

Procedimentos para uma intervenção pedagógica na perspectiva discursiva

Carolina Fernandes¹

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé, RS, Brasil

Resumo: Este trabalho objetiva fundamentar teórica e metodologicamente as pesquisas de cunho intervencionista no ensino de línguas com base na Análise Materialista de Discurso (AD). Para tanto, a partir de uma retomada do escopo teórico-analítico da AD tratando dos conceitos-chave para a abordagem do ensino, desenvolveremos o conceito de unidade didático-discursiva a fim de orientar a organização do trabalho pedagógico na perspectiva discursiva. Por fim, construiremos um percurso exemplificado para o planejamento de projetos de ensino na área de letras. Assim, entendemos que a AD fornece importantes subsídios para a intervenção pedagógica com foco no desenvolvimento da autoria, contribuindo significativamente para a formação inicial e continuada de professores de línguas.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Procedimentos Metodológicos; Ensino de Línguas; Unidade didático-discursiva; Autoria.

Title: Procedures for a pedagogical intervention on the discursive perspective

Abstract: This paper aims to theoretically and methodologically substantiate researches with an interventionist nature in the teaching of languages based on Materialistic Discourse Analysis. Therefore, starting from a resumption of the theoretical-analytical scope of AD, addressing the key concepts for the teaching approach, we will develop the concept of didactic-discursive unity in order to systematize the organization of the pedagogical work on the discursive perspective. Finally, we will build an exemplified path for planning teaching projects in the Languages degree area. Thus, we understand that the Discourse Analysis provides important subsidies for pedagogical intervention with a focus on the development of authorship, contributing significantly to the initial and continuing training of languages teachers.

Keywords: Discourse Analysis; Methodological procedures; Languages teaching; Didactic-discursive unit; Authorship.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do curso de Letras e do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa. Tutora no Programa de Educação Tutorial com bolsa FNDE. E-mail: carolinafernandes@unipampa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5395-827X>.

Primeiras considerações

A perspectiva discursiva à qual nos filiamos é aquela fundamentada no tripé Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise. Como afirma Orlandi (2007), essa relação entre distintas áreas do conhecimento não se faz por afinidade, mas justamente pelo contato de seus pontos em conflito. Ao articular a língua, a história e o sujeito, objetos de estudo desses campos, a Análise do Discurso (AD) desterritorializa seus conceitos, produzindo um novo objeto teórico que é o *discurso*, sendo este objeto sócio-histórico cuja materialidade linguística produz efeitos de sentido. Essa produção pode se dar por dois processos, segundo Orlandi (2009), pela *paráfrase* (repetição do mesmo sentido) ou pela *polissemia* (ruptura com o mesmo sentido), sendo a tensão entre eles o que produz o efeito de *autoria* em um texto. Desse modo, diferente da Linguística, que se ocupa da língua enquanto um “sistema de signos”, para a AD a língua é a base material para os processos discursivos, e compreender esses processos é o que busca o analista de discurso sempre ancorado no preceito de que a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua.

Considerar a língua a ser ensinada nessa concepção implica que o sujeito-professor entenda a linguagem como sendo ideológica e histórica e busque conduzir a aprendizagem da língua em direção da compreensão não apenas da regularidade do sistema, mas do modo de funcionamento da linguagem em sua relação com a exterioridade. Para isso, é preciso um deslocamento teórico-metodológico da posição-pedagógica tradicional pautada no ensino de regras gramaticais e modelos textuais que não permitem ao sujeito-aluno desprender-se do processo parafrástico e colocar-se na posição de autor.

A proposta de se pensar uma metodologia para a intervenção pedagógica na perspectiva discursiva é necessária para que a AD se consolide enquanto campo intervencionista, já que é crescente o número de programas de mestrado profissionais em ensino de línguas ou em Letras que se baseiam na Análise de Discurso, sobretudo, a de vertente materialista. Se esta teoria fornece subsídios teóricos importantes ao ensino de línguas, faz-se necessário aprimorar sua contribuição pedagógica.

Longe de intencionar “aplicar” a teoria materialista da Análise de Discurso (AD) no ensino de línguas, este trabalho busca fornecer um percurso metodológico possível ao sujeito-professor que o faça repensar a prática pedagógica historicamente constituída, possibilitando-o criar seu próprio *dispositivo pedagógico-analítico*. Este e outros conceitos são desenvolvidos no artigo como o de *unidade didático-discursiva*, *arquivos pedagógicos* e *subprocessos* que contribuem para a organização da prática pedagógica, tendo por objetivo a promoção da *polissemia* e da *autoria*.

Antes de iniciar as proposições teórico-metodológicas, é relevante explicitarmos a concepção de ciência com a qual estamos lidando para podermos elaborar uma proposta de metodologia de intervenção alinhada à perspectiva materialista do discurso. Na sequência, trazemos uma explanação sobre a metodologia da pesquisa em AD a fim de relacioná-la com

a proposta de planejamento didático que formularemos em seguida, distinguindo de teorias consolidadas no campo aplicado. Por fim, propomos um roteiro de elaboração de projetos através de dois quadros que sistematizam as propostas de planejamento didático, exemplificando com um trabalho desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa.

