata-se de outra quadra educativa: implica que todos têm defeitos (telhados de vidro, isto é, fragilidades), e que é mais sensato esquecer o “rabo” dos outros — do vizinho. É outra forma de tratar dos defeitos, porque humanos não têm rabos físicos, só morais ou comportamentais.

O referido livro é uma coletânea que reúne materiais bastante diversos, entre os quais se encontram piadas propriamente ditas, que assumem diversos formatos. Por exemplo:

*O pastor tem 4 ovelhas. O diabo levou-lhe 2.  
Com quantas ficou?  
(6: 4 dele, mais 2 que o diabo lhe levou) (p. 139).*

O humor decorre da ambiguidade da sequência “levou-lhe” e do fato de que, sendo o diabo a encarnação do mal, imaginamos que ele levou embora (roubou) duas ovelhas (o roubo é avaliado como um mal). Mas o final do texto obriga a reavaliar esta interpretação, porque, se agora o pastor tem mais ovelhas do que antes, então o diabo “*lhe* levou duas”, isto é, levou duas para ele... (e não levou duas dele).

Outra piada:

*Joãozinho, dê um exemplo de réptil.  
— Uma cobra.  
— Muito bem. Outro exemplo?  
— Outra cobra (p. 68)*

Dizer que *outra* cobra é um exemplo de *outro* réptil é uma saída esperta, já que “outro” poder ter seu sentido manipulado: não outra espécie de répteis, mas outro réptil...

Veja-se também esta:

*— Carlinhos, se eu der seis laranjas para teu irmão e mandar que ele te dê três, com quantas ele fica?  
— Com seis.  
— Como assim? Então você não conhece matemática?  
— Conheço sim, senhora. Mas conheço ainda mais meu irmão (p. 68-9).*

Considerando a matemática, o irmão de Carlinhos (que às vezes substitui o Joãozinho) deveria ficar com três laranjas, porque teria dado três. Mas Carlinhos sabe que o irmão não lhe daria as laranjas (não é um irmão legal...), e então continua com as mesmas seis. O humor decorre do fato de Carlinhos sair

do campo da matemática para fazer seu cálculo considerando o caráter do irmão.

O que este texto propõe é evitar que as perguntas de “interpretação” digam respeito apenas ao conteúdo explícito do texto. Ou seja: evitar questões como “por que o menino ficou triste?” na história da morte do peixe; ou “com quantas laranjas ficou o irmão de Carlinhos” ou “o que o menino disse diante da demolição”?

Os interesses do texto são basicamente dois:

- a) mostrar que ler é, nesses casos, descobrir por que um texto é engraçado; esta é a questão fundamental;
- b) depois, eventualmente, associar os textos a alguma “ideologia”. Isto é, mostrar que defendem certos valores: não falar dos defeitos dos outros (nada de bullying!); respeitar os adultos; ser um bom estudante e, principalmente (este é um recado para os adultos), não humilhar as crianças só porque elas têm saídas inesperadas diante dos fatos, mesmo que revelem ignorância... do ponto de vista dos adultos. Até porque, muitas vezes, estes são bem banais.

## REFERÊNCIAS

- BLOCH, Pedro. *Criança diz cada uma!* Rio de Janeiro: Tecprint Gráfica, 1961.
- POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- POSSENTI, Sírio. *Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018 .



# A AUTORIA NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DE MEMÓRIAS

**Renata Soares Vargas de Oliveira**  
(Unipampa-CNPq/Estudos Pêcheuxtianos)

**Carolina Fernandes**  
(Unipampa-CNPq/Estudos Pêcheuxtianos)

DOI: 10.56365/9788568326596.4

## SEÇÃO I: PARA INÍCIO DE CONVERSA, UM POUCO DE TEORIA

A produção textual é um tema tratado por diferentes perspectivas teóricas, porém, apesar de ser tão debatida e estudada, a prática de escrita de textos pelos alunos ainda é um assunto que precisa ser aprofundado, pois muitos são os desafios que o professor enfrenta em sua prática docente para aprimorar o ensino da produção textual. Independente da faixa-etária dos alunos, do ano escolar em que se encontram e da realidade na qual estejam inseridos, a grande maioria demonstra certa resistência à escrita de textos. No entanto, nós professores de língua portuguesa e pesquisadores, que reconhecemos a importância da prática de escrita no trabalho com linguagens, devemos ter especial atenção para com o desenvolvimento da autoria, sobretudo, no contexto atual, em que são feitas cópias de textos que circulam da internet ou mesmo que são produzidos por inteligência artificial.

Já é sabido que o ato de escrever textos ultrapassa o simples domínio do código linguístico, das regras gramaticais. A

produção de textos é um processo contínuo onde a mediação do professor se torna essencial para o desenvolvimento de habilidades de escrita que possibilitem ao sujeito posicionar-se como autor, além de estimular o pensamento crítico e reflexivo, o que pode favorecer uma tomada de posição mais ativa na sociedade. A linguagem faz parte da constituição de uma formação social, dessa forma, o desenvolvimento da habilidade de escrita contribui também para o exercício da cidadania de cada sujeito.

Nesse capítulo, iremos tratar de um trabalho desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas em que se realizou uma aplicação didática fundamentada na Análise de Discurso em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Santa Margarida do Sul, interior do RS, no ano de 2019. No contexto de desenvolvimento da prática, os alunos, em sua maioria oriundos de assentamentos rurais, enfrentavam muitas dificuldades na produção textual, desse modo era necessário repensar e direcionar a prática pedagógica com a escrita de textos, e a Análise de Discurso, com seu foco na produção de sentido, foi basilar para enfrentar esse desafio.

Considerando esse contexto, compreendemos que era preciso desenvolver um trabalho pedagógico que possibilitasse aos alunos produzirem textos com autoria e criatividade. Para esse fim, fundamentamos a prática docente na perspectiva discursiva do estudo de línguas, a qual compreende que autoria e criatividade resultam de processos de repetição histórica com tomada de posição e polissemia, e não sendo apenas uma repetição formal (Orlandi, 2009), partindo de textos modelares, por exemplo. A autoria na perspectiva discursiva não se trata da assinatura do texto somente, mas de processos discursivos que envolvem as tomadas de posição do sujeito com relação ao discurso textualizado.

Entendendo o caráter crítico e social do processo de escrita, tínhamos os seguintes objetivos pedagógicos: a produção textual com autoria e criatividade por meio da narrativa de memórias; a valorização do processo de reescrita dos textos como uma atividade de interação entre professor e aluno, além de provocar uma reflexão sobre a cultura local ao comparar o modo de viver de antigamente com o modo de viver atual, a fim de valorizar a amizade e o respeito entre as gerações.

Tendo os objetivos pedagógicos traçados, passamos a uma breve apresentação da fundamentação teórica utilizada para embasar a prática pedagógica e, em seguida, à discussão sobre as atividades de produção textual de narrativas de memórias.

Ministrar aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental revelou que os alunos dos referidos anos apresentavam dificuldades e até resistência em produzir textos, por esse motivo, buscamos elaborar um planejamento didático com atividades direcionadas à prática de escrita de textos com foco na autoria e na criatividade. Para isso, consideramos o que dizem autoras como Tfouni e Assolini (2008, s/p):

[...] para que o educando possa produzir textos caracterizados pela criatividade e pela autoria, faz-se necessário que ele tenha o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação; movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete.

Dessa forma, compreendemos que as atividades planejadas precisavam oportunizar aos sujeitos-alunos ocuparem diferentes lugares de interpretação. Atividades diversas com possibilidades de os alunos se posicionarem, terem estímulo à criatividade, proporcionando novos caminhos para a escrita. No discurso ordinário, o aluno já demonstra conhecer o funcionamento de certos recursos linguísticos, o que o permite produzir sentidos através da linguagem. Entretanto, na prática de escrita escolar, tem dificuldade de colocar-se na posição de autor para produzir

textos com certo efeito de originalidade, e acaba, assim, repetindo formas clichês e o senso comum.

Tratando de autoria, Orlandi (2010, p. 76) afirma:

Não basta falar para ser autor. A assunção de autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor.

Sendo assim, tínhamos um desafio a ser enfrentado: possibilitar que os alunos rompessem com a repetição formal e mnemônica e passassem a produzir textos com autoria. As atividades desenvolvidas tinham que oportunizar esse rompimento e incentivo à produção de autoria com efeitos de singularidade e originalidade que produzissem criatividade.

Para acompanhar o desenvolvimento de autoria nos textos, era preciso analisar elementos que manifestassem as marcas autorais na escrita. Para isso, iríamos considerar dois processos manifestos no funcionamento da linguagem, responsáveis pelo efeito de originalidade ou efeito de repetição do texto: o processo parafrástico e o processo polissêmico. Esses dois processos definem o grau de autoria marcado no texto.

Fernandes (2017) defende que há diferentes graus de autoria definidos de acordo com a posição assumida pelo sujeito. A autora (2017, p. 182) declara que: “[...] é possível que o aluno se coloque na posição de mero enunciador ou escrevente”. Assim, o grau de autoria acontece apenas no nível enunciativo. Quando o aluno se posiciona como sujeito-autor, produzindo gestos interpretativos com singularidade e efeito de originalidade, o grau de autoria passa para o nível discursivo. Sobre como funcionam os processos parafrástico e polissêmico, Orlandi (2010) destaca que os processos parafrásticos são aqueles pelos quais o dizer se mantém, isto é, o dizível repete sentidos já produzidos antes,

nas palavras da autora (2010, p. 36): “A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer”. Assim, a paráfrase estabiliza a produção de sentidos em uma única direção. Ao passo que, na polissemia, há deslocamento dos sentidos, o que produz uma ruptura na reprodução.

Desse modo, segundo Orlandi (2010), a polissemia evidencia um rompimento nessa cadeia de repetição, ela acontece quando os sentidos deslizam e produzem algo com efeito de originalidade. Assim, se desenvolve uma escrita que não apenas reproduz o já dito, mas produz o efeito de singularidade e criatividade na produção do texto. A presença da polissemia aponta os efeitos de sentidos produzidos pelo sujeito que escreveu, ele assume, desse modo, a posição de autor. No sentido oposto está a paráfrase que, quando opera distanciada da polissemia, só repete o mesmo sem o efeito de originalidade. Ao produzir apenas a paráfrase, o sujeito executa somente a função-autor. Essa função é primordial no processo de textualização, porque dá ao material textual efeito de unidade, com início, meio e fim. Conforme Fernandes (2017) explica, a autoria acontece quando o sujeito que escreve vai além da função-autor, quando ele rompe com a mera repetição e produz efeitos de sentidos singulares, marcando, de certa forma, sua subjetividade no texto.

Considerando esses pressupostos, desejávamos que os alunos se posicionassem como sujeitos do seu dizer, produzindo efeitos de originalidade em seus escritos. Entretanto, devido ao ensino tradicional a que têm acesso desde o início da escolarização, muitos alunos acabam projetando a imagem da prática de produção textual como uma mera tarefa a ser cumprida, não importando muito o seu conteúdo, mas sua formatação na norma culta padrão. Quando compreende a prática de escrita dessa maneira, o sujeito-aluno tem apenas a preocupação de realizar o que foi solicitado pelo professor, com isso, ele fica limitado ao discurso pedagógico escolar.

Alunos que apenas reproduzem o discurso pedagógico escolar conseguem produzir textos com efeito de unidade, mas não há efeito de originalidade em sua escrita, tampouco há espaço para a criatividade, uma vez que apenas cumprem com a função-autor. Ao definir a posição desses alunos como escrevente, Fernandes (2017, p. 179) salienta: “O aluno-escrevente, portanto, executa a tarefa de escrita, organiza sua produção, mas em virtude da submissão ao discurso pedagógico escolar tradicional deixa de produzir o efeito de autenticidade e de originalidade, passando a reproduzir os sentidos que imagina serem esperados pelo professor”.

O sujeito-aluno, dessa forma, fica dependente do dizer do sujeito-professor, não conseguindo produzir textos com criatividade e autenticidade. Temos um sujeito-aluno que apenas obedece ao que lhe é pedido sem que tal tarefa lhe faça sentido. Como resultado, é possível encontrar textos que não progridem ou que apenas apresentam meras repetições, clichês, senso comum. Orlandi (1996, p. 70) definiu essas repetições como: “[...] repetição empírica-exercício mnemônico que não historiciza; repetição formal-técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza”. Nesse nível, o sujeito não produz gestos interpretativos singulares, os discursos produzidos apenas repetem o mesmo sentido sem deslocamento, sendo assim, não há marcas de subjetividade nos textos produzidos.

Referindo-se à avaliação, entendemos que ela acompanha todo o processo de escrita. A avaliação inicia desde o momento em que as atividades propostas começam a serem desenvolvidas. O processo de escrita inicia antes mesmo do ato de escrever, começa no preparo para a escrita e continua até a reescrita, quando se chega à versão final do texto. Dentro desse processo, o texto pode sofrer transformações, por isso, o processo de reescrita pode ser feito em mais de um momento.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o trabalho pedagógico com produção textual envolve vários aspectos, com isso, não podemos considerar apenas o produto final do texto produzido. Dentro das estratégias de produção, há o destaque para o planejamento dos textos, um preparo necessário para que o sujeito se identifique com o tema da produção. Para a BNCC (BRASIL, 2017), essas estratégias são importantes e precisam ser valorizadas na prática pedagógica escolar com produção textual, sendo importante haver além do planejamento, a revisão, edição, reescrita dos textos, para somente depois, haver a avaliação.

Quando coloca as estratégias de planejamento dentro do campo das estratégias de produção, a BNCC (BRASIL, 2017) dá um norte para a prática docente e reafirma vários momentos importantes dentro do processo de produção, entre eles, o da reescrita de textos. Esse processo de reescrita ou refacção dos textos oferece muitas possibilidades tanto ao aluno, como ao professor, para se trabalhar aspectos da língua e as dificuldades demonstradas pelo sujeito-aluno durante o processo. Coracini (2011) também defende a importância da atividade de reescrita dos textos.

[...] a refacção constitui uma atividade interessante de ‘conscientização’ pelo aluno de suas dificuldades e erros; entretanto, quando insiste apenas nos elementos formais do texto, sua função parece inócua, ou, o que é ainda pior, reforça, no aluno, uma visão da escrita totalmente catastrófica (Coracini, 2011, p. 149).

Sendo assim, na prática aqui relatada, o enfoque nas correções de reescrita foi dado aos sentidos produzidos pelos alunos, o aspecto gramatical não foi negligenciado, porém não era o principal foco das atividades propostas. Adotamos, assim, como forma de correção dos textos, o modo de dar *feedback*, a correção definida por Ruiz (2001) como “correção textual-interativa”, em que são feitos comentários ao final do texto do

aluno em forma de bilhetes, que trazem dicas e sugestões para a reescrita do texto.

A forma de correção por *feedback* aproxima o professor do aluno, promove interação e oportuniza o processo de reescrita de maneira cooperativa. Através dessa interação, o aluno toma consciência dos efeitos de sentidos que seu texto pode suscitar no sujeito-leitor. Desse modo, o professor dialoga com o aluno e não apenas indica correções, mas oportuniza uma tomada de posição-autor que historiciza os sentidos, movimenta a cadeia de repetibilidade para promover polissemia.

É importante ressaltar que essa prática dialógica só se efetiva com um discurso pedagógico que possibilite ao aluno se colocar como autor. Como aborda Fernandes (2017), o discurso pedagógico predominantemente autoritário barra a criatividade do aluno ao passo que um discurso que abra para a opacidade do texto, expondo-o aos diferentes gestos interpretativos, como o lúdico e o polêmico — seguindo a terminologia adotada por Orlandi (2009), são as condições mais apropriadas para o desenvolvimento da autoria nas produções escolares.

## SEÇÃO II: A APLICAÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO

Nesta seção, descreveremos como se desenvolveu a prática de produção textual na turma de sexto ano do Ensino Fundamental baseada nos pressupostos da Análise do Discurso. O contexto de aplicação foi a escola Rodrigues Alves que é a única escola da rede pública municipal de Santa Margarida do Sul — RS, um município emancipado em 1996, com cerca de três mil habitantes e cuja economia está baseada na produção agrícola e pecuária. A escola atende 307 alunos, desde a educação infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. Nosso contexto de intervenção pedagógica, portanto, apresenta características de escola rural, sendo a grande maioria de seus alunos filhos de

trabalhadores rurais e residentes em assentamentos, chácaras e sítios espalhados pelo interior do município.

A referida turma era composta por alunos participativos nas aulas de Língua Portuguesa, realizavam tudo o que era proposto pela professora, dialogavam, trocavam ideias e mantinham certo entusiasmo em quase todas as tarefas que cumpriam, exceto, nas tarefas de produção textual. Com o passar dos meses, essa falta de entusiasmo se transformou em resistência. Alguns alunos não se sentiam, de fato, capazes de escreverem em aula. A partir dessa realidade, pensamos que era necessário planejar atividades que lhes oportunizassem não apenas praticar a escrita, mas também praticá-la com interesse e criatividade.

Alguns alunos já haviam tido experiências negativas com a produção textual em anos anteriores, então negavam-se a escrever. Essas experiências malsucedidas contribuíram para a formação de um imaginário sobre a escrita de que esta não é uma tarefa para todos, apenas para alunos privilegiados que são dotados da habilidade de bem escrever.

Diante desses desafios, tínhamos uma dupla missão que ia além da prática de escrita em si, passava por um processo de rompimento com esse imaginário de escrita. Teríamos que criar caminhos que estimulassem a escrita criativa dos alunos, os despertassem como sujeitos capazes para tanto e que se colocassem na posição de autor em suas produções.

Com o propósito de criar condições favoráveis ao desenvolvimento da autoria e da criatividade, realizamos uma atividade de preparação para a escrita por meio do relato de memórias de uma moradora antiga da comunidade local. As estratégias pedagógicas foram elaboradas para que eles se identificassem com um tema atrativo. Desse modo, convidamos uma senhora cujos filhos e netos já haviam estudado na escola para lhes fazer uma visita e explanar sobre o modo de vida naquela comunidade há anos atrás. Durante a explanação, foram abordados os mais

diferentes temas como: modos de falar, de vestir, a vida escolar, vestimentas, costumes, meios de transporte, festas populares, relações familiares, entre outros.

Na data marcada, a visitante ilustre fez seus relatos com empolgação, interagindo com os alunos o tempo todo. As perguntas foram formuladas anteriormente em sala de aula, mas outras surgiram espontaneamente durante a exposição. A presença de uma senhora de mais de setenta anos, que veio exclusivamente para contar suas histórias de vida, que aconteceram muito antes do nascimento daqueles alunos, indo desde os hábitos da infância até a vida adulta, provocou reações surpreendentes, encantando os alunos com seus gestuais e linguagem simples e descontraída. Os alunos tiveram a curiosidade despertada diante de tantas expressões e detalhes que, apesar de antigos, eram novos para eles. Ficou perceptível, portanto, que a estratégia adotada criou um ambiente acolhedor à proposta.

Os alunos ouviram e participaram ativamente de sua explanação, com atenção, curiosidade e satisfação como se estivessem ouvindo as histórias de suas avós, o que produziu certa identificação com o tema. Tais reações eram visíveis e também foram descritas em uma roda de conversa realizada na aula posterior, momento em que os alunos tiveram a oportunidade de produzirem gestos de interpretação sobre a experiência vivida e os relatos da convidada.

No momento da roda de conversa, a polissemia ficou evidente por meio das reflexões sobre como as pessoas viviam nos tempos antigos e como nós vivemos hoje. Os alunos produziram comparações, apontando tanto aspectos positivos como negativos. Alguns relatos apresentados na socialização da roda de conversa, antes da primeira escrita dos textos, materializaram os gestos de interpretação singulares sobre a atividade até aquele momento.

Ouviu-se comentários como:

Aluno 1: “Professora foi muito legal! Adorei as histórias!”

Aluno 2: “Ela é engraçada né, profe? A gente se divertiu com essas histórias!”

Aluno 3: “Foi muito bom professora. Dava para imaginar umas coisas!”

Aluno 4: “Bah, mas antigamente as pessoas se divertiam mais que hoje!”

Aluno 5: “Ah! Era chato não ter internet!”

Aluno 6: “E os carros? Credo, profe, não dava pra ir muito longe”.

Aluno 7: “Bah se fosse hoje hein? Tinha que saber a tabuada de cor!”

Foi um momento de interação e de compartilhamento de discursos e reflexões importantes comparando hábitos antigos com os dos dias atuais, fornecendo conteúdo para a proposta que viria na sequência das aulas. Através desses enunciados, percebemos que a atividade inicial de preparo para a escrita foi satisfatória e que, através da roda de conversa, os alunos puderam mobilizar diferentes sentidos, revelando seus gestos de interpretação.

Após o preparo para a escrita, definiu-se que a proposta seria a escrita de um texto narrativo que fizesse o contraste entre o tempo atual e os hábitos de antigamente. A escolha da narrativa se deu pelo fato de os alunos já estarem familiarizados com sua organização textual. Apesar de já ser um gênero conhecido da turma, realizamos uma breve revisão sobre os elementos da narrativa e apresentamos a proposta de escrita que era: escrever um texto imaginando como seria alguém viver hoje com elementos ou alguns hábitos do passado. De acordo com o que ouviram dos relatos de memória da moradora antiga, o desafio era construir um texto narrativo onde o passado se misturasse ao presente. O tema para as produções então foi: “Viver hoje como antigamente”.

Apesar da preparação para a escrita ter sido positiva, esperávamos uma motivação maior dos alunos, pois ainda houve resistência por parte de alguns na produção dos textos. Alguns alunos apresentaram dificuldades na organização dos discursos, não conseguiram escrever um texto com clareza tendo como base o que foi ouvido nos relatos, e demonstraram muitas dificuldades diante da liberdade que lhes foi dada para escrever.

Ao final das atividades propostas, esperávamos que a grande maioria dos alunos da turma estivesse com seus textos concluídos, porém havia um grupo de alunos que só tinha conseguido escrever um parágrafo e outros haviam feito simplesmente uma reprodução do discurso relato. Esses alunos colocaram-se na posição de escreventes, demonstrando estarem ainda “presos” a uma “forma” específica de escrita, o que dificultava a criatividade.

Conforme apontado por Fernandes (2017), na posição-escrevente, o aluno se submete ao discurso pedagógico escolar, a ponto de se preocupar somente em reproduzir sentidos que imagina agradar ao professor, no caso a reprodução mais fiel possível do que haviam ouvido no relato da convidada. Esses alunos não conseguiram produzir efeito de originalidade nos textos, pois apenas reproduziram através de paráfrases o discurso relatado. Diante de suas dificuldades, percebemos que esses alunos só se preocuparam em cumprir uma tarefa, assim, colocaram-se na posição-sujeito de aluno e não de autor que se responsabiliza pelos sentidos. Habitados a realizar atividades de repetição formal, esses alunos não refletem sobre o que escrevem, sobre o modo como escrevem ou como organizam essa escrita. O texto se torna superficial e se perde a oportunidade de desenvolver a autoria e a criatividade.

Dessa forma, entendemos com a teoria que nenhuma estratégia metodológica resolve sozinha as dificuldades no ensino, é preciso entender que tudo é um processo, e a escrita foi sendo

desenvolvida exclusivamente em sala de aula, em dias alternados, com várias reescritas a partir dos *feedbacks* da professora. Ao passo que cada etapa era vencida, os textos iam tomando corpo. Assim, as atividades de reescrita foram primordiais na construção dos sentidos pelo sujeito-aluno, visto que, a interação entre aluno-professora promoveu a reflexão e reorganização dos discursos do outro dentro do texto. Esses momentos favorecem caminhos para construção de sentidos com autoria e criatividade.

No geral, os objetivos propostos foram atingidos, pois alguns alunos produziram textos muito bons, com marcas de autoria e criatividade. Os alunos procuraram produzir em seus textos todo o encantamento que sentiram diante do relato de memórias ouvido. Cabe ressaltar que, durante o processo de produção dos textos, esses alunos demonstraram comprometimento com a tarefa proposta, então isso fez toda diferença no produto final dos textos que eles produziram.

Vamos destacar o resultado de uma escrita que apresentou uma narrativa repleta de marcas autorais. Iremos identificar o autor como “aluno A”, passando a examinar algumas sequências discursivas do texto produzido por ele. Vale ressaltar que a proposta de escrita era produzir uma narrativa trazendo elementos do passado para o presente. Para realização da tarefa proposta, os alunos receberam a seguinte orientação: “Imagine como seria viver hoje com elementos e hábitos do passado. Como seria isso? Como as pessoas viveriam?”. A partir do relato de memórias ouvido na aula anterior, os alunos deveriam construir seus textos, utilizando também, os elementos do texto narrativo.

