

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. *Revista Investigações*, Pernambuco, v. 31, n. 2, dez. 2018.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes Editores, 2001.

PFEIFFER, Claudia C.; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do ensino médio e BNCC – divisões, disputas e interdições de sentidos. *Revista Investigações*, Pernambuco, v. 31, n. 2, dez. 2018.

REY, Angélique del. *À l'école des compétences* – de l'éducation à la fabrique de l'élève performant. Paris: La Découverte, 2013.

ROBIN, Régine. *História e linguística*. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

GESTOS DE AUTORIA A PARTIR DO FUNCIONAMENTO POLÊMICO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Carolina Fernandes¹
Universidade Federal do Pampa
Vanessa Vilagrând Martini²
Universidade Federal do Pampa

1 Introdução

Este texto discute a relação entre os conceitos de autoria, leitura, polissemia e discurso polêmico a partir de uma prática realizada dentro do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A prática que analisamos neste capítulo resulta do projeto piloto de intervenção pedagógica desenvolvido para contribuir com a elaboração da pesquisa que tratou dos discursos sobre a violência contra a mulher.

O objetivo da prática realizada foi de incentivar que os alunos assumissem a posição-autor produzindo gestos singulares de interpretação

- 1 Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora e pesquisadora na Universidade Federal do Pampa, líder do Grupo de Pesquisa Estudos Pêcheuxianos e tutora do Programa de Educação Tutorial, grupo PET-Letras do campus Bagé/RS. E-mail: carolinafernandes@unipampa.edu.br.
- 2 Mestre em Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Pampa e professora na rede pública de São Gabriel/RS. E-mail: vanessavilagrând@gmail.com.

desde o processo de leitura. Através de atividades de sensibilização ao tema, leitura e discussão sobre relacionamento abusivo e a cultura iraniana, pudemos refletir junto aos alunos sobre o imaginário produzido para a mulher na sociedade e as determinações ideológicas e jurídicas que levam à sua opressão.

Optamos por desenvolver a prática de leitura e a abordagem de um tema sensível à sociedade por meio do discurso pedagógico de tipo polêmico, a fim de criar condições para que os sujeitos-alunos pudessem expor-se à opacidade dos textos, mobilizando a memória discursiva sem a determinação do sujeito-professor. Cremos esta ser a melhor forma de o aluno colocar-se na posição de autor durante o processo de interpretação, podendo estabelecer relações de sentido com os recortes do interdiscurso, apresentando, assim, um gesto singular de interpretação, que não representa uma paráfrase do dizer do professor ou do senso comum.

2 A base teórica

Partindo de uma posição-sujeito de professora, não podemos escapar dos documentos oficiais em que se legitima nossa prática docente. Em consonância com a Lei de Diretrizes, as bases da educação nacional e a BNCC (2018, p. 14), observamos que é compromisso da escola a formação e o desenvolvimento humano global do aluno, considerando-o “sujeito de aprendizagem”, reconhecido por sua singularidade e diversidade. Além disso, segundo a orientação oficial, a escola deve ser espaço de aprendizagem e de “democracia inclusiva”, em que haja acolhimento das diferenças e diversidades repudiando discursos de preconceito. Logo a formação para a educação integral produz a demanda social de combater os discursos de ódio e as formas de discriminação, a qual entendemos ser satisfeita no ensino de Língua Portuguesa através de uma prática de leitura que se desenvolva na perspectiva discursiva.

Assim, a pesquisa desenvolvida a partir de nossa prática docente foi norteada pela *Análise de Discurso de vertente Materialista*, cujo aporte teórico-metodológico nos permite compreender os processos discursivos e analisar o modo como os alunos constroem seus gestos de interpretação e de autoria tanto na leitura como na escrita.

Na Análise de discurso (AD), a *linguagem* é lugar de disputa por sentidos, segundo Orlandi (1996) é por meio da linguagem que o homem significa o real inatingível, construindo imaginários. Os imaginários são produtos ideológicos, em que se produz o efeito de verdade, ou seja, a interpretação sobre determinado objeto do mundo é naturalizada, como sendo única. É através de textos, de diversas naturezas, que se dá o acesso ao discurso por meio de gestos de interpretação. Gesto aqui entendido como um ato no nível simbólico (PÊCHEUX, 2009) que se faz por meio da leitura.