O discurso da ciência e a reação antipositivista

Não é preciso analisar o discurso científico para observar que, nas instituições acadêmicas, há áreas de prestígio que recebem maior destaque como “ciências puras” enquanto outras carregam a pecha de “não-científicas” ou “impuras”. Principalmente quando o assunto é fomento para pesquisa, é comum o discurso de que a grande área das Humanidades, na qual o campo das Letras está inserido, não faz ciência, que falta objetividade ou clareza na sistematização de seus métodos. Pesquisa empírica, estudo de caso, tipos de dados, dados preliminares, tipos de procedimentos, testagens, amostragem, categorias de análise dos dados constituem a terminologia usual do campo científico ao qual a Análise do Discurso critica. Ao fundar a teoria da AD com seu grupo do CNRS², Michel Pêcheux fez duras críticas às tendências formalistas e logicistas que estavam na “via da matematização” (PÊCHEUX, 2009, p. 180). Para ele, nem todo saber é técnico tampouco homogêneo, e, no caso dos estudos linguísticos, apenas por uma “satisfação imaginária” (PÊCHEUX, 2009, p. 64) é que a linguagem pode se tornar universal e apreensível por modelos e classificações.

A formalização e o tecnicismo predominam ainda hoje na determinação do discurso científico como observamos no Guia para escrita científica do *Clinical Chemistry* (ANNESLEY, 2010), cuja recomendação é a de que sejam usadas técnicas aceitas pela comunidade científica e de que o pesquisador acompanhe o que há de mais novo, se não conseguir que reveja sua linha de investigação. O que seria mais importante na produção de conhecimento: as técnicas avançadas ou o avanço obtido com procedimentos e referenciais clássicos? O uso, desuso, atualização e inovação de bibliografias não é algo perseguido pelo grande campo das Humanidades em que textos do século passado ainda recebem importância e são lidos e reinterpretados nas análises de fenômenos recentes.

Por outro lado, a área da linguagem não passa incólume por essa “ideologia da formalização” (PÊCHEUX, 2011, p. 197) que constitui a ciência moderna. Desde a delimitação do objeto da linguística, algumas correntes dos estudos linguísticos investem na elaboração de metodologias mais técnicas, com classificações e métodos quantitativos ou qualitativos para coleta e análise de dados de forma que produza o efeito de objetividade e a reprodução metódica do objeto que a ciência positivista preconiza. Para Pêcheux (2011, p. 189), este é um processo de “despolitização” do campo científico que leva ao “monopólio da

² Centre National de Recherche Scientifique (Centro Nacional de Pesquisa Científica) da Universidade de Paris X - Nanterre.

racionalidade” por determinadas áreas e à construção de um imaginário de universalidade e utilitarismo da produção de conhecimento.

Considerando esse imaginário de utilidade dado às ciências naturais e exatas, Nuccio Ordine (2016, p. 12) chama ironicamente de “saberes inúteis” o conhecimento das áreas que não se encaixam na normatividade da produção do conhecimento. O dizer de Ordine descende da “revolução científica” que Pêcheux (2011, p. 179) observou surgir após a revolta dos estudantes universitários em 1968, período em que os sentidos logicamente estabilizados foram contestados e várias correntes puderam reagir contra a “alienação técnica”, o que ficou conhecido como “pós-estruturalismo”. Criou-se, assim, uma zona de resistência no interior do campo científico, em que puderam sobreviver teorias de base filosófica que elaboravam seus próprios procedimentos de pesquisa alinhados às suas especificidades. Nesse contexto de aversão à formalização é que surge a Análise de Discurso.

A Análise de Discurso de filiação materialista (também designada por AD) formulada por Michel Pêcheux e seu grupo na França e desenvolvida por Eni Orlandi no Brasil, é percebida como disciplina de “entremeio” (ORLANDI, 2007, p. 24), haja vista sua especificidade de se colocar no ponto de contradição das teorias que articula. Isso é possível porque a AD opera com a apropriação e reformulação dos conceitos que ela convoca à reterritorialização³. No entremeio entre Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise, nasce seu objeto teórico, o *discurso*, como produto da indissociabilidade entre língua, história e sujeito.

Para dar conta de analisar esse objeto sócio-histórico materializado na língua, é preciso observar a linguagem em seu *funcionamento*, a fim de compreender como os sentidos são historicamente determinados. Orlandi (1998; 2009) aponta dois processos para a produção de sentidos: a paráfrase e a polissemia. O processo parafrástico é tido como a repetição de sentidos em uma mesma formação discursiva (FD) enquanto que o processo polissêmico representa a ruptura com a mesma FD, produzindo efeitos de sentidos diferentes⁴. Sendo a língua vista como materialidade discursiva, seus sentidos estão sempre em movimento e, para compreendê-los, é inevitável percorrer mais de um trajeto de análise.