### **Texto do aluno A:**

#### *A vida antiga*

*Olá, hoje eu vou contar a história de um jovem chamado Mac Sena, ele morava na vila dos Pimpolhos, lá ele trabalhava como vendedor de galinha [sic], todos os dias ele acordava, dava comida para as galinhas, levava a “pipa” pra encher no rio e ia trabalhar.*

*Certo dia ele recebeu um e-mail de um senhor chamado Jonson, a carta dizia: “Caro senhor Mac, eu e meu filho estamos ficando velhos e meu filho disse que você seria o herdeiro ideal”. Ao ler a mensagem, Mac pulou de alegria e ficou à espera de Jonson, mas Mac não sabia que Jonson ia fazer um grande “surungo” na casa de Mac. Quando Mac foi encher a pipa, várias pessoas foram na casa dele e mataram um monte de galinhas. Quando chegou a noite, Mac foi dormir, um monte de gente chegou e começaram a dançar e cantar. Mac assustado, saiu correndo pela serra e se jogou no rio. Você pode pensar que o surungo acabou, mas não! O surungo não acabou!*

*As pessoas tiraram ele do rio e quando ele entendeu o que era, ele foi aproveitá-lo, dançou e comeu churrasco. O surungo se foi até a madrugada, até lá ele não sabia que tinham matado as galinhas. Quando ele viu, ele ficou bravo, por matarem as galinhas. O senhor Jonson o disse:*

*— Calma!*

*— Calma nada! Vocês mataram até as encomendas, disse Mac. Depois de um tempo chegou o homem que tinha encomendado as galinhas, o Toninho. Na hora Mac apenas disse:*

*— As galinhas viraram churrasco.*

*— Como assim? Eu preciso dela (sic) para amanhã.*

*— Por quê?*

*— Para a festa Junina!*

*Depois de uma longa conversa eles resolvem (sic) ir para a festa sem as galinhas. Já tinha criança brincando, venda de rapadura e leilão. Eles foram os primeiros a chegar e os últimos a sair.*

*Quando a festa acabou Mac estava empanturrado, Toninho tava (sic) com câimbra e Jonson compro (sic) um monte de coisa inútil.*

*Quando Mac chegou em casa a pipa estava vazia, o candieiro (sic) quebrado e o quintal igual a “fuçado de zorrilho”. Ao ver aquilo Mac resolveu ir morar na cidade pra não fazerem mais surungo na propriedade dele.*

Observando os três primeiros parágrafos do texto do aluno A, vemos uma introdução que se encaminha para um desenvolvimento. O texto inicia com um narrador em primeira pessoa, com o foco narrativo de testemunha e, na sequência, os personagens são apresentados, é situado o espaço da narrativa e o tempo da história. Desse modo, o sujeito-aluno começa a produzir o efeito de uma narrativa conforme o que foi solicitado.

A escolha do nome dos personagens revela a produção de um imaginário de prestígio para a língua inglesa, pois mesmo que o espaço da narrativa seja a zona rural do Rio Grande do Sul, onde alguém cria galinhas, o sujeito-aluno manifesta uma identificação com a cultura norte-americana, talvez importada dos filmes de Hollywood ou séries de *streaming* (como a *Netflix*), ao escolher nomes estrangeiros para os personagens, nomes estes que ele escreve da forma que imagina ser escrito.

É perceptível a singularidade manifestada no texto do aluno A, após fazer progredir a narrativa em torno de elementos de antigamente descritos pela visitante em contraste com elementos do que considera “moderno”, os nomes próprios em inglês e “e-mail” ao invés de carta. Aparecem as expressões usadas no relato de memória: “pipa”, referindo-se ao antigo recipiente usado para colocar água, que hoje a maioria das pessoas jamais ouviu falar, e “surungo” nome dado às festas na zona rural, onde grupos de pessoas chegavam de surpresa nas residências, cantando ao som de gaita e violão e iniciavam uma festa que durava a noite toda. O aluno produz a narrativa em torno do efeito de sentido de incômodo que causava o “surungo”, já que, como a senhora explicou, abatiam um animal do dono da propriedade para alimentar os presentes, além de realizarem um baile que ia até o amanhecer.

Observamos que o sujeito-aluno textualiza seu gesto de interpretação sobre o relato das memórias da senhora. E, ao usar palavras em inglês, o sujeito-aluno produz o efeito de

contraste, gerando também um efeito de originalidade. O uso de palavras em inglês produz, para o autor do texto, o sentido de “modernidade”, da língua que dita o que é atual, tecnológico, a língua da globalização. Percebemos, nesse texto, que, mesmo procurando realizar a tarefa de acordo com o que foi pedido, o aluno A rompe com a paráfrase da pura repetição, produzindo efeito de singularidade ao seu texto, marcando, assim, sua subjetividade: um menino da zona rural do Rio Grande do Sul que vê na cultura norte-americana o sinônimo de modernidade.

O texto do aluno A demonstra que, quando se cria um ambiente favorável para a escrita, é possível desenvolver textos com marcas autorais em que a polissemia se sobressaia diante da paráfrase e o resultado seja a produção do efeito de originalidade e até mesmo de criatividade, já que em sua primeira versão o texto não passava do primeiro parágrafo. A versão final, apesar de manter algumas inadequações da norma culta, foi recebida com surpresa pela professora-pesquisadora por seu desenvolvimento. O sujeito-aluno parece ter se identificado com a sensação de incômodo que uma festa surpresa como o “surungo” pode causar e movimenta os sentidos entre o positivo e o negativo dos festejos no interior, marcando seu posicionamento contrário ao final.

Assim, a experiência relatada demonstrou que é possível produzir textos com autoria e criatividade em sala de aula, fazendo com que o aluno se desloque da posição-escrevente para a posição-autor.

### SEÇÃO III: ESTUDANDO UM POUCO MAIS

- a) LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (org.) *Glossário de termos do discurso. Edição ampliada*. Editora Pontes (2020): livro que traz a definição de conceitos do escopo teórico da Análise de Discurso de vertente materialista em forma de

- verbetes. Os textos são resultado do importante trabalho do grupo de pesquisa “Oficinas de Análise do Discurso: conceitos em movimento” para o entendimento da teoria.
- b) PÊCHEUX, Michel. *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, Eni Puccinelli *et al.* (Orgs). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Editora da UNICAMP (2014): texto em que Pêcheux trata da divisão social do trabalho de leitura e é basilar para tratar de interpretação de arquivo na escola.
  - c) ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Editora: Pontes (2007): obra fundamental para a compreensão dos processos de produção de sentidos na Análise de Discurso, sobretudo, no que tange à relação entre interpretação e ideologia.
  - d) LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. *Texto e Autoria*. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (Org.). *Discurso e textualidade*. Editora Pontes (2010): Esse texto percorre a formulação do conceito de autoria na Análise de Discurso, fazendo uma reflexão sobre o estudo de texto e aprendizado da autoria na escola.
  - e) FERNANDES, Carolina. *Procedimentos para uma intervenção pedagógica na perspectiva discursiva*. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v24i3.20026>: artigo que fundamenta a pesquisa no campo da Análise do Discurso no mestrado profissional em ensino de línguas, apontando procedimentos metodológicos tanto para a análise quanto para a prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. 600p. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoa-final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versoa-final_site.pdf). Acesso em: 22 out. 2020.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. (Org.). 2. ed. Campinas Pontes Editores, 2011.

- FERNANDES, Carolina. *O visível e o invisível da imagem: uma análise discursiva da leitura e da escrita dos livros de imagens*. Campinas: Mercado das Letras, 2017.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. In: *Revista Odisseia*, n.1, p. 1-16, 2008. 28 jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2043>. Acesso em: 22 out. 2020.

# ANÁLISE DE UM EDITORIAL: uma proposta

Marcelo Lima Calixto (IFRS-CNPq/CELinA)

DOI: 10.56365/9788568326596.5

## SEÇÃO I: UM POUCO DE TEORIA

Nossa proposta é trazer sugestões de análise sobre um editorial, de autoria de Marcelo Geraldi, retirado da revista “Adolescência e Saúde”, que é uma publicação trimestral do Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente – NESA, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), cuja principal finalidade é tornar-se um espaço para divulgação de pesquisas relacionadas à adolescência, com ênfase em questões de saúde do público adolescente. Os autores dessas pesquisas são, em geral, pesquisadores de diversas áreas científicas, com destaques para a Psicologia, a Medicina, e outras ciências da saúde. Está disponível tanto no formato digital quanto no formato impresso.

No livro intitulado *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov (2017) apresenta a língua como um sistema flexível e em constante mutação e como um produto social e traz o sujeito como um elemento participativo e atuante na língua, mas numa condição de constante interação com a linguagem, a história e a sociedade.

O signo, para Volóchinov, é um recurso de natureza ideológica. O signo linguístico é carregado de valores ideológicos. Todo signo deve ser inscrito em uma ordem histórica para

ganhar valores. Se um elemento sgnico não contiver em si uma carga de valores históricos, não poderá ser considerado um signo ideológico.

A palavra, em sua condição de signo, é adquirida no meio social. A seguir, interiorizada pelo sujeito, retorna ao meio social por meio de interação, em uma forma diferenciada, ou seja, ela é dialeticamente alterada.

Volóchinov nos mostra o fundamento, o alicerce, a base de entendimento sobre de que modo a língua, numa perspectiva marxista, pode escancarar de forma explícita as relações de poder e de significância daquilo que é escrito, dito, materializado pela palavra através da relação verbal.

Para o linguista russo, o estudo do enunciado tomado em seu contexto de produção é o meio mais adequado para entender a problemática da relação conflitante entre infraestrutura e superestrutura, pois ela (a palavra entendida enquanto signo ideológico) serve de indicador latente para observação das mais delicadas transformações sociais.

Para ele a infraestrutura compõe-se por meio das relações de produção de uma sociedade, da totalidade de forças econmicas, materiais e sociais, ou seja, o modo como a infraestrutura significa os signos é que torna esse ideológico, e essa, por sua vez, envolve o conjunto de dados da cultura não-material arrolada, fruto das relações de produção, como fatores históricos, que dão forma às ideologias.

A ação mental do indivíduo, bem como sua manifestação exterior, no entendimento de Volóchinov, forma-se a partir da superfície social, resultando o enunciado como expressão verbal socialmente dirigida, já que os enunciados construídos a partir de determinada interação verbal exprimem e realimentam a ideologia do cotidiano, que se expressa através de nossos atos, gestos ou palavras, refletindo na cristalização dos sistemas ideológicos. Dessa forma, a concretização da palavra

como signo ideológico acontece no fluxo da interação verbal, transformando-se ou ganhando novos sentidos dependendo do contexto histórico em que a palavra é empregada.

A dinamicidade social, ao longo dos tempos, promove as mudanças de significação de um determinado signo ideológico. As transformações culturais, históricas, sociais e políticas, isto é, a dialética entre a infraestrutura e a superestrutura, intervêm diretamente na organização do signo ideológico. As relações de produção e a estrutura sociopolítica determinam os modos de atribuição de sentidos às palavras.

Como observamos, essas relações de produção estão diretamente ligadas aos problemas da linguagem, visto que, são as relações de produção que estabelecem de que modo a infraestrutura deve organizar-se como fonte criadora dos signos ideológicos. Os signos não podem ignorar o momento histórico em que estão exteriorizados.

Cada momento histórico, cada grupo social tende a valorizar determinados signos ideológicos, de acordo com a realidade em que está inserido. Esta realidade para Volóchinov é a superestrutura social, que se explica a partir das relações infraestruturais que é regida pelas relações de produção que a permeiam.

Em Volóchinov, a língua é um terreno de todos. Pertence a todos e não é propriedade de ninguém. Mas o modo como os sentidos são estabelecidos é permeado por diferentes processos ideológicos. Zandwais (2012), em “Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua”, diz que a língua: “[...] corporifica a ideologia em suas múltiplas formas de realização e de variação” (p. 181), ou seja, o sujeito passa a se identificar e a se reconhecer como sujeito estratificado dentro de uma organização social, a partir do vivido e dos registros linguísticos que ele usa para conviver com a própria memória e com o meio social em que está inserido.

As palavras refletem, não na forma de uma engrenagem os conflitos e apontam as marcas ideológicas distintas dos grupos sociais tal como se reconhecem na divisão entre as classes. A atividade mental do sujeito pertence totalmente ao campo social, pois a palavra e o signo são inseparáveis, mas sempre remetem a significantes historicamente marcados, que tem origem num campo social e histórico.

Porém, se palavras idênticas servem a classes sociais distintas, forçosamente acontecerá o confronto de valores contraditórios conferidos aos signos. Isso é que torna o signo vivo, móvel e plurivalente, apto a se transformar.

Essas tensões da luta social pertencem ao signo, assim como o transformam em instrumento de deformação e refração do ser. A classe que detém o poder, ou seja, a classe dominante inclina-se a dar ao signo um caráter de equivalência única. Contudo o signo vivo não se condiciona a essa monovalência, ele reflete a ordem heterogênea do real, traz consigo a crítica e o elogio, a verdade e a mentira, em sua dialética interna, que reflete as contradições externas.

Volóchinov nos chama a atenção: “[...] o cruzamento de interesses sociais multidirecionados se produz nos limites de uma coletividade sógnica, isto é, *a luta de classes*” (Volóchinov, 2017, p. 112; grifos do autor), pois o signo transforma-se no palco da luta de classes, ou seja, a língua é um terreno neutro, um terreno de todos e pertence a todos e não é propriedade de ninguém, mas o modo como as arestas do terreno são aparadas é permeado por diferentes valores simbólicos.

O processo de interação não ocorre fora do contexto social e histórico, é fruto da interlocução de falantes pertencentes a um meio social, onde se reconhecem em suas diferenças.

As questões de classe social e de lutas de classes são determinantes para a construção dos sentidos. Não existe interlocutor abstrato, uma vez que, o horizonte social é determinante no

processo de uso da palavra. Esse horizonte é internalizado pelo falante, que passa a fazer inferências e considerações com base nas relações sociopolíticas que determinam as suas formas de interação.

A palavra, em sua condição de signo, é adquirida no meio social que, internalizada pelo sujeito, retorna ao meio social por meio do processo de interação, numa forma diversa, ou melhor, ela é dialeticamente alterada devido às colorações ideológicas que marcam as condições de produção do dizer das diferentes classes sociais.

Volóchinov entende a língua num espaço semiótico, como uma arena que permite aprender o modo como se produzem as lutas sociais. Defende a existência de duas forças operando na língua: as forças centrípetas e as forças centrífugas. As forças centrípetas atuam com vistas a normatizar, a unificar e tornar homogênea a língua, já as forças centrífugas agem no sentido de estratificar e tornar heterogênea a língua. Ambas podem ser entendidas como diferentes discursos que atuam sobre as línguas, o que torna os enunciados dialéticos em torno de funcionamentos reais onde essas forças duelam.

Para ele, o discurso monológico é construído por influência da força centrípeta, onde o falante procura padronizar os modelos retóricos e os elementos linguísticos em uma única forma de enunciado. A força centrípeta do discurso monológico procura reduzir as diferenças das variedades linguísticas construída em imaginário de língua homogênea, isto é, corresponde à existência de uma língua padrão, a qual todos os falantes deveriam dominar.

Pelo final dos anos 1960, do século XX, com as escolas de Michel Pêcheux e Michel Foucault, na França, mais uma teoria materialista também institui a possibilidade de pensar a relação entre questões linguísticas e extralinguísticas, como uma relação histórica e constitutiva do processo linguístico e que entende o discurso como um efeito de sentido entre interlocutores, con-

cebendo-o em sua materialidade histórica e dialética, e que em vez de promover o apagamento ou o silenciamento da opacidade constitutiva do dizer, permite a reflexão sobre os diferentes efeitos de sentidos construídos em torno dessa opacidade.

Michel Pêcheux em suas primeiras reflexões elabora categorias para tratar do funcionamento discursivo nos possibilitando uma visão de língua não mais voltada para sua estrutura, mas como uma base para seu funcionamento discursivo. Dessa forma, quando ponderamos sobre um texto qualquer, seja ele escrito ou falado, verbal ou imaginado sob uma perspectiva discursiva, somos guiados a uma análise que vai mais à frente da aparência textual, atravessamos condições extralinguísticas como as condições de produção, a memória, as formações discursivas e as ideologias, considerando que tudo o que se fala ou escreve, emerge “de um certo lugar no interior de uma formação social dada” (Pêcheux, 1997c).

A Análise do Discurso (AD), manifesta-se com o debate de conteúdos que pleiteiam contra o formalismo da língua, inquirindo sobre a negação da exterioridade. A linguagem não é mais entendida como apenas um sistema de regras formais com os estudos discursivos. Ela passa a ser pensada em sua práxis, conferindo valor ao trabalho com o simbólico, com uma divisão política dos sentidos, uma vez que, o sentido é móvel e oscilante.

Pêcheux, em “O discurso: estrutura ou acontecimento” (2002) verificou que um dos fatores determinantes da homogeneidade das Condições de Produção do discurso era uma concepção de discurso como estrutura e não como acontecimento. Propôs como solução refletir sobre a questão da volatilidade dos sentidos, o “ajuste” entre os campos distintos de conhecimento, como o literário e o científico, de forma a granjear tão fielmente quanto possível os movimentos de leitura de um determinado arquivo. Dessa forma, apresenta o analista de discurso como

parte primordial por se ocupar do que considera como uma disciplina de entremeio.

Ao conceber o discurso como seu objeto, a AD associa a linguagem à sua exterioridade: não se ocupa da língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com seres humanos manifestando-se oralmente e por escrito, articulando e produzindo sentidos, na qualidade de sujeitos históricos e de membros da sociedade.

Por consequência, pensa o linguístico como parte da práxis do discurso e enxerga a história e a sociedade como indissociáveis do acontecimento que significa. Ocupa-se do discurso como palavra em movimento, prática de linguagem. A língua deve fazer sentido enquanto trabalho simbólico, que significa a partir do trabalho social, constitutivo do homem e da sua história. A linguagem deve ser entendida como mediação necessária entre o homem e a realidade social.

Baseada nessa associação da linguagem com a exterioridade, a AD rejeita as convicções de linguagem que a restringem ora como manifestação do pensamento, ora como dispositivo de comunicação. Para Orlandi a linguagem é compreendida como ação, como transformação, como um trabalho simbólico em “[...] que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc.” (Orlandi, 1998, p. 17).

O discurso não é um terreno que pertence somente ao pensamento e à ideia, mas se considera também os efeitos discursivos que estão encobertos no funcionamento da linguagem. Dessa forma, a concepção de discurso volta-se para a ideia de que o sujeito acredita ser o dono do seu dizer, do seu discurso. Para que se possa modificar o entendimento de discurso como objeto, é essencial sobrepujar a ideia de um sujeito idealista e ter como base a exterioridade para alcançar um objeto real, empírico. Como ocorre nas teorias pragmáticas.

A língua é sustentáculo para os processos discursivos, é perspectiva para o discurso e espaço privilegiado para sua materialização. Contudo, o movimento da discursividade não é plenamente linguístico, uma vez que, a relação que liga as ‘significações’ de um texto às condições sócio-históricas desse texto não é de modo algum secundária, mas constitutiva das próprias significações.

O objeto de estudo do analista do discurso inscreve-se na articulação de diferentes áreas, conforme propõe Pêcheux, em “Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio” (1997), a linguística e o materialismo histórico usam a teoria semântica dos processos de determinação, ou seja, a AD se constrói como uma disciplina de interpretação ancorada em determinações históricas. Ela concebe o linguístico vinculado ao seu exterior, o qual determina o dizer do sujeito interpelado ideologicamente. O objeto de estudo da AD é a palavra em movimento, tomada no âmbito da sua historicidade

A AD não separa a língua da linguagem ou da fala, uma vez que, não se pode encontrar a língua fora de uso, desprovida de sujeito e de sentido. Na AD, a noção de discurso não vem se colocar no lugar da linguagem concebida como exercício da fala. O discurso é compreendido, no entendimento da AD, não como mera execução, mas como ato social (histórico-ideológico) em que a língua se inscreve, no qual estão mobilizados o sujeito, o sentido e a história (ideologia). Há várias possibilidades de produzir sentidos de acordo com a posição em que está inscrito o sujeito no discurso.

Para a AD, o sentido, sempre que ponderado por intermédio da língua, sofre um processo de refração, torna-se opaco pelo modo como funciona, pois a língua, em sua materialidade, em uso se inscreve no discurso pela história, exige interpretação, e seus sentidos não podem ser contidos. Não há como garantir que a história de uma estrutura linguístico-discursiva

seja a mesma para todos os interlocutores expostos a uma determinada situação discursiva.

As condições de produção são fundamentais para que sejam produzidos efeitos de sentido. Além delas, outros conceitos, como formação discursiva, formação ideológica, interdiscurso, são importantes para entendermos como são produzidos os efeitos de sentido de um discurso. Dessa forma, como o discurso é uma das práticas em que a ideologia se materializa e para que se possa entender a relação do discurso com a ideologia, é necessário destacar dois conceitos fundamentais: o conceito de Formação Ideológica (FI) e o conceito de Formação Discursiva (FD).

No entendimento de Pêcheux, a instância ideológica não é determinada somente pela instância econômica. O ideológico nos permite compreender as formas de reprodução / transformação da base econômica, mais definitivamente das relações de produção que a sustentam. É a partir dessa compreensão que Pêcheux chega à representação da exterioridade na língua. Uma das formas em que a reprodução das relações de produção funciona é por intermédio da interpelação e do assujeitamento do sujeito. Essa interpelação é da ordem do inconsciente e produz para o sujeito a impressão de que ele é a origem de seu dizer e dono de seu desejo.

Para Pêcheux (1997a), as Formações Ideológicas representam posições de classes em conflito. Isso justificaria a possibilidade de se falar dos mesmos instrumentos / objetos de forma distinta desde que os sujeitos estejam afetados por Formações Ideológicas que são contraditórias ou antagônicas.

Pêcheux agrega que é no seio de uma Formação Discursiva que se reflete, na materialidade da língua, o modo como o sujeito se reconhece no interior de uma Formação Ideológica (FI). É a partir da FI que sujeito e sentido se compõem e o fazem de forma simultânea.

Existem saberes que são populares, que caracterizam o uso cotidiano da língua, e saberes que são formais, que caracterizam o uso da gramática, cabendo ao professor de Língua Portuguesa estabelecer uma ponte entre esses saberes.

Um discurso não se estabelece apenas pela sua materialidade linguística, mas também pela materialidade histórica. A última requer que a exterioridade seja sempre parte integrante do discurso, uma vez que, o autor é a todo o momento um sujeito ideologicamente interpelado e está posicionado em circunstâncias históricas.

## SEÇÃO II: A APLICAÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO

O texto que propomos analisar é um editorial, de autoria de Marcelo Geraldi, retirado da revista “Adolescência e Saúde”, que é uma publicação trimestral do Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente – NESA, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), cuja principal finalidade é tornar-se um espaço para divulgação de pesquisas relacionadas à adolescência, com ênfase em questões de saúde do público adolescente.

Os autores dessas pesquisas são, em geral, pesquisadores de diversas áreas científicas, com destaques para a Psicologia, a Medicina, e outras ciências da saúde. Está disponível tanto no formato digital quanto no formato impresso.

A partir do momento que nos propomos a explorar um texto retirado de um periódico científico, entendemos que podemos começar nosso diálogo com os discentes explorando o conhecimento que eles possuem sobre o que seja um periódico científico, de onde esses periódicos são publicados e de como podemos fazer para ter acesso a eles.

Na continuação de nossa reflexão, é interessante verificar com os discentes quem seriam os prováveis leitores de um periódico científico e, na continuação de nossa discussão, fazer uma

comparação entre o que é publicado em uma revista comum e o que é publicado num periódico científico.

É importante lembrar que os textos são resultado de uma interação social dos participantes de uma situação de comunicação. Dessa forma, o processo linguístico que se materializa através dessas enunciações deve ser sempre ponderado, uma vez que, a compreensão abrange uma associação de conhecimentos de uma forma não-linear e esquematizada, com a interação dos vários níveis de conhecimento prévio do leitor (de mundo, linguístico e textual)

O texto trata de um tema, no nosso entendimento, comum aos nossos discentes (sejam eles do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio), e podemos explorar dentro da temática do texto se o conceito de adolescência que aparece no primeiro parágrafo do texto está de acordo com que o leitor entende por adolescência.

Seguindo na exploração do texto, sugerimos o questionamento sobre qual seria a finalidade dessa revista em específico e se os demais assuntos que seriam abordados na revista são relevantes para as questões da saúde na adolescência. Também podemos analisar qual seria a importância de abordar temas como a violência contra adolescentes e gravidez na adolescência em uma revista científica.

O texto traz colocações importantes sobre as transformações físicas e mentais pelas quais o adolescente passa e o quanto essas questões podem ser dolorosas e confusas. É a oportunidade de estabelecermos um diálogo sobre qual o desencadeamento desses sentimentos e como eles lidam e como nós (adultos) lidamos com essas situações de violência e de gravidez na adolescência.

O texto é rico em situações que são comuns aos adolescentes: trata da questão das transformações da adolescência e o quanto esse período da vida pode tornar-se confuso e sofrido,

e oportuniza aos leitores um diálogo de quais razões poderiam desencadear esse sofrimento e essa confusão.