Dessa forma, o *texto* é o ponto de partida para a análise, sendo definido por Indursky (2010, p. 169) como:

um espaço discursivo, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações não só com o contexto, mas também com outros textos e com outros discursos, o que permite afirmar que o fechamento de um texto, considerado nessa perspectiva teórica, é um só tempo simbólico e indispensável.

E o que possibilita o efeito de fechamento, e toda a textualidade, é a *função-autor*, que, para a AD, não se trata da ação de um indivíduo que assina o texto, mas da função discursiva que organiza a dispersão discursiva, reunindo recortes do interdiscurso para produzir o efeito de unidade, de que o texto apresenta um início, um meio e um fim (INDURSKY, 2010). Mas, como observa Fernandes (2017), o sujeito discursivo não se coloca na função-autor apenas no processo de escrita, mas em toda a forma de produção de sentidos, o que inclui a leitura. Para a autora (*idem*), o sujeito ao ler um texto imprimindo singularidade em seu gesto de interpretação também está se colocando na posição de autor, produzindo, assim, um *gesto de autoria*.

Logo, compreender o conceito de texto é fundamental para a prática de *leitura* em aulas de língua, pois o texto não é apenas um conjunto de palavras que transmitem uma mensagem, como explica Fernandes (2017, p. 187): é o “próprio espaço onde os sentidos circulam, são produzidos ou silenciados, direcionam interpretações ou abrem para diferenças e possibilidades”. Portanto, ler um texto é expor-se à sua opacidade, considerando, conforme Pêcheux (2012, p. 53), que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo,

se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro". São essas possibilidades de interpretação que fazem com que os dizeres se filiem à determinada formação discursiva³ e não a outra, isso se dá através da posição ideológica que assume quem enuncia.

Assim, para praticar a *leitura* na perspectiva discursiva em sala de aula é necessário que o sujeito-professor considere os *sentidos possíveis* de serem produzidos conforme suas condições de produção, e não apenas aqueles considerados certos, ou moralmente aceitáveis, já que fora da cena discursiva escolar, os alunos podem produzir discursos de ódio e de preconceito sem interdição. Para isso, recorremos a funcionamentos não-autoritários do discurso pedagógico.

Para tratar do discurso pedagógico como sendo um discurso cuja circularidade se faz dentro de um Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1992), consideraremos a tipologia apresentada por Orlandi (2011, p. 15): o *discurso autoritário*, o *discurso polêmico* e o *discurso lúdico*. Esses tipos de discursos pedagógicos se diferenciam em seu funcionamento conforme o modo de abertura para a polissemia, sendo no primeiro uma abertura restrita ou até mesmo inexistente; no segundo, uma abertura controlada e no terceiro tipo, há uma abertura plena à polissemia. Visando motivar a leitura discursiva e a tomada de posição pelos sujeitos-alunos, adotamos um *discurso pedagógico polêmico* em consonância com a proposição de Amaral (2015, p. 39):

um discurso que se quer polêmico deve ter a capacidade de trazer para discussão os sentidos que os alunos atribuem a um texto e os sentidos que trazem consigo como se fossem seus. Não poderíamos, por exemplo, ser extremamente lúdicos com sentidos preconceituosos que, hipoteticamente falando, um aluno traga à discussão. Nesses momentos é necessário buscar direções no discurso, no sentido de que determinados ditos têm uma historicidade, ou seja, têm relação com outros ditos de determinada formação discursiva, sem necessidade, claro, de apontar o aluno como um ser preconceituoso, mas sim o fazendo refletir melhor sobre onde está inscrito seu dizer (AMARAL, 2015, p. 39).

³ Formação discursiva é a representação na linguagem das diferentes formações ideológicas (PÊCHEUX, 2009).

Fica sob a responsabilidade do professor, portanto, conduzir o debate em sala de aula de modo a fazer escuta a todas as possíveis interpretações, sem impor uma única leitura, mas também regular os modos de instauração do discurso polêmico, visando sempre estimular "o pensamento crítico" (BNCC, 2018) e manter a "injúria" sob controle (ORLANDI, 2011, p. 29).

Através do discurso pedagógico polêmico, então, damos oportunidade ao aluno de ser crítico e capaz de produzir gestos de interpretação singulares que o permitam movimentar os sentidos entre a paráfrase e a polissemia, podendo "exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social" (ORLANDI, 2011, p. 33), não se restringindo ao que dele seria esperado.