Entretanto, se o caminho é mais flexível não significa que a interpretação seja livre e descomprometida com a regularidade e o efeito de unidade, há uma orientação a se seguir, visto que os procedimentos de análise passam pelo filtro teórico constantemente, como nos aponta Orlandi (2007). E já que a teoria é fundamental, faremos uma breve revisão de seus principais conceitos a fim de desfazer certas incompreensões e justificar a formulação de um dispositivo próprio para a intervenção pedagógica.

³ Termo usado por Haroche *et al.* (2011).

⁴ O diferente ou novo sentido produzido pela polissemia não significa ser o sentido inédito, mas o rompimento com a cadeia de repetição de dizeres, expondo o sujeito ao complexo de formações discursivas.

Partindo do dispositivo teórico-analítico da AD

Na Análise de Discurso (AD), a mobilização da fundamentação teórica é o que dá consistência à análise e valida a pesquisa pelo modo como se articulam teoria e gesto analítico, assim como estamos propondo nesse artigo a prática pedagógica fundamentada na teoria. Dessa forma, compreender os conceitos e saber retomá-los na análise de sequências discursivas é essencial para construir um percurso metodológico consistente.

Entretanto, fora de seu domínio, a AD é, geralmente, mal compreendida, sendo ora utilizada como ferramenta de análise por outras áreas que desconhecem sua especificidade, ora contestada pela opacidade de seus conceitos e processos, o que provoca a desconfiança da academia por certa indeterminação.

Em vista disso, antes de proceder à prática, é preciso desfazer alguns mal-entendidos sobre o arcabouço teórico, começando por seu ponto de sustentação, o conceito de *discurso*. Como objeto sócio-histórico, discurso não se trata de um objeto concreto a ser confundido com uma mensagem ou com a fala de um sujeito empírico. O discurso é definido como “efeito de sentidos” entre sujeitos inscritos no discurso como considera Orlandi (2002) ao retomar Pêcheux (1997). E o sujeito discursivo não diz respeito nem ao indivíduo que enuncia nem ao sujeito universal, ideal, mas refere-se a uma posição ideológica inscrita no discurso, representando simbolicamente “lugares determinados na estrutura da formação social” (PÊCHEUX, 1997, p. 82). Assim, como pondera Pêcheux (2009, p. 140, grifos do autor), na AD, “a questão da *constituição do sentido* se junta à da *constituição do sujeito*”, não de um modo marginal, mas indissociável através do processo de *interpelação*.

Interpelação ideológica é outro conceito que merece esclarecimentos, uma vez que não se trata de uma subordinação cega de um sujeito alienado, mas o próprio modo de existência do sujeito na linguagem. O sujeito só se constitui ser social ao passar pelo processo da interpelação ideológica, isto é, ele é “convocado” a ser sujeito social pelos discursos que circulam e que o afetam de certa forma. Salientamos que essa “convocação” não se faz de modo consciente, com o sujeito tendo pleno controle de suas “escolhas”, senão por uma ilusão de domínio (esquecimentos nº 1 e nº 2). O processo de interpelação-identificação é, portanto, um processo de significação, em que o sujeito é “*constituído pela rede de significantes*” (PÊCHEUX, 2009, p. 143, grifos do autor). Havendo a identificação do sujeito com certos discursos e não outros, ele produzirá dizeres dentro de determinadas matrizes de sentidos (formações discursivas) que já estão presentes no interdiscurso, independem do enunciador, portanto, mas que por ele são reatualizadas com o efeito de autenticidade. Por isso, há a impressão de que tenham origem em si mesmo. O efeito contraditório da reprodução que produz o novo é o que causa confusão, já que o sujeito produz para si a imagem de ser único, plenamente consciente e dono do seu dizer. Tal imagem é considerada por Pêcheux (2009, p. 144) como a “evidência subjetiva” necessária para sua condição de enunciador. Como sentido e sujeito se constituem mutuamente, a evidência subjetiva produz consigo a evidência do sentido que se reflete no efeito de transparência e literalidade da linguagem.

A *ideologia* que interpela os sujeitos discursivos, vale dizer, não é o “ocultamento da verdade”, mas o mecanismo de produzir “evidências”. Segundo Orlandi (2007, p. 31), ideologia “é interpretação de sentidos em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários”. Eis aí um deslocamento da noção desenvolvida a partir do Materialismo Histórico.

Do ponto de vista da teoria do discurso, é a ideologia que sustenta o dizer no seu “efeito de verdade”, naturalizando os sentidos que são historicamente determinados. Assim, a autora (2007, p. 31) ressalta que “a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas”, o que significa que o dizer não é estável, mas muda conforme sua relação com a exterioridade.