Também nos é possibilitado pelo texto em questão as contradições em ser adolescente e vejo aí a oportunidade de conversarmos sobre essas contradições que não são exclusivas da adolescência, mas que se manifestam com maior ênfase nessa fase de nossa vida e de quanto é importante sabermos lidar com elas. Entre essas contradições, o texto percorre algumas questões comuns a adolescência, como algumas doenças e questões como a gravidez, a crise de pânico, a depressão, a drogadição, a violência e a anorexia.

Ao propormos esse diálogo estamos possibilitando que a leitura seja percebida como um processo de interação entre leitor e texto e oportunizamos ao aluno leitor sua interação com os textos que lê com vistas à produção de sentidos para esses textos. É importante salientarmos que essas formas de interação não se constituem espontaneamente, pela simples exposição a materiais de leitura e escrita, mas devem ser ensinadas.

O texto também traz uma questão bastante pertinente do que, segundo o autor do texto, seria uma das causas dos problemas enfrentados pelos adolescentes contemporâneos: “a falta de limites”. No item “a” da mesma questão é perguntado ao leitor se ele estaria de acordo com essa ideia e pede que seu ponto de vista seja explicado. Vemos aí uma grande oportunidade de conversarmos sobre essa temática, uma vez que, nossos adolescentes ouvem isso quase que constantemente, seja em casa, seja na escola, seja nos meios de comunicação.

O texto também traz uma informação sobre um assunto que ainda continua em voga, que é questão da redução da maioridade penal. Sobre essa temática bastante delicada, vejo aí a oportunidade de debatermos como funcionam as oportunidades, em nosso país, para nossos adolescentes. O que oferecemos como sociedade, como família, como escola, como Estado. Até

onde essa diminuição da maioria penal será benéfica para nossa sociedade. Quem serão, realmente, os “penalizados” por essa diminuição da maioria. O que podemos e devemos fazer para que a violência diminua em nossa sociedade. Quem são os verdadeiros responsáveis por essa situação, enfim, o leque de opções para esse debate é intenso.

Ao promovermos essas reflexões junto aos nossos estudantes, estaremos oportunizando tanto para eles como para nós a oportunidade de verbalizarmos nossos pensamentos (professor e discentes), possibilitando um exercício de alternância de sujeitos no diálogo.

Essas propostas de reflexão estão relacionadas ao dia a dia do estudante. Essas relações se constroem, questão a questão, e procuram valorizar a produção dos diferentes sentidos, as práticas sociais e seus significados, sem esquecer da necessidade do estudante ser auxiliado a construir um terceiro discurso mais abrangente dessas vozes.

Ao conduzirmos o debate dessa forma, estamos propondo uma atividade dialógica interativa, uma vez que, tentamos proporcionar ao estudante que ele traga para a leitura do texto a sua experiência de vida, além de exercitar o que aprendeu através do registro escrito e da interação desses registros com os demais colegas. Proceder-se assim à relevância para o estudante da relação indissociável entre leitura e produção de texto.

Ao explorarmos o gênero discursivo (editorial), bem como o projeto enunciativo da revista de onde o texto foi retirado é importante fazermos uma breve contextualização sobre a produção e as finalidades dessas revistas. Essas informações prévias são importantes porque elas constituem o contexto que emoldura o enunciado lido pelo aluno e isso contribui para que ele estabeleça relações entre o conteúdo retratado (e refratado) na materialidade da língua apresentada, que é a do comportamento e das relações entre os adolescentes na nossa sociedade nos dias de hoje.

Ao propormos essas reflexões estamos exigindo de nosso aluno a mobilização tanto de um conhecimento linguístico (revista científica) ligado a um conhecimento presumido para o qual, talvez, nem todo aluno esteja atento no ato de leitura, que é o fato de que os comportamentos de adolescentes como ele são objeto de estudo, ou seja, para que o enunciado seja compreendido, ou, em outros termos, para que o aluno apresente uma compreensão responsiva ativa à demanda colocada nas questões, é necessário que ele saiba que o signo “adolescência” refere-se a um ciclo, estabelecido pela ciência, que possui início e fim.

As atividades encaminham o aluno para a busca de uma reflexão, ou seja, aquilo que nos textos não está verbalmente realizado. Estaremos ultrapassando o unicamente linguístico e encaminhando o aluno a labutar com operações linguístico-discursivas mais elaboradas, mais complexas, pois para a atribuição de sentido aos textos é preciso que o leitor (aluno) compartilhe do horizonte social retratado pelos autores dos editoriais.

### SEÇÃO III: ESTUDANDO UM POUCO MAIS

- a) *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do *óbvio*, de Michel Pêcheux, é a obra introdutória da análise de discurso no domínio dos estudos da linguagem e traz para essa discussão o tema da história, do poder, da ideologia, que são as condições em que se dão os processos discursivos. Ao trazer a história, o faz na perspectiva de uma análise materialista das “práticas linguísticas” inscritas num determinado contexto sócio-político-econômico. Para Pêcheux, a semântica é o espaço em que a linguística se encontra com a filosofia e a ciência das formações sociais. A partir dessa elaboração discursiva da semântica, o autor explana uma reflexão crítica sobre

a produção de conhecimentos científicos e a questão da prática política.

- b) *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Valentin Volóchinov, examina as principais disposições dos estudos da linguagem no século XIX e início do XX, como as escolas de Humboldt e Saussure, e a partir delas propõe um método sociológico no qual os gêneros do cotidiano ocupam lugar de destaque. O livro desenvolve uma filosofia da linguagem de fundamento marxista sem as paranoias históricas das receitas oficiais. A natureza ideológica do signo linguístico, o dinamismo próprio de suas significações, a alteridade que lhes é constitutiva, o signo como arena da luta de classes, são alguns dos temas que o leitor encontrará neste livro.
- c) *Análise do discurso: princípios e procedimentos*, de Eni Orlandi, nos convoca a percebermos algumas noções da análise do discurso. Traz como proposta uma reflexão sobre a linguagem, sobre o sujeito, sobre a história e sobre a ideologia. A obra está estruturada em três capítulos e uma conclusão que nos fazem refletir como nos relacionamos com a linguagem enquanto sujeitos sociais que somos.
- d) *História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história*, organizado por Ana Zandwais, é uma coletânea de doze textos escritos por linguistas e analistas do discurso e tem na linguagem sua matriz. Foi produzido com base em pesquisas realizadas em diferentes contextos: a) no leste europeu, b) no continente europeu, c) no continente brasileiro. As pesquisas articulam-se entre si, não somente por estarem voltadas para reflexões em torno de questões de linguagem, mas sobretudo por voltarem-se para os mesmos objetivos, isto é, por entenderem que a ordem do simbólico precisa estar inscrita em diferentes campos do conhecimento para que possa ser compreendido em sua totalidade.

- e) *Análise de texto: procedimentos, análises, ensino*, de Eduardo Guimarães, o início da caminhada se inicia propondo como um semanticista pode se interessar pelo texto e trazer para a análise desses textos os desenvolvimentos dos estudos da significação, contribuindo para os modos de ler sustentadamente um texto, estabelecendo o lugar dos estudos semânticos e desenvolvendo procedimentos próprios para a interpretação e compreensão do texto. Ao percorrer suas análises, percebemos o quanto o autor se deixa expor ao inesperado, nos mostrando o lugar do texto para a prática da reflexão, para o desenvolvimento da vida intelectual. Vamos percorrer juntos essa caminhada em busca dos sentidos que os textos produzem.

## REFERÊNCIAS

- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO Júnior, José Hamilton. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 2013.
- GADET, Françoise & HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Pontes, 1990.
- GERALDI, Marcelo. *Adolescência & saúde*. Rio de Janeiro: Uerj, 2009. n. 3, v. 6, julho-setembro, 2009. p. 5.
- HENRY, Paul. Construções relativas e articulações discursivas. *Cadernos de Estudos Linguísticos (19)*: 43-64. Campinas, IEL, UNICAMP, 1990.
- HENRY, Paul. *Fundamentos teóricos da Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux (1969)*. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. São Paulo: UNICAMP, 1997.
- HENRY, Paul. *A Ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores possíveis*. In: Orlandi (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.
- PÊCHEUX, Michel. *Análise do Discurso: três épocas (1983)*. In: GADET Françoise.; HAK, Tony. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997a.

- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas*. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. São Paulo: UNICAMP, 1997b.
- PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso*. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. São Paulo: UNICAMP, 1997c.
- PÊCHEUX, Michel. *Papel da memória*. In: ACHARD, Pierre. *et al.* Papel da memória. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. *O Discurso — estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 19. Campinas: IEL/Unicamp, jul. /dez. 1990.
- PÊCHEUX, Michel. *Língua, linguagens, discurso*. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. (Org.) Legados de Michel Pêcheux: inéditos em Análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011, p. 63-75.
- VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VOLÓCHINOV, Valentin. (1926). *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. Circulação restrita. s/d.
- ZANDWAIS, Ana. Linguagem e ensino: saberes linguísticos e literários dominantes em compêndios escolares. *Revista Organon*. v. 17, n. 35. p. 19-38. 2003.
- ZANDWAIS, Ana. *Relações entre a filosofia da práxis e a filosofia da linguagem sob a ótica de Mikhail Bakhtin: um discurso fundador*. In: Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. Ana Zandwais (Org.). Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2005.
- ZANDWAIS, Ana. *Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua*. In: ZANDWAIS, Ana. (Org.). História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história. Passo Fundo: Ed da UPF, 2012, p. 175-191.



# A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA INFLAÇÃO EM TEXTOS JORNALÍSTICOS: reflexões para o ensino médio

Lucas Martins Gama Khalil (UNIR-CNPq/NEADE)

Geane Valesca da Cunha Klein (UNIR-CNPq/Gedisca)

Eloísa Joseane da Cunha Klein (Unipampa-CNPq/CIRDr)

DOI: 10.56365/9788568326596.6

## SEÇÃO I: UM POUCO DE TEORIA

Nesta seção, examinamos o papel dos discursos circulados pela mídia na construção da narrativa histórica e na percepção dos eventos pelo público. Iniciamos destacando que, ao organizar um texto, o sujeito-autor busca primordialmente envolver, cativar ou manter a atenção do sujeito-leitor em relação ao conteúdo exposto no enunciado e, principalmente, em relação ao sujeito que assume a enunciação. A autoria é considerada intrínseca ao sujeito enunciador, implicando em estarmos constantemente envolvidos naquilo que dizemos e na forma como o dizemos (Francelino, 2010). Esse processo de autoria envolve a interação com outras vozes, configurando uma subjetividade que se desenvolve no diálogo com outras vozes. Assim, o autor não apenas responde aos discursos anteriores, mas também instaura um interlocutor no processo enunciativo, adaptando o discurso às especificidades da situação comunicativa e aos diferentes destinatários (Francelino, 2010).

Para produzir qualquer texto, o sujeito-autor inevitavelmente precisa se submeter à ordem da língua, utilizando aquilo que ela dispõe como possibilidade de uso; manejando certas regras fixas, definidas por força de hábitos sociais, e outras mais flexíveis, que, dependendo do contexto, atuam de formas distintas. Assim, ao organizar um texto, o sujeito-autor coloca um enunciador em ação e, simultaneamente, deixa outros implícitos, uma vez que, sempre existem outras vozes, outras posições que se harmonizam pelo feito da interdiscursividade. Esse enunciador colocado em ação pela função-autor trata de organizar o texto de modo a cumprir os requisitos que essa materialidade exige, colocando-se na origem e produzindo um texto com “[...] unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim” (Orlandi, 1996, p. 68).

Na organização discursiva, o sujeito emprega estratégias argumentativas que lhe parecem mais adequadas aos objetivos que se propõe alcançar. É o enunciador que assume a responsabilidade pela veiculação do enunciado, embora não controle necessariamente o ponto de vista expresso nele. Isso se deve ao fato de que, ao produzir o texto, o sujeito-autor opera dentro das possibilidades e limitações da língua, “no interior do formulável”, e inscreve seu enunciado “numa história de formulações”, produzindo “um lugar de interpretação no meio dos outros” (Orlandi, 1996, p. 69-70). É essencial ressaltar que o sujeito só se torna autor quando o que produz é passível de interpretação. “Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer” (Orlandi, 1996, p. 70).

A função-autor merece destaque porque evidencia o efeito da historicidade que se inscreve na linguagem e permite o movimento da interpretação. Ela se manifesta como uma instância complexa e dialógica, em que o autor, mesmo inserido em um espaço saturado por discursos alheios, marca sua individualidade na expressão de seu querer-dizer e na interação com

as vozes sociais presentes no espaço enunciativo (Francelino, 2010). Convém lembrar que tudo o que é enunciado sustenta-se naquilo que já foi dito antes em outro lugar, cujas vozes são apagadas e esquecidas em um silenciamento que, ao mesmo tempo que dá a ilusão da origem, também produz o apagamento da história. Nesse cenário, a ilusão de uma não-história faz com que os sentidos se desloquem, gerando novas interpretações e, paradoxalmente, silenciando vozes que poderiam ser reconhecidas, ao mesmo tempo em que se concede ao sujeito a liberdade de experimentar “seus próprios sentidos”. Assim, ao adotarmos a perspectiva da Análise do Discurso, voltamo-nos para os eventos discursivos, reconhecendo dois reais distintos: o “real da língua” e o “real da história”. Essas dimensões entrelaçadas nos levam a compreender a complexa relação entre os sujeitos históricos, a linguagem e a história, onde o sentido emerge da interação entre esses elementos (Orlandi, 1996, p. 72).

Quando exploramos textos jornalísticos, é importante reconhecer o posicionamento do sujeito que os elabora, o qual se coloca em uma determinada perspectiva para enunciar a partir dela. A análise de discursos ajuda a compreender esses textos ao destacar a intersubjetividade inerente ao discurso, refutando a noção de uma verdade intrínseca ou literalidade (Machado, 2006). Assim, a produção de sentido nos discursos jornalísticos é influenciada não apenas pelo autor da fala, mas também pelo sujeito que lê o texto com toda a sua opacidade e possibilidades interpretativas. Nesse sentido, tanto o dizer quanto o interpretar estão afetados por sistemas de significação (Machado, 2006) e o trabalho de leitura e análise de textos jornalísticos deve partir da consideração de que a língua(gem) nunca é neutra e de que os sentidos são negociados em um processo de interação entre texto e leitor, mediado pelos contextos históricos e sociais.

Embora inexista a neutralidade na linguagem, de maneira geral, há uma tendência em conferir legitimidade ao que é dito

/ escrito por um jornalista, uma vez que existe a prerrogativa de que a informação por ele passada é verdadeira, assertiva e passível de aferição pontual na exterioridade do mundo. Conforme a pesquisa de recepção de Silva (2013), os telespectadores valorizam a presença do âncora e sua posição na condução de um telejornal, assim como o estilo conversacional, pois esses elementos contribuem para a geração de confiança na relação com o público, especialmente quando são mantidos por longos períodos. A continuidade desses aspectos básicos do jornalismo cria uma sensação de familiaridade e identificação com o público, integrando-o ao cotidiano das pessoas. Nesse contexto, o próprio público reconhece que o jornalismo produz representações subjetivas da realidade, influenciando a percepção coletiva dos acontecimentos e contribuindo para a construção de consensos sociais sobre valores e atitudes.

Machado (2006) observa que a teoria Construcionista, em contraposição ao paradigma positivista, enfatiza que o jornalismo não reflete a realidade de forma objetiva, mas produz representações subjetivas da realidade. Segundo essa perspectiva, o jornalismo é um modo de conhecimento que recria e reinterpreta os fatos, contribuindo para a construção de consensos sociais sobre valores e atitudes. Por meio de práticas jornalísticas específicas, ele estrutura o entendimento coletivo dos acontecimentos, influenciando a percepção da normalidade e anormalidade na sociedade.

Aqui convém evidenciar o que estamos entendendo como acontecimento e, para isso, evocamos Pêcheux (1997, p.17) que assevera que quando um acontecimento – entendido como “[...] o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” – se torna um fato jornalístico, ele também se torna um registro histórico. Isso porque ele se prefigura discursivamente antes mesmo da data de sua ocorrência, uma vez que, os confrontos discursivos são constantes e atuam permitindo que um acontecimento tenha

forma e figura, se estabeleça mais cedo, mais tarde ou nem ocorra. Disto decorre que enunciados diferentes podem remeter ao mesmo fato, desencadeando diferentes significações (Pêcheux, 1997, p. 20). Por consequência, nenhum texto jornalístico (ou qualquer outro texto possível de ser construído) se restringe à função informativa. Mais do que informar, o texto produzido na esfera jornalística colabora com a construção da narrativa histórica.

Destarte, quando um jornalista se coloca como sujeito autor, ele permite que o acontecimento seja trabalhado, ou seja, ele organiza o fato novo “[...] em seu contexto de atualidade” (Pêcheux, 1997, p. 19) e diante de todo um “[...] espaço de memória” (Pêcheux, 1997, p. 19) que ele evoca. Assim é que um acontecimento jornalístico “[...] remete a um conteúdo sociopolítico ao mesmo tempo perfeitamente transparente (...) e profundamente opaco” (Pêcheux, 1997, p. 19-20). Tal opacidade, decorre da existência de uma rede de relações associativas implícitas e variáveis, como as paráfrases, as alusões, as implicações, os comentários que são suprimidos ou abafados pela materialidade léxico-sintática, a qual estabiliza aparentemente esse furor e efervescência dos sentidos, dando-lhes uma estabilidade lógica (Pêcheux, 2017, p. 23).

Para Pêcheux (1997), e para a Análise de Discurso de maneira geral, o sentido não é algo pré-existente e objetivo, mas é produzido na interação entre sujeitos históricos e estruturas discursivas. Por conseguinte, ao analisar um texto, buscamos a compreensão dessas relações, discutindo os modos pelos quais os discursos constroem e refletem relações de poder, ideologias e condições sociais. Segundo Pêcheux (1997), a análise não pode se limitar àquilo que está na estrutura e que se refere ao conjunto de regras e normas que orientam a produção e interpretação de sentidos em um dado contexto discursivo. O grande objetivo deve ser a compreensão do acontecimento, que em seu dinamismo, desafia ou reconfigura as estruturas existentes.

Para sustentar seu ponto de vista, Pêcheux (1997) analisa como um enunciado típico das torcidas esportivas (“*on a gagné – ganhamos*”) foi reapropriado em um contexto político, especificamente na vitória de François Mitterrand na eleição presidencial francesa de 1981. Esse fenômeno provocou uma transformação na política mediada pela mídia, que passou a construir uma narrativa transformando eventos políticos em espetáculos. Tal transformação foi tornada possível por meio de estratégias retóricas e discursivas, capazes de criar uma “univocidade lógica” em torno dos acontecimentos. No exemplo dado, a vitória política é equiparada à vitória esportiva, simplificando a complexidade política em termos de vencedores e perdedores. Isso evita questionamentos mais profundos sobre significados e implicações do evento, ao mesmo tempo que descortina dinâmicas de poder e estratégias enunciativas utilizadas na construção de narrativas pela mídia.

Embora as palavras ‘mídia’, ‘informação’ e ‘comunicação’ estejam tão associadas no imaginário coletivo a ponto de quase serem consideradas sinônimas, Charaudeau (2019), em seu livro *Discurso das mídias*, aborda a problemática da construção de emblemas a partir de palavras que, ilusoriamente, conteriam um poder explicativo em si. Charaudeau (2019) argumenta que ‘informação’ e ‘comunicação’ são conceitos que apontam para aspectos da sociedade, destacando que esses termos não são apenas conceitos abstratos, mas representações de fenômenos sociais concretos e estão intrinsecamente ligados às interações humanas e à organização da sociedade. Segundo esta perspectiva, a informação não é apenas um conjunto de dados ou fatos, mas está inserida em contextos sociais, políticos, culturais e econômicos e reflete as relações de poder, as dinâmicas de comunicação e as estruturas de conhecimento presentes na sociedade. Da mesma forma, a comunicação não se resume apenas à troca de mensagens, mas é influenciada pelas nor-

mas culturais, pelos meios de comunicação disponíveis e pelas hierarquias de poder.

Por sua vez, a palavra ‘mídia’ remete ao aparato organizacional que utiliza esses conceitos (‘informação’ e ‘comunicação’) para promover suas diversas agendas, sejam elas econômicas, tecnológicas ou simbólicas. Nesta compreensão, as mídias são estruturas organizacionais que abrangem uma variedade de canais de comunicação, como televisão, rádio, jornais, revistas, internet, entre outros, as quais não apenas organizam informações e mensagens, mas também têm seus próprios interesses e objetivos. No que se refere à lógica econômica, podemos lembrar que as mídias muitas vezes são empresas comerciais que buscam lucro e, para obtê-lo, podem moldar seu conteúdo e sua abordagem para atrair audiências e anunciantes. No tocante à lógica tecnológica, precisamos também levar em conta a maneira como as mídias utilizam e se adaptam às tecnologias disponíveis para distribuir conteúdo — isso inclui desde a adoção de novas plataformas digitais até o desenvolvimento de técnicas de produção e transmissão de conteúdo. Por fim, a lógica simbólica diz respeito ao modo como as pessoas produzem sentidos derivados das trocas sociais experienciadas na dinâmica cotidiana e das representações de valores que subjazem a estas práticas.

Levando essa problemática em consideração, Charaudeau (2019) adverte sobre a complexidade de promover uma análise do discurso de informação, que estaria na essência do texto jornalístico. O teórico destaca que essa complexidade se potencializa diante da constatação de que o discurso da informação é posto em circulação por agentes que não se assumem como enredados pelas dinâmicas de poder; ao contrário, indicam posição contrária a ele e à manipulação, constituindo-se publicamente como espaços de denúncias do poder. Com relação a isto, Charaudeau (2019) ainda destaca que, embora as mídias

estejam essencialmente atreladas às dinâmicas de poder, as mídias não são em si uma instância de poder, pois inexitem regras explícitas de comportamento, sanções ou normas a serem seguidas que as qualificariam como uma instância de poder, tal qual ocorre com a justiça, o exército ou a igreja.

Pensar a informação como discurso, como propõe Charaudeau (2019, p. 40) (e como nós entendemos a partir do ponto de vista da Análise do Discurso), implica em entender que “[...] o discurso não é a língua, embora seja com ela que se fabrique discurso e que este, num efeito de retorno, a modifique”. Seguindo esta orientação, o estabelecimento de sentido não se define exclusivamente a partir daquilo que se depreende das regras da língua, uma vez que, ele se modifica pela interação entre elementos como a identidade dos interlocutores, a intenção comunicativa e o contexto físico da comunicação. Ou seja, é a “imbricação das condições extradiscursivas e das realizações intradiscursivas que produz sentido”. Por conseguinte, quando pensamos no sentido que se estabelece no âmbito da informação, é fundamental considerar a mecânica de sua construção, a natureza do saber que se transmite e o efeito de verdade possível de ser produzido sobre o receptor (Charaudeau, 2019, p. 40).

Ao prosseguir com a reflexão sobre o papel do discurso na construção de sentido, Charaudeau (2019, p. 41) ressalta que o sentido não é algo pré-determinado, mas sim uma construção que emerge da interação linguística entre os participantes de uma troca social. Ele enfatiza que o sentido só se torna perceptível por meio das formas linguísticas utilizadas na comunicação e destaca a relação de reciprocidade que existe entre forma e sentido: toda forma linguística carrega consigo um sentido subjacente, e todo sentido só pode ser expresso por meio de formas específicas. Como vemos cotidianamente, cada interação linguística é única e sofre influências das circunstâncias particulares em que ocorre, pelas identidades dos interlocutores e

pelas intenções comunicativas envolvidas. Assim, ao analisar o sentido que emerge no âmbito da informação, é essencial considerar não apenas as palavras utilizadas, mas também as formas pelas quais essas palavras são empregadas e interpretadas dentro de um contexto específico.

Segundo Charaudeau (2019), todo discurso, inclusive o de informação, antes de representar o mundo, representa uma relação entre todos os fatores e elementos que constituem a cena enunciativa e é, então, face a essa relação instituída que o mundo pode ser representado. Isso significa que a construção da informação está intrinsecamente ligada ao contexto específico da interação comunicativa, sendo ineficiente discutir a questão da informação em termos de fidelidade aos fatos ou à fonte de informação, pois nenhuma informação pode ser completamente transparente, neutra ou factual. Ainda em conformidade com o autor, o processo de informação é uma transação que depende das escolhas do informador em relação ao público-alvo e da interpretação do receptor, que é influenciada por seus próprios parâmetros e não necessariamente pelos do informador.

Assim, o tratamento dado à informação dentro dessa transação determina sua compreensão, podendo a inteligibilidade ser mais ampla (popularização) ou mais restrita (especialização) de acordo com as normas psicológicas, sociais ou ideológicas presentes no contexto. Mesmo os veículos de informação especializados em reportar diretamente os eventos, que acreditam estar mais próximos da objetividade, não conseguem escapar dos efeitos desse processo de transação (Charaudeau, 2019). Deste modo, é essencial considerar não apenas as condições extradiscursivas e intradiscursivas, como mencionado anteriormente, mas também os saberes de conhecimento que fundamentam nossa compreensão do mundo e se referem à tentativa humana de racionalizar a existência de seres e fenômenos sensíveis do mundo, buscando torná-lo inteligível. Tal processo envolve

a marcação de fronteiras no *continuum* da materialidade; a distinção entre semelhantes e diferentes; a estabelecimento de relações entre elementos e a construção de hierarquias e taxionomias. Em outras palavras, os saberes de conhecimento buscam organizar e categorizar o mundo para torná-lo compreensível e explorável pela mente humana (Charaudeau, 2019).