É a *polissemia*, portanto, que leva os sujeitos-alunos a tomarem a posição de autor, sendo o que "inscreve o dizer na memória e o interpreta e que, por isso mesmo, produz deslocamentos, transferências, 'outros' sentidos, no trabalho contínuo do equívoco" (ORLANDI, p. 211). Dessa forma, o sentido se constitui por uma interlocução discursiva através da linguagem que abre espaço para a tensão entre diferentes formações discursivas.

Então para efetivar a leitura e escrita de um texto com singularidade é necessária a exposição do sujeito à opacidade da linguagem e da história, observando o funcionamento discursivo dos recursos linguísticos e mobilizando a memória discursiva e seu arquivo⁴ de leituras para, assim, produzir gestos de interpretação distintos daqueles comumente produzidos pelo discurso pedagógico tradicional.

3 Contextualizando a prática pedagógica e os procedimentos metodológicos da pesquisa

As práticas de leitura propostas partiram de um projeto piloto de intervenção pedagógica realizado em uma escola estadual localizada no município de São Gabriel, interior do Rio Grande do Sul. A turma de oitavo ano que participou da atividade era composta por vinte e oito alunos, entre 13 e 15 anos, sendo 50/50 a distribuição entre os gêneros. Para este capítulo, selecionamos duas das atividades que foram desenvolvidas com essa turma

⁴ Pêcheux (2010, p. 50) define arquivo como o "campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão", logo o "arquivo de leitura" que aborda Orlandi (2008) seria o conjunto dos textos já lidos anteriormente pelos sujeitos-alunos.

com o objetivo de observar de que forma a leitura operada por meio do discurso pedagógico polêmico pode contribuir para a produção de gestos de autoria dos alunos.

Dessa forma, para atingir o objetivo pedagógico de promover a transformação do discurso de culpabilização da mulher pela violência sofrida, foi proposta como atividade diagnóstica a leitura de um conto de Marina Colasanti, "Para que ninguém a quisesse", e, posteriormente, a leitura da HQ autobiográfica *Persépolis*, de Marjani Satrapi. Compõem o *corpus* de análise desse trabalho, recortes de seqüências discursivas retiradas das falas dos alunos e da professora em sala de aula durante a prática de leitura e interpretação desses dois textos. Por fim, analisaremos também recortes das produções textuais dos alunos a fim de observar a tomada de posição-autor e os efeitos de singularidade produzidos ao final dessas atividades.

4 Práticas de leitura em análise

Iniciamos a proposta de intervenção com uma atividade diagnóstica em que se propôs a leitura do conto de Marina Colasanti, "Para que ninguém a quisesse", publicado em 1986 no livro *Contos de amor rasgado*. Esse conto narra o cotidiano de um casal, em que o marido demonstra um exacerbado ciúme pela mulher que é descrita como bonita e vaidosa. Ele oprime a esposa proibindo-a de "se pintar", eliminando os decotes, descendo a bainha dos vestidos, até o ponto que "tosquiou-lhe os longos cabelos" (COLASANTI, 1986, p. 111). Ao final do conto, percebemos um apagamento da mulher, cuja posição é descrita como "mimetizada com os móveis e as sombras" (COLASANTI, 1986, p. 111) tornando-se mais um objeto da casa.

Com o intuito de estabelecer um discurso pedagógico polêmico, propomos questões sem direcionar para o certo ou errado das respostas. No geral, os sujeitos-alunos observaram efeitos de sentidos de "machismo" no discurso do personagem marido, pois ele demonstrava sentimento de posse quanto à sua esposa, enquanto esta não expressava sua vontade.

No momento em que pedimos que dessem características à mulher descrita no texto, os sujeitos-alunos detiveram-se na leitura do seguinte trecho do conto "Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos

altos" (COLASANTI, 1986, p. 111). E produziram gestos de interpretação de que a mulher era vulgar como vemos nos recortes a seguir:

SD 01

M1⁵: Ela é vulgar!

P: Por que é vulgar?

M2: Ah por causa do decote, andava de salto.

M3: De "coisa" de seda.

H1: Pelo jeito ela era bonita.

Observa-se, neste recorte, que os gestos de interpretação vão além do parafrástico, produzindo sentidos singulares ao texto, pois, em nenhum momento no conto é explicitado que a mulher era vulgar. Foi projetada uma imagem para a personagem conforme a formação imaginária que materializa o discurso da formação discursiva machista sobre a mulher como provocadora do assédio que sofre.