Ainda cabe reforçar que o “sujeito ideológico e inconsciente” da AD não se trata de um sujeito passivo e plenamente subordinado, já que a falta de consciência de sua interpelação ou assujeitamento ideológico se refere a um efeito do próprio mecanismo imaginário produtor de evidências, o que não significa a completa sujeição, já que opera de modo pré-consciente ou mesmo consciente a linguagem para manipular sua sintaxe, reformular o já dito parafrástico até se produzir um novo dizer pelo processo polissêmico, quando é possível produzir a *criatividade* (ORLANDI, 1984, p. 11).

Pelo *processo polissêmico*, o sujeito na posição de autor pode deslocar-se nas redes de filiações de sentidos, desfazer evidências e construir outras, assim movendo também a si mesmo nas redes de identificação. Ao sujeito não é permitido escapar da Ideologia, senão deixaria de existir como tal, mas pode alterar seu modo de assujeitamento, “libertar-se”, enfim, de uma ideologia em particular. Em um de seus últimos textos, Pêcheux (2009, p. 281) conclui que “não há dominação sem resistência”, o que significa que resistir, romper, rebelar-se faz parte das potencialidades do sujeito enquanto enunciador de já-ditos, mas também como transformador de discursos. Isso tudo faz parte do “processo discursivo” (PÊCHEUX, 2009, p. 148) constituído por estrutura e acontecimento tal qual compreende Pêcheux (2009, p. 16) quando diz que é preciso observar o “discurso como estrutura e como acontecimento”.

Assim, regularidade e transformação são movimentos de interesse do analista em compreender os processos discursivos e o funcionamento da língua, por isso devem ser levados em conta na elaboração das unidades didáticas para o ensino de línguas. E como nos diz Orlandi (2014, p. 123): “Nossa ciência não é exata e cotejamos nosso espaço de compreensão com o equívoco, o não saber”. O contraditório é próprio da teoria que não se propõe idealista. Assim, não há como, adotando essa perspectiva, ignorar os movimentos de ruptura, o novo, o diferente, que produzem a polissemia e o efeito de originalidade tão caros aos professores-pesquisadores engajados na formação de sujeitos-autores. Todo movimento de significação interessa ao estudo da língua e nenhum método é o único aceitável.

Continuando com nossa incursão pelo escopo teórico da Análise Materialista do Discurso, é preciso compreender de que forma a AD desenvolve a noção de *linguagem*. Orlandi (2009), para conceituar essa noção, toma o cuidado de diferenciá-la do objeto teórico da linguística, definido como um sistema de signos linguísticos, que está apartado do

sujeito e da exterioridade. Segundo a autora (ORLANDI, 2008, p. 9), enquanto materialidade discursiva, a língua é a forma material que dá “corpo aos sentidos”, materializa o discurso, tornando-o acessível ao analista. À AD compete a linguagem em seu funcionamento discursivo, ou seja, sua relação com as condições de produção que determinam os sentidos dos textos. As condições de produção relacionam a estrutura linguística à exterioridade constituindo assim a materialidade discursiva. Nesse aspecto, o texto como abrigo do discurso é a matéria palpável para a análise, isto é, se o discurso é o objeto teórico, o texto é o objeto de análise, daí a importância que a linguagem adquire na AD por ser sua base material. Desse modo, Pêcheux (2009, p. 125, grifos do autor) ressalta a perspectiva de análise adotada como uma “teoria (materialista) dos processos discursivos”.

Em se tratando da metodologia desse campo teórico, é comum o iniciante interpretar que os procedimentos metodológicos se enquadram à pesquisa qualitativa, já que esta se opõe à exatidão e quantificação de dados, à extensão dos objetos e da temporalidade da pesquisa. Além disso, de acordo com Chizzotti (2003, p. 222), sob o termo qualitativo estão “variados métodos de pesquisa como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso [...]”, além das pesquisas intervencionistas de que trataremos mais adiante. Entretanto, abrigar sob a mesma metodologia objetos distintos é uma prática cometida frequentemente em diversas áreas, sobretudo, por se separar o referencial teórico do referencial metodológico. Em AD, o que fazemos nas pesquisas é analisar discursos, e esse procedimento apresenta suas particularidades, como o fato de se operar uma alternância entre *descrição*, *interpretação* e *compreensão* de sequências discursivas, não dissociando a teoria da prática.

Tais processos não são etapas separadas, mas contínuas, sendo que a interpretação precede a descrição da materialidade significativa, e esta é realizada já apontando para o funcionamento discursivo que é interpretado em relação ao exterior que lhe constitui. Trata-se de “movimentos pendulares que vão da teoria à prática analítica e, dessa, de volta à teoria” (INDURSKY, 2011, p. 329). E todo trajeto é conduzido pelo arcabouço teórico no ato de compreensão do processo discursivo.