Em contraposição às crenças, os conhecimentos são percebidos como mais objetivos e realistas, conferindo uma sensação de estabilidade à visão estruturada do mundo (Charaudeau, 2019). Para construí-los, os sujeitos se baseiam em uma dupla aprendizagem: pela observação direta dos fenômenos através dos sentidos e pela assimilação de dados científicos e técnicos. Embora estejam sujeitos à influência da experiência social e cultural, esses conhecimentos são considerados suficientes para oferecer uma compreensão objetiva e realista do mundo e se organizam, conforme Charaudeau (2019) em três categorias: existencial (é / está), evenemencial (ocorre / ocorreu) e explicativa (porquê, como, para quê).

No âmbito existencial, a percepção mental está voltada para a descrição da existência de objetos no mundo em termos de sua localização, momento e estado, fornecendo informações factuais que orientam condutas desejadas ou impostas. É um conhecimento que se manifesta em definições em dicionários ou indicações práticas, como orientações de direção ou anúncios em jornais. Já no âmbito evenemencial, a percepção mental está centrada na descrição do que ocorre ou ocorreu no mundo, baseando-se na verossimilhança e no consenso estabelecido dentro de uma comunidade social. Essa forma de percepção serve para apresentar acontecimentos, seja detalhando o processo da ação, identificando os envolvidos ou destacando as circunstâncias materiais. Por fim, no âmbito explicativo, a percepção mental está focada na descrição dos motivos, causas e finalidades dos acontecimentos, buscando tornar inteligíveis

os eventos do mundo por meio da razão de modo a fornecer argumentos e meios até então desconhecidos para o destinatário (Charaudeau, 2019).

Ao longo desta seção, temos ressaltado a complexidade da relação entre discurso e realidade, destacando que todo relato ou representação da realidade é filtrado através de um ponto de vista particular. Como bem pontuado por Charaudeau (2019), não há uma captura direta e objetiva da realidade empírica, mas sim uma construção mediada por esse ponto de vista singular, que molda e delimita o objeto percebido como um fragmento do real. Com efeito, nos discursos midiáticos, não encontramos um espaço social que seja simplesmente mascarado, deformado ou parcelado por esses discursos (Charaudeau, 2019, p. 131). É importante reconhecer que os discursos midiáticos não apenas refletem a realidade de forma neutra e imparcial, como muitas vezes se espera, mas sobretudo a reinterpretam de acordo com os valores, interesses e perspectivas dos sujeitos que os produzem. Cada narrativa, reportagem ou notícia veiculada pela mídia é permeada por uma série de escolhas editoriais, interpretações e vieses que refletem a posição e o ponto de vista dos seus autores e das instituições midiáticas às quais estão vinculados.

Dessa forma, ao analisarmos os discursos midiáticos, é importante tomá-los como construções discursivas que moldam ativamente a percepção pública dos acontecimentos e atuam na construção da narrativa histórica. Ao compreendermos que não há uma separação entre o discurso e a realidade, mas sim uma interação constante entre eles, podemos desenvolver uma análise mais crítica e contextualizada dos discursos midiáticos, questionando não apenas o que é dito, mas também como e por quem é dito, e quais são as implicações desses discursos na sociedade. É o que iremos propor na próxima seção do texto.

Ainda que tenhamos selecionado três matérias jornalísticas sobre um mesmo tema (inflação e seu impacto no consumo dos

alimentos), tal especificidade não impede que algumas questões metodológicas mais gerais possam ser estendidas à análise de outros objetos (reportagens acerca de outros temas, por exemplo) a serem trabalhados em sala de aula. Vale pontuar, neste momento, um aspecto metodológico que constitui a análise a seguir e que se mostra bastante produtivo para diversas outras análises: em linhas gerais, a maneira de definir a relação entre texto e suas condições sócio-históricas não pressupõe uma unidirecionalidade em que simplesmente o “contexto” se reflete nos textos; por outro lado, tampouco essas condições seriam meramente “inventadas” pelos textos. Trata-se, antes, de uma relação constitutiva, em que os modos de dizer em um discurso não cessam de reconfigurar as condições sócio-históricas, ao mesmo tempo em que estas o determinam. Dito de outra forma, ao olharmos para os textos selecionados, buscamos destacar neles, conforme se poderá observar na próxima seção, elementos linguísticos e enunciativos que permitam pensar essa forma de gestão das relações sociais a partir das restrições que caracterizam os discursos.

## SEÇÃO II: A APLICAÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO

Sistematizando a abordagem anterior, observamos que a autoria é intrínseca ao sujeito enunciador, envolvendo interação com outras vozes e configurando uma subjetividade que se desenvolve no diálogo com o mundo discursivo (Francelino, 2010; Orlandi, 1996). Assim, um texto não é neutro, pois o sujeito-autor se submete à ordem da língua e emprega estratégias argumentativas influenciadas por seus objetivos e pelo contexto comunicativo (Machado, 2006). Além disso, a análise do discurso propõe que os discursos midiáticos não refletem a realidade de forma imparcial, mas a reinterpretam conforme os valores, interesses e perspectivas de seus autores, influen-

ciando ativamente a percepção pública dos acontecimentos e contribuindo para a construção da narrativa histórica (Charaudeau, 2019). Portanto, quando nos propomos a discutir em sala de aula por que um texto não é neutro, isso envolve uma atividade que contempla as análises das escolhas editoriais, interpretações e vieses presentes nos discursos midiáticos, bem como a reflexão sobre como esses elementos atuam sobre a percepção da sociedade sobre os eventos e impactam a construção da narrativa histórica.

O trabalho com produções jornalísticas em sala de aula tem como um dos benefícios possibilitar a articulação entre a reflexão sobre a linguagem e o debate sobre temas que se fazem presentes no cotidiano do alunado; dito de outra forma, tratar-se de um passo em direção à perspectiva de um “ensino contextualizado”. Esta é uma das preocupações que norteiam os documentos que regulamentam o ensino no Brasil, que estabelecem a necessidade de o docente de Língua Portuguesa desenvolver atividades a partir de textos jornalísticos. Por exemplo, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC define o “campo jornalístico-midiático” como um dos campos de atuação social a serem contemplados na área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, visto que, sua exploração possibilitaria “[...] construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo” (Brasil, 2018, p. 489). De acordo com o mesmo documento, espera-se que os alunos do Ensino Médio sejam capazes de “[...] perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos”, identificando “[...] diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social” (*Idem*, p. 502). Tudo isso atuaria para fomentar uma “atitude crítica diante dos textos jornalísticos”, conforme uma das habilidades almeçadas na BNCC.

Considerando os apontamentos realizados na seção teórica e as demandas, como as citadas no parágrafo anterior, que se apresentam aos professores de língua materna, apresentamos a seguir uma proposta de trabalho que poderia ser realizada com turmas de Ensino Médio. A proposta consiste em analisar três matérias jornalísticas referentes a um mesmo tema (inflação e seu impacto no consumo de alimentos) produzidas por três veículos (Estado de Minas, Correio Braziliense e Diário de Pernambuco) pertencentes a um mesmo conglomerado de mídia (Diários Associados). Os textos em questão foram publicados em um intervalo inferior a um ano: entre agosto de 2021 e junho de 2022.

**Texto 1:** Inflação muda hábitos de alimentação:  
ovo e frango são opções mais viáveis.

Seções **ESTADO DE MINAS** Economia

CUSTO DE VIDA

## Inflação muda hábitos de alimentação: ovo e frango são opções mais viáveis

Segunda série de reportagens de EM sobre impacto da inflação nos produtos alimentares mostra que o belo-horizontino precisou mudar os hábitos de consumo

Roger Dias  
02/08/2021 04:00 - atualizado: 03/08/2021 12:24

COMPARTILHE    SIGA NO 



 Carlos Israeliev, de 62 anos, engenheiro mecânico, diz que procura comprar onde não tem abuso de preço  
(foto: Túlio Santos/em/d a press)

Fonte: <https://bit.ly/4dTt8II>

**Texto 2:** Inflação dos alimentos pressiona os mais pobres; especialistas avaliam ações.

The screenshot shows a news article from Correio Braziliense. The page header includes the site name and 'Economia'. Below the header, there is a sub-header 'CUSTO DE VIDA'. The main title is 'Inflação dos alimentos pressiona os mais pobres; especialistas avaliam ações'. A sub-headline reads: 'Cerca de 90% dos itens de alimentação encareceram no ano passado. Famílias em situação de vulnerabilidade sentem mais o impacto'. The article is attributed to Michelle Portela, Maria Eduarda Angeli, and Isabel Dourado. The publication date is 06/06/2022. The main image shows a shopping basket filled with various food items like rice, oil, and flour, set against a background of dollar signs. A small caption at the bottom of the image states: 'Em abril, os dados apontavam que cerca de 90% dos alimentos analisados encareceram no período de um ano - (crédito: maurenilson freire)'.

Fonte: <https://bit.ly/3yPspmP>

**Texto 3:** Inflação pesa e vendas do varejo despencam no mês de agosto.

The screenshot shows a news article from Diário de Pernambuco. The page header includes the site name and 'DIÁRIO de PERNAMBUCO'. Below the header, there is a sub-header 'CONSUMO'. The main title is 'Inflação pesa e vendas do varejo despencam no mês de agosto'. The article is attributed to Fernanda Fernandes for Correio Braziliense. The publication date is 07/07/2021. The main image shows a grocery store checkout area with a cashier and a customer. A small caption at the bottom of the image states: 'Foto: Minervino Júnior/CP/OA Press'.

Fonte: <https://bit.ly/3yLaCNL>

A abordagem analítica desta seção considera os parâmetros da Análise de Discursos, destacando a relação entre autoria e enunciação, as estratégias argumentativas, a inscrição no interdiscurso e a interpretação do sentido. Autores como Francelino (2010), Orlandi (1996) e Pêcheux (1997) contribuem para essa compreensão, enfatizando a subjetividade do discurso, a construção de relações de poder e a complexidade da função-autor.

Essa perspectiva analítica é fundamental ao propormos a análise de textos jornalísticos, pois busca conectar as teorizações à prática jornalística cotidiana. Ao discutir como os textos são construídos, podemos evidenciar que a autoria está intrinsecamente ligada ao sujeito enunciador, que participa ativamente na produção do discurso (Orlandi, 1996). Nesse sentido, ao examinar determinados aspectos sociais e econômicos presentes nos textos jornalísticos, como poder de compra, hábitos alimentares e tendências do mercado, os estudantes são instigados a compreender como tais elementos são discursivamente constituídos nas matérias. A ênfase não está em determinar se os textos correspondem à realidade, mas em compreender o “real” que eles apresentam ao leitor, isto é, como o discurso materialmente produz certos sentidos em detrimento de outros, favorecendo uma “atitude crítica”, conforme observado nas diretrizes curriculares que orientam o trabalho docente.

As três matérias abordam a inflação, tema que, a nosso ver, poderia ser trabalhado de forma mais produtiva em turmas do Ensino Médio, tendo em vista os conhecimentos que se espera que esse alunado tenha adquirido no que se refere aos conteúdos da Matemática (como porcentagem, por exemplo), bem como a presença mais constante das discussões sobre temas contemporâneos no âmbito das diversas disciplinas, em grande parte com vistas à preparação dos discentes para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Para além desses fatores, consideramos que a especificidade do recorte, relacionando in-

inflação e alimentação, propicia discussões que se aproximam das vivências dos discentes (ou, ao menos, da maioria deles, para os quais as necessidades de economizar e de eventualmente reduzir o consumo de determinados alimentos / produtos fazem parte do cotidiano familiar). Os estudantes podem explorar como as vozes presentes nos textos jornalísticos refletem a interação do sujeito-autor com outras vozes do mundo discursivo, o que contribui para a construção da subjetividade do autor e influencia a forma como o texto é produzido e interpretado pelos leitores.

Antes de apresentar as matérias, seria recomendável uma sondagem sobre o que os estudantes já sabem acerca do tema; por exemplo, se sabem definir o que é inflação, se apontam possíveis causas do fenômeno, se já ouviram falar em deflação, dentre outros questionamentos. Após a sondagem, o professor pode, inclusive, discutir algumas relações entre inflação e outras palavras, como “inflar”. Ainda que não se chegue, na exposição, a uma descrição etimológica detalhada, trata-se de um artifício que ajuda a ancorar o aprendizado do significado de uma palavra no conhecimento prévio de outros vocábulos da língua.

Após a conversa inicial e introdução ao tema, sugerimos que as matérias sejam apresentadas, na íntegra, aos alunos. Recomenda-se que o docente as apresente, caso seja possível, no ambiente digital em que as produções foram publicadas (por exemplo, com o uso de um projetor multimídia), a fim de que se mantenham não apenas os elementos verbais da matéria, mas também outros componentes que cumprem importante papel para a produção de sentidos, tais como *hashtags*, fotografias, *hiperlinks*, matérias relacionadas, gráficos, comentários dos leitores etc. Uma primeira leitura conjunta das matérias pode ser importante não apenas para identificar e caracterizar esses recursos, mas também para que os alunos expressem eventuais dúvidas sobre o tema, afinal, apesar de “inflação” estar longe de ser uma palavra incomum, é possível que muitos deles es-

tenham lidando de forma um pouco mais profunda com o tema pela primeira vez.

A primeira matéria selecionada, publicada pelo Estado de Minas, na seção de economia, tem como título “Inflação muda hábitos de alimentação: ovo e frango são opções mais viáveis”. Entre o título e o corpo do texto, especifica-se o teor da matéria: “Segunda série de reportagens do EM sobre impacto da inflação nos produtos alimentares mostra que o belo-horizontino precisou mudar os hábitos de consumo”. Diante desses dois componentes iniciais da reportagem, já é possível questionar os discentes acerca de determinados sentidos que se produzem e, por outro lado, sentidos que se apagam, mas que constituem o discurso devido à sua própria ausência.

Um primeiro elemento que podemos destacar no título é a palavra “inflação” preenchendo as funções de sujeito, do ponto de vista sintático, e agente, do ponto de vista semântico, da mudança de hábitos alimentares. Isso acontece também, com acréscimos de adjuntos, no corpo da reportagem: “A *inflação* descontrolada no Brasil durante a pandemia do coronavírus *mudou* hábitos de alimentação e consumo das famílias, sejam elas em qualquer faixa de renda”. A partir da identificação desse sujeito / agente, que é discursivamente constituído como uma força aparentemente autônoma, pode-se começar a questionar o enunciado em sua opacidade: Inflação em decorrência de quê? Hábitos de alimentação de quem? Opções mais viáveis para quem? O propósito é instigar a turma a perceber que os textos, ainda que se caracterizem como informativos, não dizem tudo (e nem poderiam dizê-lo) e aquilo que dizem se delimita nas fronteiras de determinado discurso, neste caso, um discurso que sustenta a autorregulação do mercado como fator preponderante para as relações econômico-sociais. Essa interlocução favorece a reflexão teórica sobre a construção de sentido, pois, como aponta Pêcheux (1997), o sentido não

é objetivo, mas surge na interação entre sujeitos e estruturas discursivas. Nesse contexto, a análise de discurso busca entender como os discursos constroem e refletem relações de poder, ideologias e condições sociais, considerando o dinamismo dos acontecimentos que desafiam ou reconfiguram as estruturas existentes.

Para que se chegue a essa reflexão, é importante questionar os estudantes sobre o apagamento do aspecto da desigualdade social na reportagem; afinal, as mudanças de “hábitos de alimentação” dependeriam mais do aumento dos preços dos alimentos ou da própria situação financeira dos consumidores? Obviamente, os dois fatores se interligam, e não é propósito da atividade apontar a leitura “correta” dos fatos, porém, um questionamento como esse propiciaria discussões sobre a não neutralidade do texto jornalístico, na medida em que se privilegia certos sentidos em detrimento de outros. Como analisa Charaudeau (2019), a construção de sentidos é operada sobre um fragmento de real, mas que, no entanto, é apresentado como um discurso de apresentação da realidade.

Outro ponto que pode ser destacado é o modo como certas expressões nominais definidas corroboram certo apagamento da desigualdade social, isto é, o efeito de que todos seriam igualmente afetados pela inflação e de que a mudança de hábitos alimentares seria generalizada. Isso ocorre, por exemplo, em “os brasileiros”, “o belo-horizontino” e “o consumidor”, nos seguintes trechos da reportagem: “ovo e frango passaram a ser a opção mais viável para *os brasileiros* nas refeições”; “o impacto na vida *do belo-horizontino*”; “ideias para ajudar *o consumidor*”, “frutas e verduras que estão na safra se tornam as melhores opções para *o consumidor* no dia a dia”. Espera-se que os alunos possam questionar a abrangência de expressões como essas, identificando o efeito de uma unificação de estratos sociais e, conseqüentemente, o funcionamento ideológico que se constitui

em torno desse efeito (por exemplo, a quem interessa esse tipo de apresentação homogeneizada da população?).

Em um dos trechos destacados no parágrafo anterior, temos a palavra “opção”, reiterada algumas vezes ao longo da matéria, seja como substantivo, seja a partir do verbo “optar”: “ovo e frango passaram a ser *a opção* mais viável”, “certas *opções* ficam em segundo plano em meio à alta desenfreada dos preços”; “frutas e verduras que estão na safra se tornam *as melhores opções*”; “é preciso ter muita paciência, pesquisar preços mais acessíveis e *optar* por consumir produtos em abundância no momento”. Essa repetição evidencia as transações e negociações presentes no texto, destacando como as escolhas de quem informa, considerando o receptor e a previsão de interpretação possível do texto, são determinantes na estruturação do material jornalístico. Essas escolhas podem ser orientadas por normas psicológicas, sociais ou ideológicas presentes no contexto, refletindo assim relações de poder que atuam sobre a compreensão da informação (Charaudeau, 2019).

Ainda sobre os trechos referidos pode-se propor os seguintes questionamentos: tratar a alimentação, nessa situação, em termos de “opção”, apagaria o sentido de “necessidade”? Decorreria disso outro questionamento: para quais classes socioeconômicas seria possível falar em “opção” e não “necessidade”? O professor pode conduzir a discussão de modo a mostrar que esse apagamento está articulado ao anterior (isto é, aquele concernente ao aspecto da desigualdade social) e que esse duplo apagamento produz certos sentidos que interessam, sobretudo, a uma elite econômica, para a qual as “flutuações” do mercado financeiro, em linhas gerais, acabam significando mais ou menos lucro, e não mais ou menos alimentos na mesa. Afinal, na vida de uma pessoa com boas condições financeiras, o aumento do preço da carne vermelha não será motivo suficiente para a substituição dessa carne por ovo ou frango.

Na análise da reportagem, é possível chamar a atenção também para os recursos mobilizados para que se legitime a veracidade dos fatos e se justifique a pertinência das relações apresentadas. Recorre-se, por exemplo, à voz dos “especialistas”, que podem ser pesquisadores de uma determinada área, mas também profissionais do setor tematizado pela matéria. Esse recurso pode ser ilustrado com os trechos a seguir: “especialistas indicam que é preciso ter muita paciência”; “afirma Ricardo Martins, coordenador de informações de mercado do Ceasa”; “afirma o gerente Frederico Justino de Melo”; “afirma o coordenador do Mercado Mineiro, Feliciano Abreu”. Destacamos aqui apenas o primeiro deles, devido a duas especificidades: o seu caráter genérico (pode-se entender que a referência é aos nomes próprios que aparecem ao longo da reportagem, como o de Ricardo Martins, mas o efeito é de um certo consenso supraindividual); e a indicação da “paciência” como um atributo necessário ao consumidor supostamente consciente (seria possível desenvolver uma discussão similar à que se propôs em relação às “opções”: para quais estratos socioeconômicos poderia se exigir essa “paciência?”).

Quando se trata de um tema do cotidiano de muitas pessoas, a “fala autorizada”, na cena enunciativa da reportagem, não raramente se entrelaça com a fala do “cidadão comum”, em geral, em um movimento de corroboração aos especialistas. Com relação a esse aspecto, é interessante apontar aos alunos de que modo a matéria em análise segue produzindo o efeito de homogeneização da população. Vejamos: são apresentados dois depoimentos, o de um engenheiro mecânico e o de uma recepcionista: um homem, uma mulher, com duas profissões para as quais o leitor possivelmente imaginaria rendas bem diferentes. A seguir, os trechos em que isso ocorre: 1) “O engenheiro mecânico Carlos Israilev, de 62 anos, admite que tem evitado a compra de várias coisas [...] No mercado, ele criou

uma forma de poder reduzir os gastos: ‘Tem vezes que compro mangas e banana mais verdes para esperar amadurecer e assim aproveitar os valores mais baixos’; 2) ‘A recepcionista Marli Leite Santos, de 50, se mostra apreensiva com o futuro da economia do país e também começou a selecionar mercadorias em seu carrinho: ‘A gente fica preocupada pelo que vai acontecer no ano que vem. Tudo tem piorado’”.

Outra questão pertinente a se discutir com os alunos é a constituição discursiva de uma “solução” ao longo da reportagem. Às vezes de forma mais direta, às vezes mais indiretamente, algo que ressoa no texto é iniciativa individual. O engenheiro mecânico entrevistado, por exemplo, “criou uma forma de poder reduzir os gastos”, comprando frutas ainda verdes. A recepcionista, em uma lógica aparentemente semelhante, “também começou a selecionar mercadorias em seu carrinho”. Tal aspecto que se destaca na fala dos consumidores já se começava a produzir desde a afirmação da necessidade de “paciência” para se realizar as “melhores opções”. Os estabelecimentos comerciais também são apresentados de uma forma que coaduna com essa lógica, visto que, estes seriam possíveis agentes transformadores diante da situação difícil, a partir do empreendimento de iniciativas inovadoras: “Alguns mercados têm adotado ideias para ajudar o consumidor e aumentar o faturamento”.

Diante dos elementos apresentados (e de outros que o docente pode vir a destacar na análise da reportagem), uma leitura retroativa e panorâmica, em um viés discursivo, poderia reforçar o pressuposto de que não há uso da linguagem que seja neutro, mesmo quando se trata de textos tidos como informativos. No caso da reportagem do Estado de Minas, a constituição da inflação como um fenômeno aparentemente “autônomo”, cujas consequências desvinculam-se da questão da desigualdade social, e a apresentação de uma solução fundamentalmente calcada na iniciativa individual se definem

pela filiação a um discurso, o neoliberal, que, na conjuntura atual, tem estatuto dominante quando se trata, sobretudo, de debates na seara econômica. A partir disso, é possível discutir com os alunos, na mesma aula ou em aulas posteriores, como esse discurso, estruturado em torno de um indivíduo “livre” e definidor do próprio futuro, reverbera em outras práticas da nossa sociedade.

A partir das discussões realizadas sobre a reportagem do Estado de Minas, pode-se propor um exercício comparativo com as outras duas reportagens selecionadas, cujos temas são semelhantes. Nessa abordagem, será possível observar alguns elementos que se repetem, mas também possíveis diferenças em relação à primeira matéria.

O texto do Correio Braziliense se intitula “Inflação dos alimentos pressiona os mais pobres; especialistas avaliam ações”. Desde o título, já é possível observar uma semelhança – a inflação continua aparecendo na função de sujeito e de agente, é ela que “pressiona” – e um indício de certa diferença – especifica-se o impacto do aumento dos preços levando em consideração a estratificação social. O início do corpo do texto ancora-se, assim como no Estado de Minas, na figura de “um brasileiro” genérico e em suas “opções” diante da crise: “Um brasileiro vai ao mercado comprar apenas o essencial para fazer as refeições do mês, mas, ao checar os preços na prateleira, não há outra opção, a não ser fazer substituições ou, até mesmo, abrir mão de certos itens, para que consiga pagar a conta no caixa”. Por outro lado, na sequência do parágrafo, há uma especificação sobre as classes socioeconômicas mais atingidas, o que reverbera a diferença já anunciada no título: “Se antes arroz, feijão, verduras e carne eram garantia na mesa, hoje são artigo de luxo para alguns, principalmente os mais pobres”.

Com relação aos especialistas, o expediente adotado pelo Correio Braziliense é semelhante ao da matéria anterior: são

apresentadas falas de Felipe Queiroz e Márcio Pochmann, economistas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Giacomo Balbinotto, pesquisador da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e André Braz, economista da Fundação Getúlio Vargas. A grande diferença se dá em relação às “pessoas comuns”, tendo em vista que, o recorte notadamente abarca a parcela mais necessitada da população. Os entrevistados são: Ivânia Souza, mãe, avó, desempregada e beneficiária de Auxílio Brasil e Auxílio Aluguel; Merian Santos, cozinheira e única pessoa que recebe salário numa família de seis; Edineide Silva, moradora de um barraco em uma ocupação; e Belchior Gabriel, carroceiro. A partir desse recorte, é possível discutir com os alunos como a seleção dos entrevistados em uma reportagem não consiste em um movimento aleatório e neutro, cumprindo importante papel na produção de sentidos no texto. A escolha dos entrevistados cumpre também um papel de identificação, que atua na consolidação de uma proposta de comunicação com os leitores.