No próximo recorte, mostramos como os sujeitos-alunos passam a culpar a mulher pelos abusos do marido justificando com a maneira dela se vestir.

SD 02

M1: Ela era casada e não devia usar decote.

H3, M2, M1: de dia usava saltos, joias isso e aquilo...

H1: Bah! Mas isso aí não tem nada a ver.

A SD 02 destaca o que foi dito anteriormente, e confirma que o enunciado é o "lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos" (ORLANDI, 2010, p. 59), pois coloca o dito, neste caso o decote, em relação ao não dito "considerar a mulher vulgar por vestir-se com roupa decotada". Portanto, essa imagem criada para a personagem do conto é produzida a partir do imaginário que produzem conforme a FD machista de que a mulher seria

5 Identificamos os sujeitos-enunciadores pelo código P de professora, M referindo-se a um sujeito-aluno do sexo feminino e H a um sujeito-aluno do sexo masculino, os números diferenciam um enunciatador do outro e aparecem em seqüência.

sedutora, provocadora do assédio e, por isso, merecedora do controle do marido.

Os sujeitos-alunos ao serem questionados sobre o porquê de culparem a mulher pelo ciúmes do marido, relacionaram ao uso do decote, porém em nenhum momento no texto foi descrito se o decote usado pela mulher era discreto ou revelava seu corpo. E ainda foi justificada a atitude do marido “porque os homens ficam olhando”. Então, a professora questiona se eles não seriam culpados por olhar.

SD 03

M1: Prof. os homens “mexem”!

P: Mas é culpa da pessoa que mexe ou da pessoa que veste a roupa curta?

H2: Bah! Culpa da pessoa que veste!

M4: Ah não! (Bate na classe) Tu “tá” sendo muito machista!

Por isso que as mulheres são assediadas, “estupradas”. E se fosse com a tua irmã?

H2: Eu não mando ela usar roupa curta. São assediadas e estupradas porque querem.

Eu acho errado a pessoa que usa a roupa curta.

É claro que os homens vão olhar, né?

Nessa SD, há uma tensão discursiva, em que a menina assume a FD feminista em defesa da liberdade das mulheres vestirem o que quiserem e de andarem livremente pela rua, e se opõe à FD machista, em que o homem usa de violência para “corrigir” a mulher, que tem um comportamento considerado inadequado.

Esse discurso, ao justificar os abusos do homem em relação à mulher, naturaliza a violência, pois, apesar de perceberem que a personagem homem se filia a uma FD que oprime, eles aceitam-na como justificativa à violência e a responsabilidade de evitar os abusos seria apenas da mulher que deveria privar-se de liberdade para obter respeito.

Ao compreender o contexto sócio-histórico, percebemos que os efeitos de sentidos não são únicos e fechados, dependem das condições de produção, logo o sujeito-aluno M5 filia-se a uma FD contrária à dos demais colegas, instaurando a polissemia em sala de aula com o discurso de: “veste o que quiser”, o que provoca a tensão discursiva, tomada possível a partir do funcionamento polêmico do discurso pedagógico.

E ainda M5 tenta explicar o modo de produção do imaginário depreciativo para a mulher:

SD 04

M5: Eu acho que a gente meio que foi criada assim, [...] nos falamos ‘essas gurias são putas porque andam com os guris’ e eu julgava as pessoas assim, aí depois que eu cresci, [...] eu vi que não era certo, o meu pensamento mudou, mas meus atos não, mesmo vendo uma pessoa e nunca ter falado com ela eu julgo ela, mesmo eu não querendo.

Podemos observar que o sujeito-aluno M5 está revendo sua posição ideológica ao questionar seu próprio discurso, essa posição crítica foi incentivada a partir da prática polissêmica da leitura, pois, incitando o questionamento da imagem criada para mulher na sociedade, permitimos vir à tona a disputa pelos sentidos e a busca por compreensão dos processos discursivos. Observamos que M5 reflete sobre a relação entre ideologia, inconsciente, produção de imaginários e modos de identificação com formação-discursiva dominante, isso a partir de um modo singular de dizer: “a gente foi criada assim”, “eu julgava as pessoas assim”, “o meu pensamento mudou, mas meus atos não”, “mesmo nunca ter falado com ela eu julgo ela”, “mesmo eu não querendo”.