Orlandi (2007) diferencia os processos de interpretação e de compreensão. Segundo a autora, *interpretar* é ato corriqueiro do sujeito, há injunção à atribuição de sentidos, mas como parte da atividade do analista interpretar textos ou sequências discursivas deve se distinguir da ação simbólica desenvolvida pelo interpretante comum que o faz afetado pelos efeitos de evidência. A noção de interpretação para a AD produz um deslocamento da concepção hermenêutica, cujo foco é a busca pelo conteúdo, a “verdade” do texto. Na AD, a leitura é o ato político de confrontar os diferentes efeitos de sentido às suas condições de produção para atingir à compreensão de como são produzidos os sentidos. Explicam Fernandes e Vinhas (2019, p. 149):

Compreender a especificidade do discurso na produção de sentidos é a função da AD. E isso implica reconhecer suas regularidades e modos de transformação. O curso do dizer na sociedade envolve, portanto, a reprodução dos modos de produção dos discursos [...]. A AD se ocupa em entender esses processos de reprodução/transformação da linguagem em sua circulação social.

Para *compreender* um processo discursivo, o analista deve “expor-se à opacidade do texto” como diz Pêcheux (1990) ou, como afirma Orlandi (2007, p. 64), “explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que todo sentido pode ser outro”. Dessa forma, reprodução e transformação dos discursos, ou paráfrase e polissemia, são processos aos quais o analista de discurso deve estar atento.

E como forma de operacionalizar a interpretação e compreensão dos discursos na AD, podemos demarcar algumas etapas do percurso analítico que explicaremos a seguir. Ao definir um objeto de interesse e os objetivos da pesquisa, o analista parte para a coleta do material empírico, conjunto de textos verbais ou não-verbais sobre tal assunto, que poderá servir à análise, assim constrói seu *arquivo de pesquisa*. Tendo delimitado as condições de produção, contexto imediato e sócio-histórico, em que os discursos são produzidos, o processo agora é o de selecionar os materiais do arquivo de pesquisa que serão de fato analisados. Essa etapa é a construção do *corpus* discursivo e já passa pela interpretação do analista, que busca no arquivo aquilo que produz sentido para sua investigação, isto é, que responde os objetivos da pesquisa.

Do *corpus* de análise são “recortadas” as sequências discursivas. A operação de “recorte” merece esclarecimento visto que não se confunde com a segmentação ou fracionamento de discursos. De acordo com Orlandi (1984, p. 14), “um recorte é um fragmento de situação discursiva”, isto é, de sequências do discurso que relacionam os significantes às suas condições de produção, representando o processo discursivo. Indursky (2013, p. 61) explica que “o recorte discursivo funciona como elemento organizador” da operação de análise, em que o analista de discurso “ao recortar uma sequência discursiva, recorta uma porção indissociável de linguagem-e-situação”. Portanto, o ato de “recortar uma porção de linguagem” não é o de fatiar em pedaços os textos coletados, mas corresponde ao ato simbólico de produção da unidade discursiva inseparável de seu exterior.

Assim, recortar, ao invés de segmentar, significa perceber as partes em relação ao todo, considerando suas condições de produção, a fim de produzir as sequências discursivas, que podem ser de distintas formas materiais, para que, sobre elas, o analista proceda aos gestos de descrição e interpretação que o levarão a compreender o funcionamento discursivo desses recortes. Nesse processo, são delimitadas as *formações discursivas* (que representam na linguagem as formações ideológicas (HAROCHE et. al, 2011, p. 27) que estão em jogo), ou seja, aquelas matrizes de sentido que se antagonizam, e a partir delas os sentidos são investigados nos seus movimentos de repetição (paráfrase) e de transformação (polissemia). É, portanto, a mobilização do *dispositivo teórico-analítico* (ORLANDI, 2002) pelo analista que permite compreender o funcionamento discursivo da linguagem, ou seja, a *materialidade* que é linguística e ideológica.

Em Fernandes (2018), propomos que o professor, filiado a essa corrente teórica, coloque-se na posição de analista para compreender os processos discursivos pertinentes à análise de textos a serem trabalhados em sala de aula. Já, neste artigo, nosso propósito é formular, dentro do escopo da AD de vertente materialista, um possível *dispositivo*

pedagógico que contemple a noção de *unidade didático-discursiva* a fim de contribuir para a orientação do trabalho didático filiado a essa perspectiva.

Subsídios para a construção de procedimentos de intervenção pedagógica

Em trabalho anterior, refletimos sobre o potencial da AD para o “desenvolvimento de uma pedagogia crítica e transformadora” (FERNANDES, 2018, p. 20). Considerando o ensino como uma prática discursiva, foi possível compreender que o sujeito-aluno aprende, ou melhor, produz conhecimento por meio dos processos:

- a) de *interpretação*, que o faz ter uma apropriação singular do objeto de ensino (PÊCHEUX, 2009, p. 202);
- b) de *identificação*, já que “identificar-se com uma teoria é o primeiro passo para compreendê-la” (FERNANDES, 2018, p. 23);
- c) de *compreensão*, visto que, compreendendo como o conhecimento se produz, o sujeito-aluno pode filiar-se a redes de significação e colocar-se, assim, na posição de sujeito-do-saber.