A matéria do Correio Braziliense encerra-se com uma seção intitulada “Vilões”, em que se encontra o seguinte trecho: “Combustíveis, alimentação, transporte são alguns dos principais vilões do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)”. É importante notar que novamente conceitos ou estruturas abstratas tomam o lugar de sujeito na construção textual. Se a reportagem do Estado de Minas aponta, mesmo que indiretamente, uma “solução” (a iniciativa individual) que passa longe de uma reestruturação social, o Correio Braziliense, em uma mesma direção, mas com outros meios, não responsabiliza pela crise alimentar a má distribuição de renda no país; os “vilões” seriam os próprios itens cujos preços estão aumentando. Diante disso, torna-se possível questionar junto aos discentes: até que ponto as diferenças observadas entre as duas matérias representam uma ruptura na linha editorial, considerando que são dois veículos de um mesmo grupo?

Na reportagem do Diário de Pernambuco, intitulada “Inflação pesa e vendas do varejo despencam no mês de agosto”, conforme se poderá observar na leitura conjunta com os alunos, há uma diferença de escopo: ainda que o tema central seja a inflação, não há um foco apenas nos alimentos, abarcando-se itens de consumo de maneira mais geral (vendas de varejo, lojas de departamento, produção de veículos automotores etc.). Com a abordagem dessa matéria em momento posterior ao estudo da primeira, publicada pelo Estado de Minas, será possível observar certas regularidades, como, novamente, a figura de um brasileiro, por assim dizer, sem classe social: “O brasileiro tem feito um verdadeiro malabarismo com as contas para tentar driblar a carestia em praticamente todos os itens de consumo”. Inclusive, o professor pode mostrar, a partir de outras semelhanças, como as matérias, sobretudo a primeira e a terceira aqui mencionadas, reproduzem um discurso bastante alinhado entre si. Os mecanismos de legitimação, na reportagem do Diário de Pernambuco, também são os de costume: recorre-se a economistas, gerentes de mercado, dirigentes de associações etc. Uma novidade, nessa terceira matéria, seria a menção a um instituto, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), elemento que o docente pode destacar para explorar com os alunos as fontes que não são necessariamente ligadas a indivíduos; e, ainda, como os nomes de indivíduos validam-se, em grande parte, por meio da associação com certas instituições (por exemplo, “Felipe Queiroz, economista da Unicamp”).

Como proposta de tarefa para casa, uma sugestão seria solicitar que os alunos pesquisassem em jornais *online* da sua cidade uma matéria em que apareça “inflação” no título. Realizada essa busca, pode-se propor uma análise a partir de algumas perguntas norteadoras, como: A matéria encontrada tematiza a inflação apenas na esfera financeira ou numa articulação com impactos na sociedade? Caso haja essa articulação, de que

modo ela acontece? A questão da desigualdade social se faz presente ou é apagada pelo texto? Quais são os entrevistados na matéria e como as falas dessas pessoas podem reforçar a legitimidade do texto jornalístico? A ampliação do esforço de análise para outras publicações midiáticas é importante para os estudantes perceberem outras camadas da constituição de relações interdiscursivas, essenciais para compreender a construção de sentidos (Orlandi, 1996).

As sugestões anteriores, tanto nas análises apresentadas, quanto na proposta de tarefa aos alunos, não são fórmulas inalteráveis, cujo sucesso dependeria de uma aplicação exata e irrefletida. É importante considerar a sequência de conteúdos que vêm sendo estudados com os discentes para que se possa inserir discussões como a que propomos; por exemplo, em articulação com a prática de textos dissertativos com temas que envolvam economia e até mesmo a partir de um trabalho conjunto com professores da área da matemática, em vista da especificidade das questões financeiras.

O trabalho com o texto jornalístico a partir de questões como as levantadas ao longo desta seção tem grande potencial para incitar o aluno a questionar o teor meramente informativo de notícias e reportagens. Charaudeau (2019) destaca que o sentido não é algo predefinido, mas construído na interação entre os participantes da troca social, influenciado pelas identidades dos interlocutores e pelas intenções comunicativas. Isso implica que, nas interações discursivas, o poder pode se manifestar na forma como certos participantes impõem ou influenciam a interpretação do sentido, levando em consideração sua posição de autoridade ou influência.

As reflexões da Análise de Discurso favorecem a reflexão de que discursos são permeados por escolhas editoriais, interpretações e vieses que refletem os interesses, valores e perspectivas dos seus produtores e das instituições midiáticas

envolvidas. Nesse sentido, a análise dos discursos midiáticos deve considerar não apenas o conteúdo textual, mas também os contextos sociais, políticos e culturais nos quais estão inseridos, reconhecendo a interação constante entre discurso e realidade. Ao fazermos isso, podemos desenvolver uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas discursivas e de seu papel na construção da narrativa histórica e na formação de consensos sociais sobre valores e atitudes.

### SEÇÃO III: ESTUDANDO UM POUCO MAIS

Indicamos aqui algumas leituras complementares a partir das quais o docente pode se aprofundar na seara dos estudos discursivos, sobretudo, no que diz respeito à concepção do texto jornalístico enquanto produção discursiva. A primeira indicação é de uma obra mobilizada na seção teórica deste capítulo. Trata-se do livro *Discurso das mídias*, do linguista francês Patrick Charaudeau (2019). Nele, o autor discute a noção de “informação” para além de um ponto de vista que enxergaria nela um mero conteúdo a ser transmitido. A informação é concebida como discurso e, sob essa perspectiva, o teórico discute diversos aspectos relacionados, como os mecanismos que produzem efeitos de verdade, a estruturação midiática do espaço social e os dispositivos de encenação da informação. Indicamos também um artigo de Freda Indursky (2003), intitulado “Argumentação na mídia: do fio do discurso ao processo discursivo — um contraponto”; a autora analisa o modo como se constitui o discurso sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra — MST na imprensa escrita brasileira, considerando um *corpus* composto por matérias publicadas em dois veículos: Folha de S. Paulo e Estado de São Paulo.

Outra sugestão de leitura é o artigo “Jornal: um modo de presença”, publicado por Norma Discini (2003). A pesquisadora

analisa, a partir de materiais variados (páginas de “opinião”, charges e editoriais), os modos de presença da enunciação; em outras palavras, a autora reflete sobre como o sujeito enunciativo se “mostra” no jornal por meio de um modo de enunciar que lhe confere um caráter e uma corporalidade, aspectos que cumprem um papel de legitimação na relação com o leitor. Recomendamos ainda o estudo da obra “Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico”, de Eni Puccinelli Orlandi (1996), também mobilizado na seção teórica. Nessa obra, a autora destaca a relação da linguagem com a informatização; o deslocamento da autoria; a solidariedade entre ideologia e inconsciente; e a importância da interpretação na construção de sentidos. Com isto, o leitor é instado a refletir sobre como o sujeito histórico está imerso na ordem significativa da linguagem e como essa imersão influencia a produção de sentidos, contribuindo para que sejam (re)pensadas questões essenciais relacionadas à linguagem, à ideologia e à interpretação.

Por fim, recomendamos a entrevista que o professor Antonio Fausto Neto concedeu à Revista Re-Unir em 2020. Fausto Neto oferece uma rica exploração sobre a evolução da análise de discurso e da semiótica no contexto da comunicação e das mídias e destaca a transição das preocupações linguísticas iniciais para a inclusão da imagem e outras formas de materialidade discursiva. O professor ressalta a importância de autores como Roland Barthes e Émile Benveniste na ampliação dos horizontes analíticos, especialmente diante das transformações decorrentes das tecnologias digitais e da complexificação das práticas comunicacionais, como as redes sociais. A entrevista chama a atenção para a necessidade de uma renovação metodológica e epistemológica para abordar adequadamente as discursividades contemporâneas, que demandam uma compreensão mais ampla e flexível dos processos de produção, circulação e recepção dos discursos na era da midiatização.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: MEC, 2018.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- DIAS, Roger. Inflação muda hábitos de alimentação: ovo e frango são opções mais viáveis. *Estado de Minas*, 02 de agosto de 2021. Disponível em: <https://11nq.com/ZEEpP>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- DISCINI, Norma. Jornal: um modo de presença. *Revista Galáxia*, v. 1, n. 5, 2003, p. 109-127. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1306/802>. Acesso em 22 abr. 2024.
- FAUSTO NETO, Antonio. Temos que nos equipar com uma outra bagagem retórica, teórica, metodológica, epistemológica para darmos conta das discursividades, hoje. [Entrevista concedida à] Eloísa J. C. Klein. *Re-unir*, Porto Velho/Rondônia, v. 7, nº 1, p. 216-226, 2020. Disponível em: <https://encr.pw/TDufV>. Acesso em 30 de abril de 2024.
- FRANCELINO, Pedro Farias. Enunciação, dialogismo e autoria em enunciados midiáticos verbo-visuais. *MOARA — Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras*, v. 1, n. 36, p. 104-114, 2013.
- INDURSKY, Freda. Argumentação na mídia: do fio do discurso ao processo discursivo — um contraponto. *Revista Letras* (UFSM), v.1, n. 27, 2003, p. 55-66. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11898/7320>. Acesso em 22 abr. 2024.
- FERNANDES, Fernanda. Inflação pesa e vendas do varejo despencam no mês de agosto. *Diário de Pernambuco*, 07 de outubro de 2021. Disponível em: <https://11nq.com/fXjcf>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- MACHADO, Marcia Benetti. O jornalismo como gênero discursivo. *Galáxia*, n. 15, p. 13-28, 2008. <https://www.redalyc.org/pdf/3996/399641241002.pdf>
- MACHADO, Márcia Benetti. Jornalismo e perspectivas de enunciação: uma abordagem metodológica. *Intexto: revista do mestrado da comunicação UFRGS*. Vol. 1, n. 14 (jan./jun. 2006), p. 1-11, 2006. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/26572>
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- PORTELA, Michelle; ANGELI, Maria Eduarda; DOURADO, Isabel. Inflação dos alimentos pressiona os mais pobres; especialistas avaliam ações. *Correio Braziliense*, 06 de junho de 2022. Disponível em: <https://encr.pw/8s6cZ>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- SILVA, Anderson Luís de Vargas et al. *Afinal, o que a classe média quer ver no Jornal do Almoço?*: um estudo de recepção junto a telespectadores gaúchos. 2013.



# A ANÁLISE DO DISCURSO JORNALÍSTICO E A EDUCAÇÃO BÁSICA: diálogos e(m) contribuições

Elaine Pereira Daróz (UNICAP-CNPq/D<sub>S</sub><sup>S</sup>)  
Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo  
(UNICAP-CNPq/D<sub>S</sub><sup>S</sup>)

DOI: 10.56365/9788568326596.7

## SEÇÃO I: UM POUCO DE TEORIA — TEXTO E DISCURSO NA AD

**N**a busca incessante por enriquecer as práticas pedagógicas e promover uma educação mais crítica e reflexiva, é imperativo explorar diversas abordagens teóricas que possam ampliar nosso entendimento sobre o processo educacional. Nesse contexto, a Análise do Discurso, desenvolvida por Michel Pêcheux e seus seguidores, emerge como uma ferramenta poderosa para desvelar as intrincadas relações entre língua(gem), poder e produção do conhecimento.

Este estudo propõe-se a investigar as contribuições da Análise do Discurso materialista (AD) para a Educação Básica, destacando sua relevância no contexto contemporâneo. Sob essa perspectiva, este capítulo tem como objetivo uma análise do funcionamento do discurso de Ramon Diaz, então técnico do Vasco, veiculado na mídia. Para tanto, tomamos em atenção as noções de texto e discurso, pensados discursivamente, e, ain-

da, o conceito de condições de produção, concebido como um dos conceitos basilares da AD. Considerando que o universo futebolístico é amplamente discutido em rodas de conversas, família, além das torcidas organizadas que acompanham os campeonatos, pensamos que, ao trazermos essa materialidade discursiva em análise, abrimos possibilidades para novas formas de leitura do / no mundo contemporâneo, tomando como base uma relação intrínseca entre texto e discurso e suas implicações práticas no cenário educacional.

Ao considerarmos a reprodução dos discursos hegemônicos, historicamente naturalizados, no direcionamento dos sujeitos na sociedade, compreendemos que a Análise do Discurso oferece um arcabouço teórico que pode promover uma reconfiguração da prática educativa, possibilitando novas possibilidades no ambiente educacional, visando uma compreensão dos efeitos de sentidos que são (re)produzidos nos diferentes discursos presentes na sociedade, bem como na resignificação das posições de educadores e discentes nesse cenário.

Na abordagem da Análise do Discurso pêcheutiana (AD), a relação entre texto e discurso é entendida como intrínseca e complexa. Michel Pêcheux (1975) propôs que o discurso não é simplesmente uma sequência de palavras ou um conjunto de frases isoladas, mas sim uma prática social que se manifesta através da linguagem. Assim, o texto é concebido como uma materialização do discurso, sendo uma unidade linguística que reflete e refrata as relações sociais, ideológicas e históricas em que está inserido.

Essa concepção está intimamente ligada ao conceito de condições de produção (Orlandi, 2003), fazendo intervir não apenas os ditos, historicamente naturalizados, materializados na superfície linguística, mas também os sentidos não-ditos que contribuem para diferentes efeitos de sentidos que emergem no / do texto, no discurso, portanto. Assim, nelas estão imbricados

os processos de produção e recepção dos discursos, bem como as relações de poder existentes na sociedade.

Distante de um produto fechado em si mesmo, texto — seja oral, escrito, imagético — numa abordagem discursiva é compreendido como uma produção cujos sentidos estão sempre em curso, fazendo emergir efeitos de sentidos distintos a depender da posição que o sujeito autor e leitor ocupam, bem como as condições sócio-históricas em que estão envolvidas nesse movimento. Dessa forma, o texto é o ponto de partida para uma análise do discurso. A textualidade, por sua vez, não é concebida apenas a partir das propriedades intrínsecas ao texto, como escolhas de vocábulos que conferem unidade e coerência a um texto, mas sim como uma construção discursiva que reflete as condições sócio-históricas e ideológicas em que o texto está inserido.

Isso porque o discurso, na AD, é concebido como efeito de sentidos, na medida em que o processo de significação não se realiza a partir de uma língua transparente, mas, sobretudo, das contradições que constituem sujeitos e sentidos, visto que são afetados pela sua historicidade (Pêcheux, 1975).

A relação entre texto e discurso na perspectiva pêcheutiana é mediada pelas condições de produção. O texto não é apenas um produto linguístico isolado, mas sim um reflexo das condições sociais e ideológicas que permeiam sua produção. Essas condições moldam não apenas o conteúdo do texto, mas também sua forma, suas escolhas linguísticas e suas possíveis interpretações.

Nesses termos, para uma análise de um texto na perspectiva da AD materialista, é essencial considerar as condições de produção que o cercam, bem como os modos de circulação desse discurso, a fim de melhor compreender como os sentidos se estabelecem na produção discursiva em análise e os seus efeitos nas práticas dos sujeitos.

## SEÇÃO II: A APLICAÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO

### *AD e análise do discurso jornalístico*

Um dos pressupostos da AD materialista é o questionamento da obviedade dos sentidos. Isso porque, na perspectiva discursiva da AD, fundada por Pêcheux (1969;1975), a linguagem não é neutra, mas sim atravessada por relações de poder e ideologia. Segundo essa abordagem, os discursos não são simples reflexos da realidade, mas construções sociais que refletem e reproduzem as relações de poder existentes na sociedade. Pêcheux (1975) enfatiza a importância de se investigar, não apenas o conteúdo manifesto dos discursos, mas também as condições de produção que influenciam sua construção e interpretação. Assim, a AD pêcheutiana busca desvelar as estratégias discursivas utilizadas para naturalizar e legitimar determinadas visões de mundo, permitindo uma análise crítica das formas como o poder se manifesta através da linguagem, pela via do discurso, portanto.

Nesses termos, esta teoria fornece uma lente analítica poderosa para desvelar as estratégias discursivas empregadas na produção de notícias. Ao examinar os textos jornalísticos, a AD busca compreender como as escolhas linguísticas, a estruturação narrativa e demais elementos que correspondem à produção e circulação dos discursos contribuem para a construção de determinadas representações da realidade.

Em especial no que concerne à Educação básica, ao tomar como materialidade de análise os textos jornalísticos largamente em circulação no seio social, a AD possibilita o desvelamento dos efeitos de sentidos que emergem da tessitura linguística, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico face aos discursos cotidianos. Além disso, ao analisar o discurso jornalístico sob a perspectiva da AD, os discentes são desafiados a questionar não apenas o conteúdo das notícias, mas especialmente as estratégias discursivas e os interesses subjacentes à

sua produção. Isso os capacita a ler de forma mais reflexiva e a desenvolver habilidades analíticas essenciais no intuito de compreender as complexidades da língua(gem) das diferentes formas de comunicação na sociedade contemporânea.

Sob essa perspectiva, para uma análise do discurso, tomamos como ponto de partida a materialidade discursiva. Para a AD pêcheutiana, a materialidade linguística representa, não apenas a forma superficial dos textos, mas também uma superfície, na qual as relações sociais, políticas e ideológicas se inscrevem. Em outras palavras, a materialidade linguística é vista como a manifestação concreta das relações de poder e ideologia presentes na linguagem.

Pêcheux (1983) enfatiza que os discursos não são apenas veículos de transmissão de informações objetivas, mas construções sociais que refletem e reproduzem determinadas representações sociais, diretamente ligadas às relações de poder. Portanto, a análise da materialidade linguística não se limita à identificação de palavras e estruturas gramaticais, mas, acima de tudo, busca compreender como esses elementos linguísticos são mobilizados e articulados para produzir efeitos de sentido específicos.

Diante do exposto, tomamos como materialidade discursiva para análise a declaração de Ramon Diaz, técnico do Vasco, sobre a decisão da VAR no jogo do Vasco x Flamengo, no dia 17 de abril de 2024, na figura 1.

Figura 1: Ramon Diaz e a VAR.



Fonte: <https://bit.ly/3X4bnd0>.  
Acesso em 30 abr. 2024.

## *Sobre as condições de produção do discurso de Ramon Diaz*

O jogo em questão representava uma das partidas do Campeonato Brasileiro de Futebol, uma das competições mais importantes e prestigiadas do país. Tomando em atenção as condições sócio-históricas pensadas em seu sentido amplo (Orlandi, 2003), destacamos que, para times como o Vasco e o Flamengo, ambos tradicionais e rivais históricos do futebol brasileiro, os jogos entre eles têm um significado especial devido à intensa rivalidade regional e à importância simbólica para suas respectivas torcidas. Esses confrontos são aguardados com grande expectativa pelos fãs de ambos os clubes e costumam atrair muita atenção da mídia esportiva nacional. Portanto, o resultado desses jogos não só impacta a posição dos times na tabela do campeonato, mas também alimenta a paixão e rivalidade entre as torcidas.

De acordo com o A regra é clara<sup>1</sup> e o Manual básico para árbitros de vídeo (VAR)<sup>2</sup>, deve ser solicitada a interferência do VAR sempre que há dúvidas sobre a arbitragem em um lance de jogo, como pênalti, falta, gol.

Durante os jogos, de um modo geral, o / a *Video Assistant Referee* (VAR) tem uma influência significativa na decisão do jogo, especialmente em lances controversos, como pênaltis, gols duvidosos e cartões vermelhos. Isso porque a sua leitura do jogo de um(a), a partir dos lances reproduzidos em gravações em tempo real, permite que os / as árbitros revisem as jogadas

---

<sup>1</sup> O VAR foi introduzido no mundo e no Brasil no ano de 2018, como um recurso para definir de forma mais clara possíveis erros de atuação dos/das árbitros de uma partida de futebol e, desde então, há diversos manuais de aplicação, como A REGRA É CLARA, RJ. *Manual básico para árbitros de vídeo (VAR)*. Disponível em Manual Básico sobre Árbitro de Vídeo (VAR) | copa 2018 | Sportv (globo.com). Acessado em 03 de maio de 2024.

<sup>2</sup> MANUAL PARA ÁRBITROS ASSISTENTES DE VÍDEO de 2021. Disponível em 04\_MANUAL\_VAR (futebolpaulista.com.br), Acessado em 03 de maio de 2024.

através de recursos tecnológicos, como câmeras de vídeo, para garantir uma tomada de decisão mais precisa e justa.

Numa confluência entre os sentidos historicamente naturalizados e o aqui agora da enunciação — ou seja, as condições de produção no seu sentido estrito (Orlandi, 2003), vale destacar que o jogo entre Vasco e Flamengo foi uma disputa acirrada com algumas jogadas conflituosas, nas quais a VAR, nesse caso, uma mulher, ocupava papel central na interpretação dos acontecimentos, seja validando ou anulando determinadas investidas dos jogadores em campo, dentre outras atribuições. Ao final da partida, na qual o Flamengo foi considerado vencedor, o técnico do Vasco atribui a falha a então VAR. Ao criticar e responsabilizar a profissional pelo fracasso do seu time, Ramon Diaz legitima, a partir da sua posição de técnico, a naturalização de sentidos que trazem uma culpa à mulher, num movimento de desresponsabilização do homem face a suas atitudes.

### *Análise do discurso de Ramon Diaz: “Complicado que quem decide no VAR seja uma mulher”:*

Na declaração proferida por Ramon Diaz, é importante destacar que a escolha (consciente ou não) linguística de Ramon Diaz reflete uma posição de poder e autoridade, uma vez que, ele é um técnico de futebol renomado, cujos discursos circulam em diferentes plataformas da nossa sociedade. Ainda pelo seu lugar social, seus dizeres são, muitas vezes, legitimados socialmente.

Ao afirmar que é “complicado” que uma mulher esteja no VAR, ele está reproduzindo uma visão sexista que associa o gênero feminino à incompetência ou inadequação em determinadas posições ou funções, neste caso, a arbitragem de futebol.

A declaração de Ramon Diaz também revela, ainda, a naturalização de representações sociais de gênero e a perpetuação de uma cultura machista dentro do ambiente esportivo. Ao

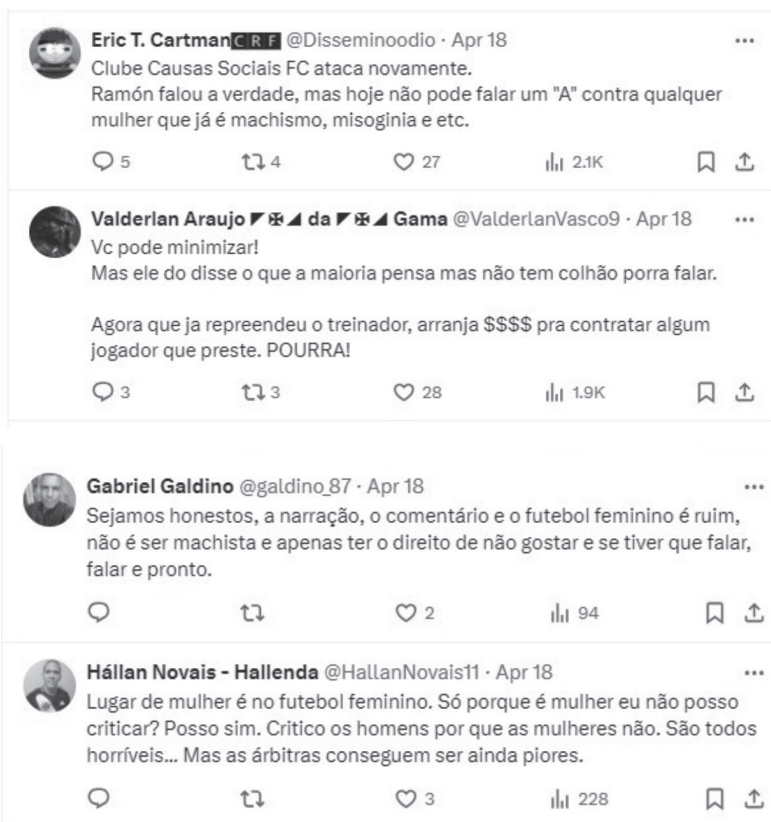
sugerir que a presença de uma mulher no VAR é problemática, ele está reforçando a ideia de que o futebol é um espaço predominantemente masculino, onde as mulheres não são capazes de desempenhar determinados papéis. Sob esse viés, Ramon Diaz atualiza, em seu discurso, uma memória sobre a mulher e o lugar que ela deveria ocupar na sociedade, o lar.

Podemos parafrasear o discurso do técnico como “também, uma mulher!”, ou “só poderia ser mulher para cometer um erro tão grotesco”, ou, ainda “como uma mulher pode assumir a posição de VAR, se não entende de futebol?”