Na leitura do conto de Marina Colasanti foram produzidos diferentes gestos de interpretação, mostrando o predomínio da FD machista, em que se produziu o imaginário de mulher sedutora, provocadora do assédio e merecedora do controle de um homem dominador.

Então, visando provocar a produção de outros gestos de interpretação trouxemos a História em Quadrinhos (HQ), *Persépolis*, de Marjani Satrapi a fim de mobilizar o arquivo de leitura dos sujeitos-alunos sobre uma cultura

diferente à sua, neste caso a cultura iraniana, em cuja formação discursiva prepondera um discurso religioso e de opressão à mulher. Então foi pedido que os sujeitos-alunos registrassem, através de uma atividade escrita, o que eles sabiam sobre o Irã. Vejamos a sequência discursiva a seguir:

SD 05

M6: A sociedade é muito machista os homens não aceitam que as mulheres mostrem sua beleza, por isso usam a burca. A vida da mulher não deve ser boa, elas não devem ter liberdade de nada e não existem direitos iguais, os homens podem ter quatro mulheres e as mulheres não tem direito de trabalhar.

No imaginário construído pelo sujeito-aluno M6, a mulher não tem direitos e isso é próprio de uma sociedade estruturalmente machista, os demais sujeitos envolvidos na atividade relacionaram o Irã às restrições impostas sobre as roupas, a proibição de bebidas alcoólicas, a proibição às mulheres de ir a estádios de futebol e dirigir, não fazendo referência à revolução que transformou o país em uma república islâmica teocrática, o que legitimou o discurso de opressão à mulher⁶.

Na segunda aula, foi apresentada a HQ autobiográfica *Persépolis*, de Marjani Satrapi. No livro, acompanhamos as três fases da vida de Marjane: infância, adolescência e vida adulta, em meio a acontecimentos marcantes e fatos históricos, em um regime opressor e conservador que a impelia a fazer resistência. Qualquer atitude corriqueira podia ser interpretada como uma desobediência ao regime, como usar maquiagem ou roupas coloridas, olhar para um homem diretamente. Por isso, optamos por trazer um trecho do capítulo “As meias” que mostra algumas dessas regras impostas ao comportamento da mulher iraniana para refletirmos sobre a opressão às quais as mulheres podem ser submetidas.

No início do capítulo, vemos a opressão e a discriminação cotidiana direcionadas às mulheres que tentavam cursar o ensino superior. Primeiro, porque não eram todos os cursos acessíveis a elas, artes era um daqueles possíveis ao sexo feminino, e abriam turmas só para mulheres e ainda com um currículo adaptado. A personagem protagoniza cenas em que é

⁶ Através de atividade de leitura extraclasse, foram apresentados aos alunos textos para ampliar seus arquivos de leitura sobre o Irã.

questionada por um vigilante de aula por estar olhando o corpo do homem que servia de modelo para a pintura da anatomia humana. Além do homem estar completamente vestido, ela questiona como poderia pintar sem olhá-lo, e o vigilante diz para ela não olhar diretamente.

Logo ao sair da faculdade, Marjani corre para tomar o ônibus e é parada por guardas que a advertem por correr dizendo: “quando a senhora corre, seu traseiro faz movimentos... como dizer... impudicos!” (SATRAPÍ, 2007, p. 303). Então correr era um ato indecoroso. Esse trecho ainda mostra a resistência que está em pequenos atos das mulheres como dar risadas altas, ter um *walkman*, mostrar o pulso ou ainda quando a personagem fala “ter passado um dia inteiro no comitê por causa de umas meias vermelhas” (ibidem, p. 304), por isso o título do capítulo “As meias”. Apesar da personagem estar vestida com roupas escuras e largas, seguindo a recomendação estatal, suas meias vermelhas chamaram a atenção de um homem, aparentemente membro do comitê islâmico, o que, para ele, contrariava as leis morais e religiosas da República islâmica.

Após a leitura, foram propostas questões sobre a HQ, das quais destacamos as sequências discursivas 06 e 07.

SD 06

P: O que sugere o título da história? Isso se confirma com a leitura? Por quê?

M1: Sugere que a história focasse em meias, mas isso não se confirma, porque a história fala sobre o problema de novas regras do governo.