Entendemos, então, que, para favorecer o processo de aprendizagem, é essencial desenvolver uma prática pedagógica que favoreça os processos de interpretação, identificação e compreensão. Considerando essa compreensão uma “apropriação historicizada dos significantes”, como afirma Lagazzi-Rodrigues (2003, p. 70), observamos ser o ponto onde é possível desenvolver a autoria na escola, tal qual reivindicada por Orlandi (1998, p. 211): “o ‘autor’ como posição que inscreve o dizer na memória e o interpreta, e que, por isto mesmo, produz deslocamentos, transferências, ‘outros’ sentidos, no trabalho contínuo do equívoco”.

Considerando o equívoco constitutivo da linguagem, Indursky (2011) reflete sobre o ensino de línguas, afirmando ser preciso ultrapassar o funcionamento linguístico para se atingir o funcionamento discursivo, o que significa considerar a língua não apenas em sua *organização* (relação interna), mas também em sua *ordem* (relações internas e externas) como preconiza Orlandi (2007). Na aula de línguas, o deslocamento de enfoque da estrutura, ou da forma textual, para a produção de sentidos favorece com que o aluno saia da posição de mero repetidor de regras vazias e se coloque na posição de quem reflete sobre o funcionamento da língua e é capaz de se inscrever em práticas discursivas, produzindo textos e leituras com efeito-autor, o que faz trabalhar a repetição histórica, de que fala Orlandi (1998 p. 208): a repetição que “inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra, enquanto interdiscurso”. Desse modo, o sujeito-aluno pode produzir o efeito de originalidade no seu dizer, assumindo uma posição frente ao “todo complexo com dominante das formações discursivas” (PÊCHEUX, 2009, p. 149), que é o interdiscurso.

Assim como a prática de análise de discurso exige uma tomada de posição política do sujeito-analista com relação à ciência e ao seu objeto de pesquisa (ORLANDI, 2014), na

prática pedagógica essa tomada de posição é imprescindível ao sujeito-professor, considerando que:

Ensinar com a AD, portanto, é tomar uma postura crítica frente ao discurso pedagógico dominante, é inquietar-se pela mudança, é ser interpelado e interpelar pela ação, é ocupar o lugar de autor, de sujeito do dizer, é refletir e agir na sociedade como agente de uma prática discursiva, é inquietar e encorajar o outro, desacomodando-o e desacomodando-se ao mesmo tempo (FERNANDES, 2018, p. 37).

Ações nessa direção vêm sendo tomadas em cursos de licenciatura, de formação continuada e de pós-graduação em distintas regiões do país. Entretanto, parece-nos que o que falta para a AD se tornar referência às ações de intervenção pedagógica é uma forma objetiva de organização do trabalho pedagógico, uma vez que é comum ver projetos de ensino elaborados segundo o suporte teórico da AD que, no planejamento didático, tomam por referência os modelos de sequências didáticas para ensino de gêneros discursivos (DOLZ *et al.*, 2004).

É preciso, então, dar um passo além da reflexão sobre as possibilidades de articulação entre o construto teórico-metodológico da AD e a prática pedagógica, e propor formas de organização do trabalho pedagógico, já que abordagens mais pragmáticas do ensino acabam ganhando terreno por fornecerem técnicas, modelos, estratégias, enfim, por orientarem os caminhos a serem percorridos pelo professor.

Quanto às pesquisas de cunho intervencionista, a Pesquisa-ação é a perspectiva que tem sido mais adotada, sobretudo nos cursos profissionais cujos resultados, além da dissertação, geram produtos pedagógicos. É o caso dos programas profissionais de pós-graduação, nos quais essa abordagem é ensinada sob o efeito de consenso. Segundo Tripp (2005, p. 447), a pesquisa-ação “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Toda ação que se proponha “de forma continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 443) pode ser considerada para a elaboração de um projeto de intervenção pedagógico.

Dessa forma, à primeira vista, pode-se sondar um caminho viável, adotando a teoria da AD como aporte teórico da pesquisa e a Pesquisa-ação como metodologia da prática pedagógica, conforme vimos alguns pesquisadores iniciantes proporem. No entanto, o próprio Tripp (2005) chama a atenção para não se banalizar o uso do termo “pesquisa-ação”, como ocorreu com a modalidade “qualitativa” da pesquisa científica. O caráter científico desse modo de intervenção sugere que sejam utilizadas técnicas de pesquisa consagradas que atendam a critérios acadêmicos e a estratégias de ação planejada e sistematicamente submetidas à observação, avaliação e mudança. A transformação da situação-problema é o objetivo-fim do planejamento didático. Para que esse objetivo seja atingido, é necessária uma revisão das estratégias aplicadas na pesquisa-ação conforme avaliação apurada, autorreflexão por parte do sujeito-professor, compreensão de si e do processo de ensino-aprendizagem, isso tudo para construir uma metodologia pedagógica tão sólida e eficaz possível.