Dessa forma, a análise do discurso de Ramon Diaz à luz da AD de Pêcheux (1975) nos permite compreender como as relações de poder se materializam no discurso, revelando as assimetrias de gênero e as hierarquias sociais presentes no contexto do futebol e da sociedade em geral. A análise desses efeitos de sentidos é fundamental para a compreensão do modo de funcionamento ideológico no próprio funcionamento discursivo, possibilitando-nos problematizar os discursos discriminatórios, historicamente naturalizados na nossa sociedade, além de promover uma reflexão sobre as representações sociais e culturais que permeiam as práticas languageiras e suas consequências para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

### *Repercussão entre torcedores internautas*

Para a análise, os discursos proferidos pelos internautas serão nomeados por Sequência Discursiva (SD) 1, 2, 3, 4. Além disso, cumpre dizer que, apesar de estarem em domínio público, não nos interessa discutir a identidade dos sujeitos, visto que, para a AD materialista o discurso proferido pelo sujeito é o objeto de análise, e não o enunciador enquanto sujeito empírico.



Passamos à análise discursiva dos comentários dos internautas acerca da repercussão do discurso do técnico do Vasco, quando questiona o gênero da VAR.

Na SD1, ao afirmar que não se pode falar qualquer coisa contra uma mulher porque se é analisado como misógino, o sujeito se identifica (Pêcheux, 1969) com a posição ideológica do técnico, reproduzindo uma superioridade masculina ante a mulher, efeitos de sentidos também observados na SD2, em que o sujeito exalta o técnico Ramon pela coragem de dizer o que, segundo ele, muitos pensam sobre a mulher na relação com o futebol, ou seja, no lugar que ela deve, ou não, ocupar no seio social.

O sujeito da SD3, por sua vez, vai ainda adiante e afirma que futebol feminino e tudo o que o envolve é ruim. Além disso, contradiz-se, ao negar uma posição machista diante de sua afirmação.

Vale destacar que o futebol, ao longo de muitos anos, era esporte estritamente para meninos e, dada a sua constância e crescimento ao longo dos tempos, tornou-se altamente rentável aos clubes, seleções e jogadores. O futebol feminino, por sua vez, foi vencendo obstáculos, pensados intransponíveis, embora, mesmo nos dias atuais, não receba o mesmo incentivo financeiro, tampouco oportunidades para o seu aperfeiçoamento. Dentre os muitos entraves que as meninas enfrentam para ingressarem no futebol, destacamos que, de um modo geral, elas ainda precisam vencer obstáculos para estarem em um clube, visto que, são poucas as instituições que ofertam (poucas) vagas. Além disso, o investimento financeiro é muito baixo, não permitindo, a muitas meninas, que se dediquem o necessário para um crescimento rápido na técnica e desempenho do seu talento. Para além de tantos entraves, muitas famílias não incentivam as filhas a ingressarem em um time de futebol, ainda que escolar, considerando que não é *coisa para meninas*.

Em “crítico os homens por que as mulheres não”, no discurso da SD4, podemos observar um efeito de simetria entre homens e mulheres. No entanto, ao trazer à cena uma igualdade entre os gêneros na relação com o futebol, o sujeito em questão reproduz uma hierarquia masculina sobre as mulheres, visto que silencia (Orlandi, 2007) os obstáculos e desafios que as mulheres têm vencido para ocupar lugares até então socialmente designados aos homens, como o universo futebolístico.

Tomando em atenção os discursos proferidos por internautas, em geral, torcedores do Vasco, em defesa do técnico, observamos que a posição ideológica machista de Ramon Diaz não é individual, tampouco particular, mas representa um discurso hegemônico historicamente naturalizado na nossa sociedade.

## SEÇÃO II: ESTUDANDO UM POUCO MAIS

### *Algumas considerações e leituras complementares*

Ao trazermos o nosso gesto de análise, buscamos evidenciar uma maior compreensão de algumas possibilidades de desvelamento dos sentidos que circunscrevem nos discursos cotidianos, tomando em atenção as contribuições da AD fundada por Pêcheux como referencial teórico-analítico para a reconfiguração dos sujeitos aprendizes na sua relação com o conhecimento, possibilitando que não apenas reproduzam determinados sentidos concernentes à ideologia vigente, mas que sejam capazes de atuar criticamente na esfera social. Sob esse aspecto, acreditamos, ainda, que a AD pode contribuir para a ressignificação da posição dos docentes que deixam de ocupar o papel central no direcionamento das práticas, mas se colocam numa relação de troca de saberes e vivências com os discentes, para uma melhor compreensão dos dizeres e sentidos que nos convocam cotidianamente.

Para uma maior compreensão dos pressupostos da AD materialista e outras contribuições para as práticas pedagógicas na Educação básica, sugerimos a leitura dos textos a seguir:

- a) DELA-SILVA, Silmara Cristina. O sujeito urbano brasileiro no discurso sobre as novas mídias. *I Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários*. Maringá: UEM, 2010.
- b) DELA-SILVA, Silmara Cristina; LUNKES, Fernanda Luzia; GARCIA, Dantielli Assumpção; BAALBAKI, Angela. *Análise de discurso, uma introdução*. Niterói: EDUFF, 2023.
- c) ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2006.
- d) ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

- e) ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
- f) ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- g) PAYER, Maria Onice. Linguagem e sociedade contemporânea: sujeito, mídia, mercado. *Rua*, Campinas, n.11, 2005.

## REFERÊNCIAS

- A REGRA É CLARA, RJ. *Manual básico para árbitros de vídeo (VAR)*. Disponível em Manual Básico sobre Árbitro de Vídeo (VAR) | copa 2018 | Sportv (globo.com). Acessado em 03 de maio de 2024.
- MANUAL PARA ÁRBITROS ASSISTENTES DE VÍDEO de 2021. Disponível em 04\_MANUAL\_VAR (futebolpaulista.com.br), Acessado em 03 de maio de 2024.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.
- PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso*. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2010 [1969].
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990 [1983].
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988 [1975].

# DAS REPRESENTAÇÕES FEMININAS À CULTURA POPULAR EM CANÇÕES: uma análise para o ensino médio

Sérgio Nunes de Jesus (IFRO-CNPq/PDA)

Elizângela Ataíde de Souza (IEE Carmela Dutra/SEDUC-RO)

DOI: 10.56365/9788568326596.8

## SEÇÃO I: UM POUCO DA TEORIA

**A** linguagem é multifacetada e multimodal, o que proporciona um vasto campo para o ato de comunicar com amplas intenções. Professores do ensino básico têm essa missão nas mãos: compreender e transmitir para o estudante como se dá o processo da língua(gem); e perceber que uma abordagem teórica e metodológica do enunciado favorecerá a dimensão do alcance da análise do discurso além do texto. A possível falta de aplicação da Análise do Discurso em sala de aula coíbe, de certa forma, a ferramenta científica para a compreensão dos mais variados textos, além da intenção dos mesmos, gerando nos alunos uma dificuldade crescente em desenvolver uma visão crítica e coesa dos conteúdos que os rodeiam, indo além das aparências.

O discurso molda o sujeito em sua construção de significado; e a música, por exemplo, inspira todas as gerações através de suas letras e ritmos. Sendo assim, ela apresenta-se como uma relevante ferramenta para ser usada em sala de aula, de

maneira dinâmica e atraente, tornando clara a compreensão da linguagem como fruto de um discurso dialógico consciente que observa o contexto do ato de fala.

Isso posto, o presente texto visa demonstrar de que maneira é mobilizada a Teoria da Análise do Discurso Francesa, doravante (ADF), por meio da língua(gem), e suas formas representadas no contexto social, político e ideológico em canções, especificamente dos estilos: *funk*, *pisadinha*, *paredão*. Essas serão significadas a partir da fala masculina e feminina nas letras e apontadas metodologicamente em (Pêcheux, 2000; Orlandi, 2005). Assim, os valores sociais condicionados à figura da mulher nas canções partirão de denúncias por esses sujeitos do mundo, ou seja, pela boca do povo; com malícias que descharacterizaram a mulher como digna do seu verdadeiro valor social, histórico e cultural.

O caráter dialógico das linguagens vai além do ato comunicativo superficial e imediato e as letras revelam como o sujeito se constrói e como os valores são expressos, expondo uma cultura popular que marginaliza a mulher por sua essência. Portanto, abordar as caracterizações discursivas trazidas nas canções, proporciona a compreensão de como se reafirmam os valores por meio de pesquisa de cunho qualitativo com base bibliográfica nas abordagens discursivas. Por conseguinte, a análise do discurso pode ser relacionada à expressão, pois nela o elemento está situado historicamente e corporalmente no espaço e no tempo, onde há a interação da linguagem e do sujeito ao qual este é compreendido por meio de sua representação social.

As bases teóricas da análise do discurso podem ser bem compreendidas por meio da obra *Materialidades discursivas*, escrita nos anos 1980, e baseada na linha pècheutiana. É considerada um marco acadêmico, em razão de dissertar sobre bases teóricas, realizando a heterogeneidade entre linguística, psicanálise e história. Esta obra teve como organizadores

Michel Pêcheux, Bernard Conein, Françoise Gadet, e Jean Marie Marandim.

Para Foucault (1986, p.183), cada formação discursiva (FD) entra simultaneamente em diversos campos de relações, e em cada lugar a posição que ocupa é diferente, dependendo do jogo de poderes em questão. Guardadas as proporções, é o mesmo movimento das posições do sujeito discursivo, onde as expressões utilizadas pelo sujeito dizem respeito às representações que o elemento faz de si mesmo ou do objeto de discurso nos processos discursivos, estando atrelados a lugares sociais / ideológicos.

Para Orlandi (2009, p. 43), a Formação Discursiva (FD) é definida como “aquilo que numa formação ideológica-dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica – determina o que pode ou não pode ser dito”. Que a FD se define a partir de formações ideológicas, às quais permitirão ao indivíduo saber o que dizer e o que não dizer.

Desta forma, a AD é um dispositivo como a prática analítica e funciona na captação do real da língua. Em outras palavras, significa aquilo que nos aproxima do que está mais perto do que é próprio da língua, levando a um processo de produção de sentido no exato momento em que o sentido faz sentido.

Conforme Foucault (2000), a Formação Discursiva (FD) é analisada por meio de quatro hipóteses, que descrevem as formas unitárias em que se manifestam, abordando as relações entre os enunciados.

A primeira hipótese se refere a um único e mesmo objeto; a segunda se refere à definição de um conjunto de relações entre enunciados, suas formas, e os tipos de encadeamento; na terceira hipótese, Foucault utiliza a gramática para explorar a possibilidade de estabelecer, na estrutura conceitual, uma tentativa de verificar o que determina esse sistema de conceitos dentro do conjunto de enunciados. Por fim, a quarta e última hipótese aborda a questão da identidade e persistência dos temas.

É relevante considerar também a noção de formação imaginária, doravante FI, que segundo Pêcheux (1990), ocorre quando o sujeito que produz o discurso automaticamente pressupõe que há um destinatário que se encontra em algum lugar na estrutura dessa formação social. Lugar este, que é representado por formações imaginárias que irão designar o lugar em que o destinatário e o sujeito vão se atribuir mutuamente.

Assim, concomitante à formação imaginária (FI), a formação social (FS) está relacionada ao lugar em que ocorrerá as relações entre as classes sociais definidas, a qual compreende o espaço empírico que abriga formações sociais variadas que interagem com relações institucionais. Esta formação ideológica é um conjunto de atitudes complexo e de representações que se relacionam a *posições de classe* que estão em conflito umas com as outras.

Fuchs e Pêcheux ({1997} 1975) teorizam que, para o materialismo histórico, os aparelhos ideológicos do estado (AIE) são os lugares onde ocorrem as lutas de classes e as posições ideológicas e políticas se destacam, formando as denominadas *formações ideológicas* que mantêm as relações de dominação, antagonismo e aliança entre si (Pêcheux; Fuchs, [1975] 1997, p. 166) (grifos dos autores)

Essas formações ideológicas se caracterizam por serem capazes de confrontar com outras forças de acordo com a conjuntura ideológica de determinada formação social.

É porque as formações ideológicas têm um caráter regional que elas se referem às mesmas “coisas”, de modo diferente (Liberdade, Deus, a justiça, etc.), e é porque as formações ideológicas têm um caráter de classe que elas se referem simultaneamente às mesmas “coisas” (Pêcheux; Fuchs, 1993, p. 166). (grifos dos autores)

Em consonância com esses filósofos, abordam-se as formas de ideologias e de linguagens. De acordo com a formação social,

pode-se realizar essa relação da teoria com a música através da análise do discurso, com vistas a compreender o sentido que está sendo dito pelo sujeito.

Para Orlandi (2009), as palavras não têm sentido em si mesmas, mas sim nas formações discursivas em que estão inscritas. Através dessa linha de pensamento observa-se que as formações discursivas representam as formações ideológicas. Assim, a formação discursiva tem como propósito estabelecer relações entre o processo de produção dos sentidos e ideologias, estabelecendo regularidades entre os discursos. Nesse sentido, cabe analisar as canções, seus discursos, sujeitos, formação social e ideologias no intuito de compreender os fatos envolvendo os discursos e seus diferentes desfechos.

Nessa lógica, Foucault (2000) nos mostra a organização do discurso dentro de uma determinada sociedade, acompanhada de uma variedade de critérios que podem ser seguidos, no intuito de que se possa compreender melhor acerca da AD. Desta forma, a AD é um dispositivo como a prática analítica e funciona na captação do real da língua, que em outras palavras significa aquilo que nos aproxima daquilo que está mais perto do que é próprio da língua, tenta fazer o processo de produção de sentido no exato momento que o sentido faz sentido.

A língua(gem), no contexto social, remete a um processo de inter-relação que prepara a vida social, pois a diversidade de práticas discursivas remete às mudanças sociais quando se utiliza recursos linguísticos empregados pelos autores no ato da correlação dialógica fundamentados em reflexões sobre determinada temática ou ações, neste enquadramento, envolvendo a questão da mulher, na sociedade, a forma como ela foi e continua sendo tratada historicamente, bem como a importância de inseri-la como sujeito da história.

A importância da utilização da teoria do discurso para o desenvolvimento da base metodológica, dá-se a partir da teoria

discursiva, na qual, segundo (Butler, 2003; Millet, 1970; Pateman, 1993), as feministas denunciam que a experiência masculina tem sido privilegiada ao longo da história, enquanto a feminina, negligenciada e desvalorizada. Elas demonstraram, ainda, que o poder foi — e ainda é — predominantemente masculino, e seu objetivo original foi a dominação das mulheres, especialmente de seus corpos.

## SEÇÃO II: A APLICAÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO

É essencial contemplar os aspectos de gênero nas canções apresentadas atualmente, levando em consideração a formação imaginária. Segundo (Orlandi, 2013; Pêcheux, 2014), em se tratando da antecipação imaginária (capacidade de balizar o próprio discurso em resposta ao efeito que se pretende causar no interlocutor) observa-se sob vários aspectos que o gênero feminino está “na boca do povo”, a mulher está na boca do povo.

Para Orlandi (2013, p.15): “a palavra discurso, etimologicamente tem a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento (...) é assim, palavra de movimento, prática de linguagem: com o estudo de discurso observa-se o homem falando”. Sendo assim, as respectivas análises terão como fundamento, evidenciar os pormenores nas canções a partir das discursivizações impregnadas no sujeito-mulher e perceber de que maneira é revisitada no funk, pisadinha, paredão (ritmos nascidos nas comunidades menos favorecidas nos quatros cantos do Brasil — conhecidas como favelas).

Para tanto, dá-se início à **sequência discursiva 1** que retrata a teoria defendida por Bakhtin (2011b [1959/1960], p. 323), na qual as relações dialógicas pressupõem uma língua, embora não existam nela. É nesse sentido que Faraco (2006, p. 64), em empreendimento de escrita de uma síntese do pen-

samento do Círculo, diz que, para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico entre no plano do discurso por meio de enunciados. Ao abordar a canção *Sem sentimento* – MC Danny, observa-se o ‘objeto malícia’, a partir da concepção discursiva que justifiquem essa perspectiva do fragmento a seguir:

Artistas: *Mc Danny, DG e Batidão Stronda, Felipe Amorim.*

Álbum: *Sem Sentimento*

Data de lançamento: *2021*

Link: [www.letras.mus.br](http://www.letras.mus.br)

Acesso em: *27/01/2022.*

*“Pra que fui me apaixonar*

*Por essa malandra*

*Por essa bandida*

*Que só quis me usar*

*Só quis me enganar” [...]*

De acordo com o fragmento acima apresentado, Foucault (1988) considera o sexo como resultado da própria cultura, tendo como ideia básica do argumento que o masculino e o feminino foram desenhados como sexuais, evidenciando-se que a figura do gênero feminino, sendo tratada como objeto nessa passagem em que o sujeito falante – aquele que se dirige ao ouvinte que está recebendo a mensagem ouvida fala – em que de certa maneira usa expressões e palavras que possam denegrir a imagem da mulher com o uso das palavras: malandra, bandida, safada que remetem uma visão de alguém que não possui uma boa imagem, um caráter preservado.

Quanto à formação discursiva, (Foucault, 1986, p. 70) afirma que o discurso ultrapassa a simples referência a “coisas”, pois existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases,

não pode ser entendido como um fenômeno de mera “expressão” de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. É a esse “mais” que o autor se refere, sugerindo que seja descrito e apanhado a partir do próprio discurso, até porque as regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo através do seguinte fragmento: “*É que eu sento sento sento, sento sem sentimento, se se apaixonar se prepara pro sofrimento*”, que nos mostra a condição do sujeito determinado por uma situação social, que a mulher se coloca, ao se expressar.

Segundo a ideia de Foucault (1986), a questão sexual que existe através do envolvimento entre um homem e uma mulher, dentro de uma metalinguagem discursiva, nota-se que na linguagem transmitida, com a erotização explícita. No que se refere à sexualidade, vê-se no fragmento abaixo:

*“É que eu sento sento sento  
Sento sem sentimento  
Se se apaixonar  
Se prepara pro sofrimento” [...]*

Segundo Judith Butler (2009) na esteira do pensamento Foucaultiano (1995), em seu texto ‘inversões sexuais’, retoma a leitura de Foucault sobre a invenção moderna da sexualidade, defendendo que a novidade e o escândalo trazidos pela modernidade foram um rompimento entre [...] um regime sociopolítico em que o sexo existia como um atributo, uma atividade, uma dimensão da vida humana, e um regime mais recente em que o sexo foi estabelecido como uma identidade” (Butler, 2009, p. 91).

Na análise do discurso quando diz respeito a formação ideológica, Foucault (2004) revela que os objetos podem mudar

de sentido por conta das formações discursivas (FD) em que se encontram dispersos. Um mesmo objeto pode ganhar sentidos diferentes conforme a FD a qual ele pertence.

Em vista disso, temos que o discurso é constituído por enunciados os quais se dispõem seguindo uma formação discursiva dada, na qual determinam seu agrupamento realizado por meio de relações. “*É que ela tem fama, É ruim no amor, Mas é boa na cama*” evidencia esse ponto devido ao conjunto de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ e nem ‘universais’, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflitos umas com as outras

Partindo do princípio dos elementos da análise do discurso e também das questões da própria filosofia social, observa-se a canção a seguir e sua referência com o pensamento filosófico de Foucault (2004). Vale considerar agora a **sequência discursiva 2**, que também relata a imagem sexualizada da mulher por meio da análise discursiva / formação discursiva.

Artistas: *Mc JApãozin*.

Álbum: *Brabo dos paredões*

Data de lançamento: 2021

Link: [www.letras.mus.br](http://www.letras.mus.br)

Acesso em: 27/01/2022.

*“Mas meu corpo quer perto*

*O seu beijo, o seu fogo*

*Tu tem tem um toque que me deixa louco*

*Rodei, rodei, rodei*

*E olha onde eu tô de novo*

*Sabe por que que tu me tem?*

*É porque tu senta com carinho de neném” [...].*

De acordo com o pensamento filosófico de Simone Beauvoir (2009) que traz as reflexões sobre o papel da mulher na

sociedade, observa-se que o transmissor passa a ideia de que a sexualização é mais evidente do que sentimento, visto que, nesse fragmento ele traz a seguinte afirmação, “*Sabe por que é que tu me tem? É porque tu senta com carinho de neném*” o que enfatiza a ideia de que a única coisa que o atrai é o sexualismo e que nada mais nela faz com que ela o tenha.

O presente fragmento, segundo Pêcheux (1988), remonta e engloba um contexto histórico social e ideológico, até mesmo o lugar que os interlocutores ocupam na sociedade enquanto os espaços de representação social, em que a atração sexual do homem pela mulher, de maneira explícita, onde ele diz: “*Eu até te quero longe Mas meu corpo quer perto*” (Mc JApãozin, 2022), nos trazendo novamente a ideia de que a única atração dele pela mulher é o corpo, o contato físico, com a mulher mais uma vez servindo de objeto.

Essa ideia de sexualização do gênero feminino tem tido grande repercussão nos dias atuais, pois se se observar as canções da atualidade nota-se que a mulher é sexualizada em sua grande maioria, e ainda, colocada como objeto, que se usa e descarta, ou como um objeto de uso contínuo.

Simone de Beauvoir (1980), uma filósofa existencialista, ativista, política e feminista assumida, defende a ideia de que a mulher é um ser autônomo e não nasce mulher, ela torna-se mulher. A escritora nega que existam sexos diferentes, por isso ela defende a frase acima, pois a tese consiste na ideia de que a ‘mulher’ foi criada pela sociedade para que esta fosse oprimida.

É indubitável que o contexto social, político e cultural, somados ao espaço e tempo, em que o eu lírico vive proporciona uma análise além do texto, pois o discurso, sendo construção, absorve e reflete estas características. Ao relacionar com a letra da música vê-se uma intenção do corpo destacando a complexidade das emoções humanas e a denúncia de valores socialmente embutidos.

Após este breve contexto acerca da ideologia e a visão da sexualização do corpo feminino faz-se uma análise da **sequência discursiva 3**, que traz os valores sociais inseridos de maneira explícita ou implícita, com expressão fundamental para a melhor compreensão do discurso.

Artistas: Turma da pisadinha, Nego já  
Álbum: *Ploc ploc neka, contatinho reserva*  
Data de lançamento: 2021  
Link: [www.letras.mus.br](http://www.letras.mus.br)  
Acesso em: 27/01/2022.

*Chama no piseiro*  
*Se tu não quer com nós, não tem miséria*  
*Tenho meu contatinho reserva, mulher*  
*Você não tem ideia*  
*Como é a sentadinha dela, bebê (vai)*

Esta passagem da letra expressa uma mulher-objeto, um produto descartável, substituível. Esta percepção leva à compreensão que corrobora a visão de (Butler, 2003, p. 19) afirmando que a crítica feminista às relações de poder opressora é enredada em um paradoxo, uma vez que a “mulher universal” representada pelo feminismo é produto das mesmas relações de poder que pretende combater. Por isso, o feminismo deve, segundo Butler, evitar a estratégia política de buscar a causa abrangente da dominação da mulher, bem como a de definir o sujeito universal subordinado a essa dominação, pois desse modo legitima domínios de exclusão dentro do próprio feminismo

Com isso, reforça-se a ideia de que a mulher pode ser substituída facilmente por outra imagem feminina, sendo tratada como objeto de fácil troca e de substituição; se ela não quiser, ele tem o contatinho reserva sinalizando outra pessoa que também serve de objeto para substituir a primeira opção,

constatando-se mais uma vez a mulher sendo “coisificada”, sem sentimento e de fácil substituição, conforme os seguintes versos apontam:

*“Cê é uma Cinderela  
Mas eu prefiro o corpinho dela  
É ploc ploc nela  
No contatinho reserva (au!)” [...]*

A **sequência discursiva 4** pretende revelar a formação social que é entendida, dada a formação ideológica, por ser elemento capaz de intervir como uma força em confronto com outras na conjuntura ideológica de uma determinada formação social. Essas formações (FIs) são compostas pelas formações discursivas (FDs)

Artistas: *Mc , KL, Marcynho Sensação, Piseiro do Barão.*  
Álbum: *Sexta feira é dia de curtição*  
Data de lançamento: *2021*  
Link: [www.letras.mus.br](http://www.letras.mus.br)  
Acesso em: *27/01/2022.*

*É o DG e o Batidão Stronda, vai  
Felipe Amorim e MC Danny  
Pra que fui me apaixonar  
Por essa malandra  
Por essa bandida  
Que só quis me usar  
Só quis me enganar  
Deu um chá de cama  
Como é que não gama  
Nessa safada?  
Uh oh oh  
Todo mundo falou pra não xonar  
Mas o meu coração xonou*

*Uh oh oh*  
*É que ela tem fama*

*É ruim no amor*  
*Mas é boa na cama*  
*É que eu jogo sem sentimento*  
*Eu quico sem sentimento*  
*Se se apaixonar*  
*Se prepara pro sofrimento*  
*É que eu sento sento sento*  
*Sento sem sentimento*  
*[...]*

A referência de quem está passando traz a ideia de que a própria mulher deixou esse pudor de lado e faz com que a exposição do corpo dela seja vista por todos. Quando ela usa a frase “eu gosto”, ela mostra sua satisfação própria em realizar a exposição trazendo a visão do corpo feminino como objeto do olhar e do desejo, sem pudor, onde este “objeto de estudo” saiu do anonimato para a exposição excessiva, deixando a marca de feminilidade, envolvimento e sentimentos para trás, confirmada nos seguintes versos:

*“Se se apaixonar*  
*Se prepara pro sofrimento*  
*É que eu sento sento sento*  
*Sento sem sentimento” [...]*

Segundo Hannah Arendt (2007), o objeto de apreciação não pode deixar de ser contemplado, pois em diversos campos e de conhecimento ele apresenta perspectivas, principalmente em se tratando das feministas, pois a mulher está ocupando seu espaço no quesito “domínio”, quando nos referimos a esse termo, pode-se dizer que ela passa a ter vontades próprias, o

querer, o ser, o agir, da maneira que ela quiser, principalmente quando relacionado a sexualidade.