H2: O título sugere que é uma história de roupas, mas não se confirma, porque o texto fala de um país completamente diferente do nosso.

Nas respostas proferidas, o sujeito-aluno recupera de seu arquivo de leitura a revolução que aconteceu no Irã, interpretando como “*novas regras do governo*”, regras que não se referem apenas à religião ou fé, mas aos costumes enquanto que o outro sujeito-aluno entende as diferenças com nosso país dizendo que o texto: “*fala de um país completamente diferente do nosso*”, pressupõe-se que essa diferença se trata da liberdade de religião e das

opressões legais que se impõem às mulheres. O sujeito-aluno não identifica semelhanças entre os dois países tendo em vista a situação enfrentada pela personagem no HQ.

Observamos que, em todas as respostas, não houve o gesto de interpretação que relacionasse as meias do título à transgressão ao sistema, também não relacionaram a diferença entre a vestimenta das mulheres e dos homens. Enfim, não interpretaram pequenas atitudes como uma subversão ao sistema.

SD 07

P: O que o professor [o da narrativa lida] quis dizer ao afirmar que “as coisas mudaram”?

M1: Que ninguém poderia ser livre como antes.

H2: Que uma nova religião chegou e mudou algumas coisas.

Nessa questão, percebemos a construção de sentidos que mostram a opressão por parte do estado islâmico, que tirou a liberdade e impôs regras à sociedade. A autoria se justifica na escolha de certa palavra e de não outra, o sujeito-aluno afirma que “ninguém poderia ser livre”, mas as regras mais severas foram impostas às mulheres, logo ele interpreta que a sociedade iraniana censurava aqueles que contrariavam o regime independente do sexo.

Ao dizer “uma nova religião”, o sujeito-aluno produz aí o efeito de sentido de transformação social, entretanto talvez não consiga observar quão violentas podem ser essas mudanças, já que produz sentidos a partir do lugar de quem vive em um Estado democrático.

Para encerrar a atividade de leitura, foi solicitada uma produção escrita a partir dos questionamentos levantados durante a prática de leitura, como os que versavam sobre igualdade de direitos, na tentativa de recuperar dizeres da memória discursiva. Essa atividade superou as expectativas, pois de forma escrita a maioria dos alunos posicionou-se com relação ao tema exposto. Veja nos recortes abaixo.

SD 08

M1: As mulheres deveriam ter os mesmos direitos que os homens, antigamente elas cuidavam da casa e dos filhos enquanto os

homens trabalhavam para sustentar a família.// Hoje têm muitas mulheres que sustentam os filhos e a casa sozinhas e outras sofrem com homens machistas. Penso que os direitos devem ser iguais para todos, mas não é o que acontece, porque os homens podem andar sem camisa, ter cabelos curtos, ter mais de uma mulher e as mulheres não.//Se a mulher está de roupa curta, está pedindo para ser violentada, se tiver mais de um homem é vagabunda, acho que o corpo é nosso, a roupa é nossa e a opinião é livre.

Vemos nesse recorte uma menina que reivindica igualdade de direitos, e questiona sobre as expectativas e demandas relacionadas às mulheres, ou seja, questiona os imaginários construídos sob uma formação discursiva machista. Na SD 08, percebemos que a aluna se coloca em uma posição-sujeito feminista, já que reivindica exercer sua liberdade de escolha e exige respeito e tratamento igualitário, sobretudo, quanto à forma de se vestir e a liberdade de agir.

Esses imaginários produzem pelo trabalho da ideologia, imposições simbólicas à mulheres, já que, diferentemente do Irã, no Brasil não há leis que restrinjam o comportamento da mulher ou controlem sua aparência, no entanto há um discurso conservador sobre a imagem aceitável da mulher que faz com que a sociedade a julgue o tempo todo. E não julgue o homem, quando, por exemplo, estabelece vínculos afetivos com mais de uma mulher, as colocando nas posições-sujeito de esposa e de amante, o que mesmo não sendo legal, é tolerável ao passo que para a mulher este é um comportamento totalmente reprovável moralmente.

No recorte da sequência discursiva 09, o gesto de interpretação de um menino se aproxima ao da menina de SD 08 em relação à imagem que se produz para a mulher no Brasil. Ele reconhece a opressão e as semelhanças com o discurso da cultura iraniana, mas não acredita que as leis de nosso país possam mudar, pois o lugar de sua fala demonstra um distanciamento com relação às culturas de maiores restrições às liberdades individuais.