É notório observar que essa abordagem intervencionista se trata de um processo superordenado em que técnicas são aplicadas para a descrição e monitoramento dos efeitos de mudança na prática. Partindo de evidências empíricas e considerando as especificidades do seu contexto de aplicação, o ciclo-básico da Pesquisa-ação corresponderia a: planejar, implementar, descrever e avaliar “uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Em contraste com a AD, na Pesquisa-ação, a prioridade não é a construção e o manejo do dispositivo teórico, mas sim a prática docente no seu caráter experimental e investigativo. Já vimos em trabalho anterior (FERNANDES, 2018) que, com a AD, também é possível planejar ações pedagógicas e prever uma transformação pedagógica no ensino de línguas ou, ao menos, na abordagem da leitura e escrita sem que sejam seguidos modelos ou “aplicadas” técnicas. A diferença é a “estratégia” desenvolvida, já que, para a AD, o que importa não são as técnicas ou instrumentos utilizados, embora também devam ser previstos e avaliados, mas o principal é a análise do funcionamento da linguagem em discurso, segundo a qual é observado o sujeito ideológico produzindo sentidos em determinadas condições de produção.

Considerando tais incompatibilidades é que estamos propondo uma metodologia para a intervenção pedagógica própria à Análise Materialista de Discurso, e nossa estratégia é elaborar essa proposta em analogia ao dispositivo teórico-metodológico da AD. E não estamos sós nessa jornada já que, como veremos, Indursky (2019) indica alguns caminhos para essa incursão analógica.

A autora (2019) nos fornece subsídios a uma prática pedagógica, retomando o conceito de *texto* como “superfície linguística tecida de discurso” (INDURSKY, 2019, p. 101), ou seja, como os efeitos de sentido estão dispersos no interdiscurso, ao recortá-los de lá, é preciso organizá-los na “trama” do tecido textual de modo que eles aparentem um todo homogêneo. A função discursiva de tramar os fios do discurso é do autor enquanto o *princípio organizador do dizer* (FOUCAULT, 1992) operado pelo sujeito. Esse processo implica relações externas e internas da língua, em um movimento de retomada do dizer. Assim, para produzir um texto, bastaria apenas o sujeito exercer a função-autor, entretanto Orlandi (2009) adverte para a diferença entre repetir o já-dito na produção do efeito de originalidade (processo de paráfrase) e introduzir o diferente que rompe com o sentido dominante (processo de polissemia). Dessa forma, a autora (1998) relaciona a paráfrase à *produtividade* e a polissemia à *criatividade*, afirmando que a escola dá conta apenas de ensinar a produção de texto com produtividade, mas não com criatividade, já que envolveria a tomada de posição-autor pelo sujeito-aluno a partir de seus gestos singulares de interpretação, o que geralmente é barrado pelo discurso pedagógico autoritário.

Nossa proposta é a de que, para fornecer condições ao sujeito-aluno ocupar a posição discursiva de autor, é preciso que o sujeito-professor faça seu discurso pedagógico funcionar de modo *polêmico* (ORLANDI, 2009), ao invés de autoritário, quanto ao tratamento das práticas discursivas, já que o tipo “polêmico” permite diferentes

interpretações e até mesmo antagônicas. Como abordamos em Fernandes (2020), o discurso pedagógico *polêmico* (assim como o *lúdico*) é aquele que, ao promover a polissemia em sala de aula, favorece o desenvolvimento da autoria tanto de alunos quanto de professores.

A partir dessas formas não-autoritárias de discurso pedagógico, diferentes gestos de interpretação podem surgir nas atividades de leitura e escrita em sala de aula. E, para conduzir a passagem da mera repetição para a instauração do novo⁵, dos múltiplos gestos interpretativos, é preciso planejar ações integradas que transformem as práticas habituais de leitura e escrita, as quais apenas forçam o aluno a repetir frases prontas e a buscar o que “o professor espera que ele encontre” na interpretação de um texto. Dessa forma, é preciso que o professor também se coloque na posição de autor de sua prática, não reproduzindo modelos apenas, mas construindo seu próprio arcabouço pedagógico conforme a concepção de língua e teorias com as quais se identifica.

Ao reconhecer a necessidade de transformação no campo pedagógico é que a AD se aproxima das pesquisas de tipo intervencionista, podendo ainda convergir em alguns pontos como estes que apontamos junto a Thiollent (2009): intuito de produzir mudanças (pedagógicas e sociais); tentativa de resolução de um problema (por exemplo, a proliferação de discursos de ódio, a tomada de posição dos alunos); caráter aplicado ou prático (usar a língua em práticas discursivas); necessidade de um referencial teórico (no nosso caso predominantemente a AD); possibilidade de produzir conhecimento (ao invés de apenas reproduzir).