A teoria Arendtiana retrata a prática feminista, trazendo elementos que podem funcionar como propulsores da luta feminista contra a opressão e subordinação, procura-se realçar, de um lado, traços da teoria arendtiana que parecem colidir com a produção teórica e a prática feminista, mas, de outro lado, elementos que podem com elas contribuir. Trata-se de uma despreziosa tentativa de contribuir para a discussão de temas relevantes para o feminismo no seguinte fragmento: “*Não dorme não que eu ‘tô chegando e vai, tapa, tapa, tapa, tapa, varada, Tapa, tapa, tapa, varada na raba, Machuca, machuca (ai bebê!)*”.

Portanto a ideia trazida por Arendt (2007), nos traz a visão de que não é permitido dizer o que se quer quando se quer o dialogismo bakhtiniano por meio da singularidade do sujeito nas interações sociais possibilita resistir ao processo centrípeto. Assim, a singularidade do sujeito ocorre nas interações de inúmeras vozes sociais e, por isso, ele é social e, ao mesmo tempo, singular.

Vejam agora a **sequência discursiva 5**, apresentando a teoria de (Chauí, 1985, p.43) “[a]o considerá-los discursos masculinos, o que queremos notar é que se trata de um discurso que não só fala de ‘fora’ sobre as mulheres, mas sobretudo que se trata de uma fala cuja condição de possibilidade é o ‘silêncio das mulheres’ logo, a banalização da “violência sexual”, onde o homem faz a referência da sexualização com a agressão, do tapa como objeto daquele ato, e ela por sinal, aceita, pois a atitude hoje é ‘considerada “costume” social, ato este que após sua aceitação e não reprovação pela sociedade, o torna correto, bem aceito.

Artistas: *Paulo Pires, MC Danny, Marcyinho Sensação.*

Álbum: *Ameaça*

Data de lançamento: *2021*

Link: [www.letras.mus.br](http://www.letras.mus.br)

Acesso em: 27/01/2022.

*Pra que? Pra que? Pra que?  
Que eu fui abrir o áudio dela no rolê  
Que eu fui abrir o áudio dela no rolê  
Prostituto, vagabundo, não vale nada  
Te ligando e só chamada recusada  
Você na rua e eu em casa, naquela tara  
Usando nada, não é ameaça, hoje a gente larga  
Quem quer largar não passa  
A noite acordada na cama pelada  
(A doida quer varada)  
Esperando pra esfregar a raba  
Quem quer largar não passa  
A noite acordada na cama pelada  
(A doida quer varada)  
Esperando pra esfregar a raba  
Não dorme não que eu 'tô chegando e vai  
Tapa, tapa, tapa, tapa, varada  
Tapa, tapa, tapa, varada na raba  
Machuca, machuca (ai bebê)  
Vai  
Tapa, tapa, tapa, tapa, varada  
Tapa, tapa, tapa, varada na raba  
Abre a porta, coração, vai  
[...]*

Por meio desse fragmento: “*Você na rua e eu em casa, naquela tara, usando nada, não é ameaça, hoje a gente larga*”, com base em Arendt (2007) e na teoria da formação ideológica, a FS indica a representação do corpo feminino diante da sociedade, que foi contextualizado principalmente no Brasil e na França nos séculos XIX e XX, sendo representado através de discursos religiosos, médicos jurídicos, jornalísticos, etc.

Foucault (2009) aborda as diferentes configurações sobre o corpo e sua articulação com as diversas práticas, que ao longo dos séculos e com as tradições da *ars erotica*, a sociedade constituiu a *scientia sexualis*. Nela, atribui-se a tarefa de produzir discursos verdadeiros sobre o sexo, tentando ajustar, com as dificuldades, o antigo procedimento da confissão às regras do discurso científico, o que podemos observar claramente no seguinte fragmento: “*Não dorme não que eu ‘tô chegando e vai, Tapa, tapa, tapa, tapa, varada, Tapa, tapa, tapa, varada na raba, Machuca, machuca (ai bebê!)*”.

Para tanto, a sexualização, partindo dessa visão, mostra o corpo feminino como o objeto de problematização e um elemento de reflexão e cuidado, onde tal posicionamento autoral da canção vai ao encontro da ideia trazida pelo filósofo, pois a sexualidade apresentada através desta, revela a visão de uma erotização do corpo feminino, ao qual o corpo dócil passa a ser um objeto sexual sem pudor e sem cuidados.

Torna-se evidente pontuar que se precisa cada vez mais olhar para os problemas sociais a partir de uma análise sobre a construção e circulação de sentidos do social através da linguagem em nossas práticas culturais, pois, nessas práticas, as ideologias são materializadas, sendo reproduzidas ou contestadas por meio dos nossos discursos.

Trata-se não de sujeitos empíricos, mas de posições sociais — como os lugares de “patrão” e “operário” —, posições *representadas* nos processos discursivos, mas nestes não refletidas como tais, pois o que funciona neles “é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro” (Pêcheux, 1969/2014, p.82; itálicos do autor). Também o referente se trata de “um *objeto imaginário* (a saber, o ponto de vista do sujeito) e não da realidade física” (Pêcheux, 1969/2014, p.83; itálicos do autor).

Esta figura, que é o corpo feminino, é utilizada como objetificação sexual, é tratado como um instrumento de prazer, uma mercadoria, onde sua dignidade e personalidade não são dadas como importante, o que nos leva até a sexualização. A sexualização é o ato de tornar algo ou alguém sexual, seja na qualidade ou no caráter, muitas vezes analisados em suas características físicas e de sensualidade.

### *Sugestão de sequência didática na sala de aula do ensino médio*

A partir da exposição acerca da análise do discurso e seu valor linguístico-semântico-ideológico, propõe-se uma sequência didática a ser empregada com os alunos do ensino médio, desenvolvidas a partir do gênero textual “música popular brasileira”, no sentido de aplicar a compreensão da relevância de pertencimento através de canções que representam movimentos populares e a discussão sobre os sentidos das músicas. As aulas poderão ser divididas em 4 ou seis, com duração de 45 minutos, aproximadamente.

Em seu planejamento, o professor pode inserir conceitos básicos e características do gênero canção, apresentando suportes estruturais e semânticos, promovendo discussão acerca da importância da música popular brasileira em diferentes momentos históricos para que o aluno compreenda a relevância histórica e cultural da literatura, da ciência e da sociedade.

Nesse processo é interessante escolher letras de músicas que representem diferentes tipos de canções (samba, bossa nova, MPB etc.) que tragam uma mesma temática, como a mulher e seu papel social, por exemplo. Em seguida, faz-se análise das letras e identificação de elementos específicos de cada tipo.

Dando continuidade, pode-se promover uma análise semântica com uma roda de conversa em grupos abordando o

significado da letra, metáforas empregadas e suas intencionalidades, identificando as conotações e denotações empregadas.

Finalizando as aulas previstas, na fruição da música, pode-se escutar e apreciar a MPB refletindo sobre como a música é referência nas questões sociais, políticas e culturais, revelando histórias que não só entretém, mas que aprofundam o saber crítico.

### *Considerações sobre a análise do discurso*

Perceber a análise do discurso como fulcro nos critérios da linha francesa, presentes nas letras de canções de funk, pisadinha, paredão, apresenta-se como traços discursivos determinados ideológicos e essa presença dos discursos de dominação da figura masculina frente a feminina podem ser facilmente constatadas nas letras analisadas, promove uma ressignificação na aplicação do ensino com o gênero canção em sala de aula. Por intermédio dela, pode-se entender como as canções dialogam com eventos políticos, culturais e sociais, indo além da superfície e revelando as complexidades presentes na linguagem musical.

Por fim, demonstra-se que, a relação entre os gêneros (masculino e feminino) precisa ser melhor analisada e alterada, pois ainda prega a dominação e superioridade masculina no meio social, reproduzindo um discurso machista facilmente percebido pelas análises realizadas, espaço onde a mulher continua sendo tratada como objeto de desejo e de ostentação da figura masculina, agindo conforme o desejo deles as obriga. Entende-se, portanto, que ela investiga como os sujeitos (compositores, intérpretes e ouvintes) são posicionados nas letras. Incluindo questões de identidades, gênero, classe e raça.

Diante dos fatos apresentados, entende-se a análise do discurso como maneira de identificar as estruturas de um texto e compreender as construções linguísticas que refletem as ideologias que existem nele.

### SEÇÃO III: ESTUDANDO UM POUCO MAIS

As habilidades de análise do discurso são extremamente úteis na vida cotidiana. Através delas, os alunos podem desenvolver uma consciência crítica de como a linguagem é usada para exercer poder, perpetuar desigualdades e moldar a percepção pública. Tornando-se cidadãos mais ativos e capazes de criarem mensagens persuasivas e atraentes. Mas, o professor também deve ter esta consciência, saber quais os mecanismos que utiliza para convencer seus alunos a realizarem propostas disciplinares. No sentido de aprofundar seus conhecimentos, sugere-se a seguir vídeos e livros que vão ampliar seus conhecimentos sobre análise do discurso. Nosso saber tem que ser mais amplo que dos nossos alunos. O estudo e aperfeiçoamento é contínuo em nossa profissão. Sê confiante!

Referências teóricas que discutem a análise do discurso no contexto do ensino médio:

1. **“Análise do Discurso: como fazer, exemplos e metodologia [resumo]”**: este recurso fornece uma visão geral da análise do discurso e discute como ela pode ser aplicada em vários contextos, incluindo o ensino médio.
2. **“Portal do Professor – UCA – O peso das palavras: analisando discursos”**: este recurso fornece uma série de atividades que os professores podem usar para ajudar os alunos a entenderem a análise do discurso.
3. **Análise do discurso**: Este vídeo introduz o conceito de análise do discurso, uma ciência da linguagem que estuda a produção de significados que ocorrem na relação entre linguagem, sujeito e história. (<https://youtu.be/gLIDf1gEPxc?si=0V4qqwAkSQUsjd-Z>)
4. **10 – Análise do discurso – conceitos básicos**: O vídeo é uma palestra sobre os conceitos básicos da análise do discurso, uma teoria da linguagem que es-

tuda o significado e a interpretação dos discursos em relação ao seu contexto social e ideológico. ([https://youtu.be/8n2ERd9n\\_xI?si=i-DQ02yb7Qopnak\\_](https://youtu.be/8n2ERd9n_xI?si=i-DQ02yb7Qopnak_))

5. **COMO FAZER UMA ANÁLISE DO DISCURSO:** Este vídeo é um tutorial sobre como fazer uma análise do discurso, um método que estuda as relações entre linguagem, história e sociedade. (<https://youtu.be/QDV5f7ytK8?si=P4Ye2CeKzGtuLxAK>)
6. **“O novo Ensino Médio: análise do discurso da lei nº 13.415/2017 a partir de Michel Foucault”** por Amarildo Inácio dos Santos. Este trabalho apresenta uma análise da Lei nº 13.415/2017 que implementa o Novo Ensino Médio, problematizando discursos implícitos no texto legal relacionando-os à produção de subjetividades na escola.
7. **“Análise do discurso na contemporaneidade: cartografias discursivas”**. este livro contém um capítulo interessante que discute a análise do discurso no contexto do Novo Ensino Médio.
8. **“Da língua ao discurso: desafios para o ensino de língua portuguesa”**: este artigo discute os pressupostos teóricos que influenciaram o ensino de línguas, desde Ferdinand Saussure até a descrição linguística de um sistema abstrato. Aborda a relação entre língua e mundo, bem como as limitações metodológicas no ensino da língua portuguesa na educação básica.
9. **“Pragmática: análise dos atos de fala”**: neste estudo, são analisadas peças publicitárias sob a ótica da pragmática, com base na teoria dos atos de fala diretivos propostos por Austin e Searle. Explora-se a intencionalidade comunicativa além do significado literal nas trocas comunicativas.
10. **“Reflexões acerca do ensino de língua portuguesa”**: este artigo aborda formas de discurso citado em

narrativas e seu efeito de aproximação. Reflete sobre o ensino da língua portuguesa e suas implicações no contexto educacional.

Essas referências podem fornecer uma visão abrangente de como a análise do discurso pode ser aplicada ao ensino médio.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Editora Forense-Universitária, 10ª edição, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. *O problema do texto*. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b [1959/60], p. 307-336.
- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo — a experiência vivida*. Tradução de Sérgio Millet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.
- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Tradução de Sérgio Millet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, J. (2009). Inversões sexuais. In: I. C. F. Passos (Org.) Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade (p. 91-108).
- CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: FRANCHETTO, B.; CAVALCANTI, M. L. V. C. & HEILBORN, M. L. (Orgs.). *Perspectivas antropológicas da mulher IV*. São Paulo: Zahar Editores, 1985.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. *Estudos Linguísticos*, v. 19, p. 173-9, 1990.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber* Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- FOUCAULT, Michel. *L'Archéologie du savoir*. Paris Gallimard, 1969 A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.
- FOUCAULT, Michel: *Uma Trajetória Filosófica*. Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. ESTEVES, Paulo.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, M. *Le Courage de la Vérité: le gouvernement de soi et des autres II — Cours au Collège de France (1983-1984)*. Paris: Seuil, Gallimard, 2009.
- FUCHS, C. *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas* (1975). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma Análise Automática do Discurso*:

- uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997, p.163-252
- MILLET, Kate. *Sexual politics*. New York: Ballantine books, 1970 Tradutores: Alice Sampaio, Gisela da Conceição e Manuela Torres
- ORLANDI, Eni. *Discurso e Texto: formação e circulação do sentido*. Campinas: Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso: princípios & procedimentos*. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005.
- ORLANDI, E. Michel de Pêcheux e a Análise do Discurso. *Estudos de Linguagem*, Vitória da Conquista, n° 1, p. 9 -13, 2005
- Orlandi, E. P. (2009), *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5 ed. Campinas: Pontes.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 11. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013
- PECHEUX, Michel. Abertura do colóquio. In: *Materialidades Discursivas*. Colóquio de 24, 25, 26 de abril de 1980. Universidade de Paris X – Nanterre. Lille: Imprensas universitárias, 1981. Tradutor: Materialidades Discursivas: A fronteira ausente (um balanço) Maria da Conceição FONSECA-SILVA · 2005
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas*. In: GADET, F.; HAK; T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 163-253.
- PATEMAN, C. *O Contrato Sexual* traduzido por: Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

# ANÁLISE DE DISCURSO E FAKE NEWS: uma proposta de sequência didática

Sérgio Augusto Freire (UFAM-CNPq/DPS)

DOI: 10.56365/9788568326596.9

## SEÇÃO I: UM POUCO DE TEORIA

*Introdução: a Análise de Discurso (AD)*

**A** Análise de Discurso (AD) de Michel Pêcheux, também conhecida como Análise Materialista do Discurso, emergiu no cenário acadêmico em um momento de profunda agitação intelectual e social, especialmente marcado pelo fervor dos movimentos contestatórios que ecoavam por todo o mundo em 1968<sup>1</sup>. Esse período de efervescência cultural e política proporcionou um terreno fértil para o surgimento de novas abordagens críticas, capazes de questionar as estruturas de poder estabelecidas e as formas de dominação presentes na sociedade. Influenciado pelo estruturalismo linguístico, que enfatizava a importância das estruturas subjacentes na produção e interpretação da linguagem, e pelo marxismo althusseriano (Althusser, 1998), que destacava as relações de ideologia na sociedade, Pêcheux desenvolveu uma abordagem que buscava evidenciar os mecanismos pelos quais os discursos são construídos e como determinam os sujeitos de linguagem e suas práticas sociais (Pêcheux, 1995).

---

<sup>1</sup> Muitos livros trazem a história da AD de forma mais ampla (Maldidier, 1990; Maingueneau, 1997; Brandão 2004; Freire, 2006; Mazière, 2007).

O trabalho de Pêcheux não apresentou apenas uma análise linguística dos discursos. Ele introduziu conceitos-chave que se tornariam fundamentais para a compreensão e a prática da AD, tais como “posição-sujeito” e “formação discursiva”. Esses conceitos, e outros, permitiram o estudo dos processos de produção e circulação dos discursos, bem como sua relação com os contextos sociais, históricos e ideológicos em que emergem, contribuindo assim para uma compreensão mais profunda dos discursos como mecanismos de poder e resistência.

No Brasil, a recepção da AD foi profundamente influenciada pela atuação da professora Eni Orlandi na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Orlandi não apenas desempenhou um papel fundamental ao traduzir e disseminar os trabalhos de Pêcheux e de outros estudiosos do campo, mas também foi uma figura catalisadora na introdução e consolidação dessa abordagem no país por meio da formação de várias gerações de analistas. Seu compromisso com a análise de discursos, especialmente no que tange à interseção entre linguagem e ideologia, foi essencial para o desenvolvimento e a ampliação da AD em diversos domínios do conhecimento.

Ao oferecer uma perspectiva multifacetada sobre como os discursos são constituídos, formulados, circulados e recebidos na sociedade (Orlandi, 1987) inseridas nas particularidades do contexto brasileiro, Orlandi abriu caminho para uma compreensão mais profunda das complexidades das práticas discursivas e sua relação intrínseca com as agonísticas ideológicas. Seu trabalho seminal na formação de analistas brasileiros reverbera até os dias atuais, deixando um legado duradouro na academia brasileira e, além, fundando uma forma de como os discursos são analisados e interpretados, em uma variedade de contextos acadêmicos e sociais, com a *pegada brasileira* (Orlandi, 2005).

No entanto, a institucionalização da AD nas universidades brasileiras enfrentou resistências significativas, especialmente por parte de setores conservadores e tradicionalistas. Esses

setores viam com desconfiança uma abordagem considerada por eles como excessivamente “ideológica”, como se todas não fossem. As críticas à suposta “falta de cientificidade” da AD e à sua associação com uma agenda política específica foram frequentes, dificultando sua aceitação plena e sua incorporação nos programas acadêmicos e nas práticas de pesquisa ligados a um estruturalismo arraigado. Essa resistência dentro do meio acadêmico refletia não apenas uma visão tradicional sobre o que constituía conhecimento legítimo e científico, mas também um temor em relação às potenciais mudanças paradigmáticas que a AD poderia instigar no meio acadêmico e, mais especificamente, nos estudos da linguagem.

Com o passar do tempo, no entanto, a AD amadureceu e se diversificou, respondendo às críticas e incorporando contribuições de diversos campos disciplinares. O processo de amadurecimento permitiu não apenas uma compreensão mais profunda e refinada dos mecanismos discursivos, mas também uma ampliação das suas aplicações práticas e de utilização nos diversos campos que queriam e querem acessar seus objetos de estudo sob a perspectiva da linguagem.

Além de ser utilizada como teoria de análise do sentido, a AD foi encontrando e *cavando espaços* nas práticas pedagógicas e na sala de aula. A Linguística Aplicada tem aberto campo para promover o uso da AD para uma educação mais reflexiva e consciente sobre o que está envolvido na produção de sentido. Hoje, a AD não apenas analisa os discursos, mas fornece subsídios para a reflexão crítica e a transformação social, capacitando os sujeitos a compreenderem e contestar as relações ideológicas, de poder e de dominação presentes na linguagem e na sociedade.

A AD oferece uma abordagem potente para o ensino da língua portuguesa na sala de aula. Ao introduzir os alunos aos conceitos fundamentais da AD, os professores podem capacitá-los a desenvolver uma compreensão mais profunda da linguagem em uso como prática social. Por meio da análise de

diferentes tipos de textos, os estudantes podem explorar como os discursos são construídos, interpretados e negociados em diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Além disso, a AD pode ser integrada de forma interdisciplinar, conectando-se com disciplinas como história, sociologia e literatura, enriquecendo assim a experiência de aprendizado dos alunos e promovendo uma abordagem mais crítica e reflexiva da língua portuguesa.

Dentro dessa perspectiva pedagógica, a AD se mostra uma ferramenta poderosa para abordar o fenômeno das *Fake News*. Ao fornecer aos alunos as ferramentas conceituais e metodológicas necessárias para analisar criticamente os discursos, a AD pode habilitá-los a identificar, compreender e contestar informações falsas e enganosas.

Ao examinar os discursos que sustentam as *Fake News*, os alunos podem entender como essas narrativas são construídas, disseminadas e recebidas, bem como os interesses e agendas que se impõe por meio delas. Além disso, a prática de AD pode incentivar os alunos a questionarem ativamente a veracidade e a confiabilidade das informações que encontram, promovendo assim o letramento midiático e o pensamento crítico em relação à informação e à linguagem. Mas, afinal, o que são *Fake News*?

## SEÇÃO II: A APLICAÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO

### *Fake News*

Segundo Pennycook e Rand (2021), as *Fake News* são informações que são deliberadamente divulgadas, falsas, ainda que pareçam verdadeiras, e que têm como objetivo enganar ou prejudicar alguém. Essas informações podem ser completamente inventadas, distorcidas ou manipuladas para parecerem verdadeiras, muitas vezes visando alcançar objetivos políticos, econômicos ou sociais específicos.

As *Fake News* frequentemente se valem de características linguísticas específicas para aumentar sua persuasão e impacto sobre o público. Algumas dessas características incluem o uso de linguagem sensacionalista, emotiva e carregada de polarização, visando provocar reações emocionais intensas nos leitores. Além disso, as *Fake News* muitas vezes apresentam fontes não confiáveis ou inexistentes, citam especialistas fictícios ou distorcem declarações de fontes legítimas para apoiar suas narrativas enganosas (Lima e Lima, 2018). Outra característica comum é a falta de verificação factual rigorosa e a propagação rápida por meio de plataformas de mídia social, onde a desinformação pode se espalhar rapidamente sem o devido escrutínio.

As *Fake News* têm consequências profundamente danosas para a sociedade em diversos níveis. Elas minam a confiança pública nas instituições democráticas, na mídia tradicional e na própria noção de verdade objetiva, criando um ambiente de desconfiança e ceticismo generalizados. Além disso, as *Fake News* podem distorcer o debate público, influenciar eleições e políticas governamentais e até mesmo incitar violência e conflitos sociais, como demonstrado em diversos eventos ao redor do mundo. Elas também contribuem para a propagação de teorias da conspiração e desinformação sobre questões de saúde, ciência e meio ambiente, colocando em risco a segurança e o bem-estar da população. Em última análise, as *Fake News* representam uma ameaça à democracia, à coesão social e à busca pela verdade e pela justiça na sociedade contemporânea.

É fundamental que o professor de língua portuguesa assuma um papel ativo no combate às *Fake News*. Isso pode ser feito, entre outras coisas, capacitando seus alunos com habilidades linguísticas e críticas para identificar e analisar discursos enganosos. Ao abordar processos pedagógicos para identificar as *Fake News* por meio da análise linguística, o professor não apenas fortalece a competência comunicativa dos alunos, mas também os capacita a se tornar cidadãos mais conscientes e informados.

Por meio do ensino de técnicas de análise de texto, como a identificação de fontes confiáveis, a verificação de evidências e o reconhecimento de falácias argumentativas, os alunos desenvolvem a capacidade de discernir entre informações verídicas e enganosas, tornando-se menos suscetíveis à desinformação.

Além disso, ao incorporar a análise linguístico-discursivo das Fake News como procedimento metodológico de língua portuguesa, o professor promove uma compreensão mais profunda dos mecanismos discursivos de poder e persuasão presentes na linguagem. Isso não apenas fortalece o letramento midiático dos alunos, mas também os capacita a se tornar críticos mais reflexivos e responsáveis em relação ao consumo e produção de informações. Ao integrar esses processos pedagógicos ao ensino da língua portuguesa, o professor contribui para a formação acadêmica dos alunos e para sua capacitação como cidadãos informados, capazes de participar ativamente na sociedade e defender os valores democráticos e a verdade factual. As Fake News podem ser de vários tipos, no que chamamos de ecossistema de desinformação.

### *O ecossistema de desinformação*

Utilizaremos aqui o quadro feito por Wardle (2017) a respeito do ecossistema da desinformação:

**Figura 1.** O Ecossistema da desinformação



Fonte: Wardle (2017), nossa tradução.

Dos sete tipos de textos dentro do escopo da desinformação apresentados por Wardle, apenas a Sátira ou Paródia não é produzida deliberadamente para enganar o leitor, embora possa fazê-lo eventualmente, por isso sua inclusão no ecossistema.