SD 09

H1: Mesmo com a sociedade da maneira que está, com muitas discussões e ideias contrárias, eu acho muito difícil acontecer algo assim no Brasil, nós moramos muito longe do Irã, mas as mulheres

aqui também não têm muitos direitos, pois os homens são mais privilegiados.//Se um homem sair de short curto na rua, ninguém iria olhar ou falar nada, mas se fosse uma mulher, já viraria o centro das atenções e todos iriam falar da roupa curta dela.

O menino ao dizer que “os homens são mais privilegiados” questiona esse privilégio comparando homens e mulheres, portanto, busca uma identificação com o discurso feminista. E assim reconhece como é difícil estar no lugar da mulher, sendo esse lugar determinado pelas condições políticas ou econômicas que contribuem para a desigualdade entre os gêneros.

O sujeito-aluno exemplifica os privilégios dos homens com o modo de se vestir que não os deixam vulneráveis ou ameaçados ao andar na rua ao contrário da mulher que é julgada. Logo, ao problematizar a reprodução desses discursos, o sujeito produz o efeito de sentido de emergência da transformação do discurso social sobre a mulher.

A partir dos recortes analisados, percebemos que, apesar do distanciamento geográfico e cultural do Irã, os sujeitos-alunos observaram semelhanças quanto ao discurso de opressão à mulher, produzindo, assim, gestos singulares de interpretação e autoria que confirmam a relevância de se abordar uma cultura diferente da nossa, já que instigamos os alunos a buscar por outras relações de sentidos, para assim desvelar os sentidos logicamente estabilizados em nossa sociedade e incitar a compreensão das diferenças.

5 Considerações finais

Em nossa proposta de discussão sobre o tema violência contra à mulher, foi importante, em um primeiro momento, dar abertura ao discurso machista para, no decorrer das atividades de leitura, oportunizar ao sujeito-aluno a reflexão e o deslocamento de sentidos logicamente estabilizados. Observamos que a condução da leitura operada pelo funcionamento polêmico do discurso pedagógico permitiu, através dos questionamentos e do arquivo de leitura mobilizado em aula, a produção de gestos singulares de interpretação.

As atividades, sendo abordadas a partir do discurso pedagógico polêmico, incitaram movimentos entre a paráfrase e a polissemia, contribuindo

para a assunção à autoria. Com isso, percebemos a necessidade de abordar nas aulas de Língua Portuguesa temas de relevância social e que fomentem o pensamento crítico, contribuindo para a formação cidadã dos sujeitos-alunos.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

AMARAL, Pedro Luís F. do. **A ditadura militar brasileira no discurso midiático**: a leitura por um viés discursivo na EJA. Dissertação (Mestrado Profissional em ensino de línguas) – Universidade Federal do Pampa, 2015, 166f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018.

COLASANTI, Mariana. Para que ninguém a quisesse. In: COLASANTI, Mariana. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

FERNANDES, Carolina. **O visível e o invisível da imagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda V. (org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas: Mercado de letras, 2010. p. 165-178.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Estrutura ou acontecimento**. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

SARTAPRI, Marjani. **Persépolis**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

F634a Flores, Giovanna Benedetto (org.) et al.
Análise de discurso em rede: cultura e mídia-Volume 5 / Organizadoras: Giovanna Benedetto Flores, Solange Maria Leda Gallo, Nádia Régia Maffi Neckel, Andréia S. Daltoé, Juliana da Silveira, Solange Mittmann, Suzy Lagazzi, Claudia Pfeiffer e Mônica Zoppi-Fontana
1. ed. - Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.
il.; tabs.; gráfs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-298-3.

1. Análise do Discurso. 2. Educação. 3. Linguística.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Análise do discurso. 401.41
2. Educação. 370
3. Linguística. 410

Giovanna Benedetto Flores
Solange Maria Leda Gallo
Nádia Régia Maffi Neckel
Andréia S. Daltoé
Juliana da Silveira

Solange Mittmann
Suzy Lagazzi
Claudia Pfeiffer
Mônica Zoppi-Fontana
(Organizadoras)

ANÁLISE DE DISCURSO EM REDE: CULTURA E MÍDIA

VOLUME 5

LER
O BRASIL
HOJE

Pontes