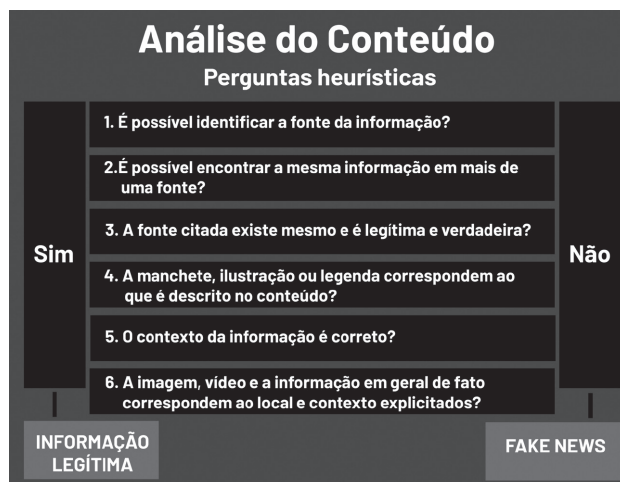
A partir desse quadro, podemos sugerir uma sequência didática para trabalho em sala de aula. Essa sequência didática passa por três tempos diferentes: a análise do conteúdo, análise de discurso e textualização.

### *A análise de conteúdo*

Para que se faça análise de um discurso é necessário abordar a materialidade linguística. O texto é objeto empírico do discurso. Assim, o professor pode iniciar o trabalho com a análise de conteúdo.

A análise do conteúdo pode ser explorada com as seguintes perguntas heurísticas (perguntas de descoberta), apresentadas na Figura 2:

Figura 2 — Análise do Conteúdo: perguntas heurísticas



Fonte: O autor

Quanto mais respostas *sim* obtivermos para essas perguntas, maior a probabilidade de a informação ser real e legítima. Quanto mais respostas *não* obtivermos para essas perguntas, maior a probabilidade de se tratar de *Fake News*.

Os alunos, ao fazer as perguntas para qualificar a informação, devem anotar as respostas para justificar a legitimidade ou não da informação com os argumentos encontrados. Por exemplo:

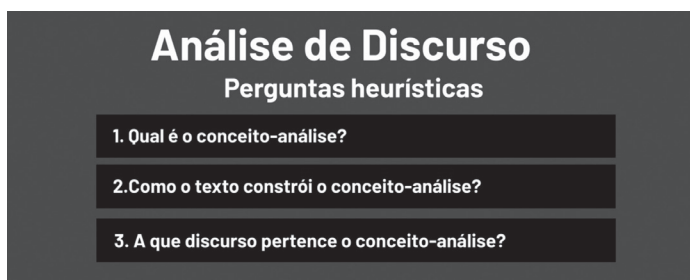
O texto se trata de Fake News, uma vez que não apresenta uma fonte identificável, não se localizou a informação em outro lugar, não possui uma fonte legítima, o título do texto não corresponde ao conteúdo, o contexto apresentado não é o contexto real da informação e a informação traz um fato acontecido em um *lugar x*, quando na verdade aconteceu no *lugar y*.

No exemplo acima, todas as perguntas foram *não*. No entanto, nem sempre será assim. O que deve se observar é a prevalência do *sim* ou do *não* e, a partir disso, trabalhar a qualidade da informação.

Feita a análise de conteúdo e determinada a qualidade da informação (legítima ou *fake*), o professor deve continuar a sequência didática trabalhando com o aluno com a Análise de Discurso.

Para fazer a análise do discurso do texto, usaremos as perguntas heurísticas sugeridas por nós em Freire (2021):

**Figura 3:** Análise de Discurso: perguntas heurísticas



**Fonte:** Freire (2021, p. 34)

Na proposta que usamos, o termo *conceito-análise* se refere à circunscrição do tema principal abordado no texto. É importante frisar que a análise do discurso de um texto deve ser trabalhada pelo professor independente do fato da informação ser legítima ou *fake*.

Durante as enchentes no Rio Grande Sul, em maio de 2024, várias notícias falsas circularam. Uma delas dizia que, por causa das enchentes, o governo brasileiro iria importar arroz falso, feito de plástico e papel, da China. Essa notícia não tinha fonte identificável, não se encontrou em outras fontes, circulou em redes sociais e grupos de *WhatsApp* e usou o contexto da enchente de forma enganosa. Portanto, trata-se de uma notícia falsa.

Uma análise de discurso identificaria, nesse exemplo, o conceito-análise *ação do governo federal na enchente*. O texto, nesse caso, constrói um conceito-análise prejudicial em relação às ações do governo. Logo, o discurso que sustenta o texto é um discurso político de oposição ao governo federal e que busca seu desgaste. A motivação é política.

Para finalizar a sequência didática, seguindo a análise de conteúdo e a análise de discurso, o professor pode pedir aos alunos que elaborem um texto narrando a experiência das análises e o que foi encontrado a partir delas.

### **SEÇÃO III: ESTUDANDO UM POUCO MAIS**

*A sequência didática, assim, segue estas três fases:  
Análise do Conteúdo — Análise de Discurso — Textualização*

É importante afirmar que esse exercício de análise e textualização precisa ser repetido até que o processo formal seja historicizado e apropriado pelo aluno como dinâmica de leitura. O professor pode, também, solicitar aos alunos que tragam eles

mesmos textos para que sejam analisados conjuntamente em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES

A importância das práticas pedagógicas em construir repertórios de análise crítica para os alunos é fundamental no desenvolvimento de alunos-cidadãos críticos e reflexivos. Essas práticas devem ser ancoradas na realidade vivida pelos alunos, incorporando dados e experiências contemporâneas que lhes são familiares. Ao conectarem o conteúdo pedagógico com o cotidiano dos estudantes, os professores facilitam uma aprendizagem mais significativa e engajada. Isso permite que os alunos vejam a relevância do que estão aprendendo e como isso se aplica ao mundo ao seu redor, promovendo uma educação que é não apenas teórica, mas também prática e aplicável.

No contexto do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, é essencial que as práticas pedagógicas lidem com o uso real da língua. O português não é apenas um conjunto de regras gramaticais. A língua é igualmente lugar de embates ideológicos. Ao expor os alunos a diversas formas de uso da língua, os professores podem mostrar como a língua pode trazer informações valiosas e promover a compreensão mútua. Contudo, é igualmente importante alertar os alunos sobre a potencial manipulação da língua por diferentes interesses ideológicos. A língua pode ser usada para persuadir, manipular e enganar, e é vital que os alunos desenvolvam a habilidade de reconhecer essas manipulações.

Essa habilidade crítica é muito importante, especialmente na era da informação, em que os alunos são bombardeados diariamente por um vasto volume de dados, notícias e opiniões. Ensinar os alunos a analisarem criticamente o mundo que os envolve é uma tarefa vital do educador e um compromisso ético.

Por meio do ensino de técnicas de análise crítica e a introdução de conceitos como a verificação de fatos<sup>2</sup> e a identificação de vieses, os professores ajudam os alunos a desenvolverem uma visão mais crítica e menos ingênua do mundo. Esse desenvolvimento é parte de uma educação linguística que visa não apenas a competência comunicativa. Visa, antes, a responsabilidade ética e o discernimento crítico.

Para alcançar esses objetivos, é importante que os professores lancem mão de teorias linguísticas para construir sequências didáticas significativas. Entre essas teorias, a Análise de Discurso tem se destacado como uma ferramenta valiosa. A AD permite que os educadores examinem como a linguagem é usada em diferentes contextos sociais e culturais, ajudando os alunos a entenderem os múltiplos significados e implicações de textos diversos.

Este texto propõe um exercício dentre tantos outros possíveis. Ao integrar a abordagem discursiva às práticas pedagógicas, os professores podem proporcionar uma aprendizagem mais profunda e crítica, capacitando os alunos a compreenderem, questionar e desafiar os discursos que encontram em sua vida diária. Porque a língua é política.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado*. Tradução de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise de discurso*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.
- FREIRE, Sérgio Augusto. *Conhecendo análise de discurso: linguagem, sociedade e ideologia*. Valer: Manaus, 2006.
- FREIRE, Sérgio Augusto. *Análise de discurso: procedimentos metodológicos*. Manaus: EDUA, 2021.
- LIMA, Vera Lúcia Santiago; LIMA, Matheus Freitas. *Fake News e a construção da verdade: um estudo sobre a propagação de informações falsas nas redes so-*

---

<sup>2</sup> O professor deve introduzir também o conceito de fact-checking e apresentar sites que fazem essa checagem (Ver Sotto, 2024).

- ciais. Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde, v. 12, n. 3, p. 397-409, 2018.
- MALDIDIER, Denise. *L'inquiétude du discours*. Paris, Editions des Cendres, 1990.
- MAZIÈRE, Francine. *Análise do discurso: histórias e práticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 1997.
- ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1987.
- ORLANDI, Eni. *A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil*. In: INDURSKY, Freda.; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. (Org.) *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 75-88. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/anali-sedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2024.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.
- PENNYCOOK, Gordon; RAND, David. G. The implied truth effect: attaching warnings to a subset of Fake News stories increases perceived accuracy of stories without warnings. *Psychological Science*, 32(6), 823-832, 2021.
- SOTTO, Gisele. *10 iniciativas de fact-checking no Brasil. Os 10+ da comunicação*. Disponível em: [https://www.portalimprensa3.com.br/os10mais/pagina33\\_10\\_iniciativas\\_de\\_fact\\_checking\\_no\\_Brasil.asp](https://www.portalimprensa3.com.br/os10mais/pagina33_10_iniciativas_de_fact_checking_no_Brasil.asp). Acesso em 13 maio 2024.
- WARDLE, Claire. *Fake news. It's complicated. First Draft News*. 2017. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/articles/fake-news-complicated/>. Acesso em: 13 maio 2024.

# SOBRE OS ORGANIZADORES

## SÉRGIO NUNES DE JESUS

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X>

Pós-Doutor em Cartografia Social Discursiva (UEMA). Pós-Doutor em Ciências da Educação (UFLO). Doutor em Ciências da Educação (UTIC). Doutor em Ciências da Linguagem (UNICAP). Mestre em Linguística (UNIR). Mestre em Master of Science in International Law (MUST). Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Licenciado em História (UniCV). Cursa Bacharelado em Direito (UNINASSAU 2024-). Professor permanente no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional ProfEPT (IFRO). Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE (UNIFAL-MG). Afiliado aos Grupos de pesquisas: Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas (UNIFAL-CNPq); Discurso, Sujeito e Sociedade (UNICAP-CNPq); Língua(gem), Cultura e Sociedade (IFRO-CNPq). Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO, campus Cacoal-CNPq). Professor Efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, campus Cacoal). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem; Educação; Ensino e Cultura. Pesquisador associado aos projetos PAINTER e HUMANITAS, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, FAPEAM). Pesquisador efetivo no projeto Nova Cartografia Social, condições de vida e bem viver de Povos e Comunidades Tradicionais - a formação de extensionista em contexto dos ODS (UEA, FAPEAM); e pesquisador efetivo no projeto Semântica Descritiva, da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Pesquisador, escritor, músico e poeta. Contatos: grupo.pda.ifro@gmail.com - sergio.nunes@ifro.edu.br

## CELSO FERRAREZI JUNIOR

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6396955256879565>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432>

Licenciado em Letras Português/Inglês (1989). Mestrado e Doutorado em Linguística – Semântica (1997/1998) e pós-doutorados (2005/2016) também na área de Semântica. É autor de 50 livros literários e científicos, estes na área de linguagem e ensino de línguas. Escreveu mais de 400 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. Atua como consultor de diversas instituições e tem publicações científicas no Brasil e no exterior. É Professor Titular no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Tem experiência de ensino e de pesquisa na área

de Linguística, com ênfase em Semântica, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas, alfabetização, descrição linguística e teorias semânticas da linguagem. Contatos: cferrarezij@gmail.com — celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br

## **NADIA PEREIRA DA SILVA GONÇALVES DE AZEVEDO**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0131079721638327>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6425-2846>

Doutora em Letras e Linguística (Doutorado, UFPB, 2006). Mestre em Fonoaudiologia (Mestrado Acadêmico, PUC-SP, 2000), Fonoaudióloga (Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação — IBMR, Rio de Janeiro, 1978), com especialização em Patologias da Linguagem (UNICAP, 1984) e título de especialista em Linguagem pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa, 2006; renovação do título em 2012 e 2017). Professora adjunto IV da Universidade Católica de Pernambuco, atua na Graduação em Fonoaudiologia e como professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação stricto sensu em Ciências da Linguagem (mestrado e doutorado). Utiliza como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso de linha francesa, na relação com a aquisição e distúrbios de linguagem, em especial, a gagueira e a afasia. Orientou 34 dissertações de mestrado, 16 teses de doutorado, 42 pesquisas de Iniciação Científica (IC), tem 80 artigos em periódicos e 43 livros ou capítulos de livro publicados. Atualmente, possui em andamento 3 mestrados, 7 doutorandos, 1 estagiário de pós-doutorado, 4 bolsistas de IC e 3 voluntários de Extensão. Foi coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) por duas gestões (4 anos, de 2008 a 2012). Compõe o Banco Nacional de Avaliadores Institucionais (MEC) desde 2006. Tem parceria com a Universidade de Hannover, na Alemanha, na Universidade de Lisboa e Universidade Nova de Lisboa. É líder do grupo de pesquisa do CNPq, intitulado Discurso, sujeito e sociedade, constituído no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. É membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Distúrbio e Multidisciplinaridade. Foi coordenadora do PROCAD UNICAP, intitulado Diálogos em Linguística: do Formal ao Discursivo, em parceria com as instituições UCPEL e UFPB. É consultora da CAPES a partir de 2017. Compôs a Comissão de Análise Qualitativa da CAPES em 2022. É presidente e membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP UNICAP) desde 2014. Contatos: [nadia.azevedo@unicap.br](mailto:nadia.azevedo@unicap.br) — [nadiaazevedo@gmail.com](mailto:nadiaazevedo@gmail.com)

# SOBRE OS AUTORES

## **BRUNA CAROLINE FARIAS ALVES**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2815645418490760>

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-0119-0264>

Especialista em Direito Material e Processo Penal pela Faculdade Conhecimento e Ciência (FCC). Cursa especialização em Direito Penal e Criminologia (Centro Universitário Celso Lisboa). Cursa especialização em Direito Internacional (Centro Universitário Celso Lisboa). Bacharel em Direito pela Faculdade Pan Amazônica (FAPAN-PA). Cursa Graduação em Enfermagem pela Faculdade Estácio de Sá (Estácio). Faz parte do grupo de pesquisa Direito Penal e Democracia (DPD) - CNPq-UFPA, campus Belém. Diretora Jurídica do grupo de pesquisa Liga Acadêmica de Ciências Forenses - LIACF-UFPA, campus Belém. Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO, campus Cacoal-CNPq). Contato: [brunacarol1095@gmail.com](mailto:brunacarol1095@gmail.com)

## **CAROLINA FERNANDES**

Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/3664492405958216>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5395-827X>

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Estudos da linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Francesa e Respectivas Literaturas. Professora Associada do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa e do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé, RS. Tutora do Programa de Educação Tutorial – PET-LETRAS, desde abril de 2019. Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Estudos Pêcheuxtianos (UNIPAMPA e outras instituições) e, como pesquisadora, participa do grupo de pesquisa Oficinas de Análise do Discurso (UFRGS). Contato: [carolinafernandes@unipampa.edu.br](mailto:carolinafernandes@unipampa.edu.br)

## **ELAINE PEREIRA DARÓZ**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/1085316165391951>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6084-7850>

Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto (USP/FFCLRP) com apoio FAPESP (Prot. n 2018/13017-2). Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF/CAPES/FAPERJ). Doutorado sanduíche Universidade Sorbonne Nouvelle, Paris 3 (CAPES). Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco e especialista em Informática na Educação pela

Universidade Federal de Lavras. Possui graduação em Letras Português-Inglês pela Faculdade de Letras Dom Bosco, com experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Inglesa e Portuguesa e suas literaturas, atuando principalmente nos seguintes temas: análise de discurso de linha francesa (Pêcheux); ensino de línguas e educação. Experiência nas redes pública e privada, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, educação de jovens e adultos e no nível Superior de ensino. Experiência no Ensino a Distância pelo Instituto Federal de Pernambuco-IFPE e Consórcio Cederj/Cecierj. Bolsista nota 10 FAPERJ. Atualmente Professora e Pesquisadora na Universidade Católica de Pernambuco (Recife-PE). Membro do Comitê de Ética na Unicap e dos grupos de pesquisas Discurso, sujeito e sociedade (Unicap) e Estética, Arte e Imagem em discurso (Unaerp). Contatos: elaine.daroz@unicap.br – lainedaroz@gmail.com

### **ELIZÂNGELA ATAÍDE DE SOUZA**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0798966113973182>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5488-7108>

Professora no Governo do Estado de Rondônia. Possui licenciatura em Letras/Português e suas respectivas literaturas (UNIR). Pós-graduanda em Linguística e Análise do Discurso (Líbano) e pós-graduanda em MBA Comunicação e Marketing (USP). Especialista em Mídias na Educação (UNIR) e em Metodologia e Didática do Ensino Superior (UNESC). Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia – PDA, CNPq-IFRO, *campus* Cacoal. Contato: lizsouza1972@gmail.com

### **ELOÍSA JOSEANE DA CUNHA KLEIN**

Lattes iD: <https://acesse.dev/zuBCb>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9113-9443>

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Atua no grupo de pesquisas Redes e Infotainment e Marginalia. Contato: eloisaklein@unipampa.edu.br

### **GEANE VALESCA DA CUNHA KLEIN**

Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/5426282028864065>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8828-687X>

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). É uma das líderes do Grupo de Estudos sobre Discurso e Cultura na Amazônia, no qual são desenvolvidas pesquisas que colocam como seu centro textos e discursos na/sobre/a partir da região amazônica. Contato: geanevalesca@unir.br

### **JENIFFER KANARECK DELICOR**

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-1320-8599>

Graduada em Letras Português – Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É membro do grupo de pesquisa Ordinário do Sentido e Resistência. Tem como interesse a relação entre discurso e gênero no âmbito político-midiático. Contato: jeniffer.delicor@gmail.com

## **LUCAS MARTINS GAMA KHALIL**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5480323509113727>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5690-3271>

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). É um dos líderes do Núcleo de Estudos em Análise do Discurso e Ethos (NEADE), grupo que abarca pesquisas desenvolvidas sob uma perspectiva enunciativo-discursiva. Contato: [lucas.khalil@unir.br](mailto:lucas.khalil@unir.br)

## **LUCIANA IOST VINHAS**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2001548222755825>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1026-2277>

Possui graduação em Letras-Português e Inglês (2005) pela Universidade Católica de Pelotas e Mestrado em Letras (2009) pela mesma instituição. É Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). É professora adjunta de Língua Portuguesa no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DECLAVE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é coordenadora do Setor de português do DECLAVE. É docente permanente no Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS e, também, no Programa de Pós-graduação em Letras da UFPel. Tem experiência na área de Linguística, trabalhando com a Análise Materialista de Discurso, conforme desenvolvida por Michel Pêcheux. Suas pesquisas problematizam a relação entre discurso e corpo, mulheres e prisão em relação com a reprodução social (conforme a Teoria da Reprodução Social). Coordenou projeto de extensão de remição de pena pela prática da leitura no Presídio Regional de Pelotas. Atualmente, é coordenadora do projeto de extensão “Palavramundo (educação em contextos de privação de liberdade)”, realizado no Instituto Penal Feminino de Porto Alegre. Realiza pesquisa de pós-doutorado na Unicamp sob supervisão da Profª. Dra. Mônica Zoppi Fontana. É membra da Diretoria do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL), biênio 2023-2024. É líder do grupo de pesquisa Ordinário do Sentido e Resistência – OuSaR (UFRGS/CNPq) e é membra dos grupos de pesquisa Mulheres em Discurso (UNICAMP/CNPq) e Grupo de Estudos em Teoria da Reprodução Social (UFES/CNPq). É membra da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), do GT de Análise do Discurso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPLL), da International Gender and Language Association (IGALA) e da DiscourseNet Association. Foi docente efetiva nos Cursos de Letras das IES Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Realeza (2010 a 2014), Universidade Federal do Rio Grande (2014 a 2016) e Universidade Federal de Pelotas (2016 a 2021). Contato: [luciana.vinhas@ufrgs.br](mailto:luciana.vinhas@ufrgs.br).

## **MARCELO LIMA CALIXTO**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9650891273074179>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0111-0589>

Doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Linguística pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduado em Letras Espanhol Português pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atualmente está diretor geral do campus Feliz do IFRS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação

Permanente, atuando principalmente nos seguintes temas: PCN, inclusão social, livro didático, linguagem e imaginário. Contato: mlcalixto1966@gmail.com

### **RENATA SOARES VARGAS**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5578025952117577>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5240-8695>

Mestra em Ensino de Línguas (UNIPAMPA). Especialista em Fundamentos Linguísticos Literário Pedagógicos do processo de leitura e escrita (URCAMP). Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhol e suas respectivas literaturas. Atualmente é professora na rede pública de ensino na Escola Rodrigues Alves. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Língua Portuguesa, Espanhol e Literaturas. Contato: resvargas20@gmail.com

### **SÉRGIO AUGUSTO FREIRE**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/1010905812755398>

Graduado em Letras — Língua Inglesa (1990) e em Psicologia (2019) na Universidade Federal do Amazonas, concluiu o Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Amazonas em 1998 e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas em 2005. É Professor Associado da Universidade Federal do Amazonas, onde exerceu os cargos de Chefe de Departamento, vice-diretor do Instituto de Ciências Humanas e Letras e vice-coordenador do PPGL-Mestrado em letras — UFAM. Foi Subsecretário de Educação na Secretaria Municipal de Educação de Manaus de 2005 a 2007, quando coordenou a implantação do Centro Municipal de Educação Especial e o Processo Seletivo para Escolhas de Diretores — PROSED. Publicou artigos em periódicos especializados e sete livros: “Conhecendo análise de discurso”, “New Citizen”, “Amazônês: expressões e termos usados no Amazonas”, “Redação: fundamentos e práxis”, “Microcontos”, “Análise de Discurso: procedimentos metodológicos” e “Flores no asfalto quente: escritos”. Participou de vários eventos no Brasil, entre os quais se destacam o I Festival Internacional da Floresta — FLIFLORESTA — Manaus e a 8ª e 9ª edição da Feira Nacional de Livros de Ribeirão Preto, em Ribeirão Preto, SP. Atua na área de linguística, com ênfase em ensino de línguas e análise de discurso. É líder do Grupo de Pesquisas Discurso e Práticas Sociais e membro do LAPCRI, Laboratório de Psicanálise, Clínica e Criação vinculado à Universidade Federal do Amazonas. Suas áreas de atuação científica são o ensino de línguas, linguística, educação, novas tecnologias, redes sociais digitais, análise de discurso e psicanálise. Atualmente é Diretor da Editora da Universidade Federal do Amazonas — EDUA. Contato: sergio\_freire@uol.com.br

### **SIMONE MATIA DA SILVA (COORDENAÇÃO TÉCNICA GP PDA)**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8896749747512296>

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-0247-0562>

Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (Celso Lisboa). Especialista em Ensino da Literatura e Produção de Textos em Língua Inglesa (Celso Lisboa). Especialista em Linguística e Análise do Discurso (Instituto Líbano). Especialista em Letras com Ênfase em Linguística (Instituto Líbano). Especialista em Multilíngua-

gem e Ensino (UNESC, *campus* Cacoal). Licenciada em Letras Português – Inglês e Respectivas Literaturas pela (UNESC, *campus* Cacoal). Licenciada em Pedagogia pela (UniCV-PR). Professora Efetiva na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC). Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO-CNPq). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem, Educação e Cultura. Filiada à Associação Latino-Americana de Estudo do Discurso (ALED). Sócia-colaboradora na Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Sócia-colaboradora na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Contatos: simonematia2014@gmail.com – teacher. simone.matia@gmail.com

### **SIRIO POSSENTI**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0113877782649597>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3358-4984>

Doutor em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC). Atualmente, é professor titular no Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas. Atua em diversas áreas da Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, principalmente na subárea da Análise do Discurso, em especial nos campos do humor e da mídia. Coordena o Centro de Pesquisa FEStA (Fórmulas e estereótipos: teoria e análise), que reúne pesquisadores de diversas universidades. Publicou alguns livros, dentre os quais “Os humores da língua”, “Humor, língua e discurso” e “Cinco ensaio sobre humor e análise do discurso” e fez diversas traduções no campo da análise do discurso, com destaque para “Gênese dos discursos” e “As fórmulas filosóficas”. Contato: [sirio@iel.unicamp.br](mailto:sirio@iel.unicamp.br)

Esta obra foi composta em Linux Libertine 11,5/14  
e impressa em papel Offset 75g e Nigbo Fold 250g  
para o **Pá de Palavra** em novembro de 2024.

**Impressão e acabamento:**  
Forma Certa