Para o pesquisador filiado à vertente materialista da AD, pode haver alguma reserva quanto ao termo “intervenção”, já que faz ressoar o sentido de autoritarismo. E, no contexto sócio-histórico atual, em que vemos interventores serem enviados pelo governo para assumirem a direção de instituições públicas de ensino, é compreensível relacionar ações de intervenção pedagógica ao intervencionismo autoritário que visa ao cerceamento das liberdades dos professores (como o Projeto de Lei Escola sem Partido preconiza). Nesse contexto, salientamos que a intervenção pedagógica na perspectiva discursiva não se trata de intervir e transformar de modo pragmático os discursos e conseqüentemente os sujeitos. Compreendemos com a AD que o dizer do sujeito⁶ não pode ser visto como algo passível de intervenção direta, já que o processo de interpelação ideológica depende dos desejos inconscientes do sujeito, e sua afetação por determinada formação discursiva não se faz de modo direto, mas passa pelos outros discursos com os quais ele interage fora da sala de aula. A transformação é o alvo, mas não há garantias de atingi-la, tanto porque o sujeito ideológico pode se relacionar de modos distintos com a formação discursiva, assumindo diferentes posições-sujeito como bem observa Pêcheux (2009).

A intervenção pedagógica, na perspectiva que adotamos, significa uma ação cujos propósitos pedagógicos visem à promoção da polissemia e da autoria que podem vir a

⁵ É importante fazer a ressalva de que a paráfrase é um processo necessário à produção de sentidos, visto que se houvesse apenas a polissemia, ou seja, o novo sem a retomada do já-dito, o texto seria incompreensível (ORLANDI, 1998).

⁶ Cabe uma ressalva aqui quanto à impressão de posse do sujeito sobre seu dizer que é formulado a partir de já ditos que são recuperados do interdiscurso pela memória discursiva de modo a produzir o efeito de autêntico.

favorecer certa ruptura com formações discursivas prejudiciais a uma sociedade que se pretenda justa e democrática. Somente desenvolvendo a autoria poderemos contribuir para a formação cidadã dos alunos, mas também dos professores enquanto agentes de transformação social. Assim, a proposta de intervenção começa com uma interpretação e reflexão sobre o contexto sócio-histórico de sua atuação docente, quando o sujeito-professor faz uma leitura analítica e crítica dos discursos sociais, observando aqueles que são reproduzidos em seu ambiente escolar. Nesse momento, o professor traça objetivos pedagógicos para transformação desses discursos, tendo por base o uso de um discurso pedagógico polêmico para permitir a escuta de diferentes vozes sociais que possam surgir em sala de aula. Os anseios pedagógicos estão ancorados nos princípios teóricos, mas como fazer a transposição ao trabalho didático? É aí que se faz pertinente a elaboração de um dispositivo pedagógico-analítico para compreender como operar os conceitos na prática.

Rumo a um dispositivo pedagógico-analítico e a formulação da noção de unidade didático-discursiva

Se a pesquisa em Análise de Discurso não separa a prática da teoria, no ensino de língua também não cabe fazer tal cisão. Como vimos com os procedimentos metodológicos da AD, é possível fornecer uma orientação para o trabalho do analista, então por que não propor uma orientação para o trabalho pedagógico?

Iniciamos essa construção retomando o conceito de *arquivo pedagógico* desenvolvido por Indursky (2019, p. 103) em sua analogia com o arquivo de pesquisa. Explica a autora (INDURSKY, 2019) que, assim como o analista constrói seu arquivo de pesquisa, buscando os materiais textuais empíricos para compor o conjunto de textos sobre determinado assunto, o professor construirá seu arquivo do trabalho pedagógico, selecionando textos sobre a temática a ser abordada em aula e materiais didáticos com atividades a serem aplicadas. Pêcheux (2010) já havia problematizado a questão do arquivo falando da divisão do trabalho de leitura de arquivo em que uns estão autorizados a ler e a interpretar (lê-se o professor e o livro didático), enquanto que a outros só cabe repetir a leitura dos autorizados (no caso, os alunos). Tomar a postura de um discurso pedagógico não-autoritário é sair dessa posição de sujeito-leitor privilegiado ou controlador de interpretações, para expor a si e aos alunos à opacidade do texto, permitindo uma “leitura analítica e interpretativa do arquivo” como propõe Indursky (2019, p. 109). Esse tipo de leitura só pode ser motivada por práticas não-autoritárias, uma vez que permite ao sujeito-aluno produzir sentidos sem a limitação do que o professor “espera” que ele leia em um texto.

A falta de controle do professor na condução das leituras não exclui um possível direcionamento já indicado na seleção dos textos, visto que, ao escolher o texto X e não o texto Y para compor o arquivo pedagógico, o professor já está exercendo a interpretação segundo sua constituição ideológica. No entanto, o professor, tendo consciência da

possibilidade de fechamento dos sentidos, irá selecionar textos quanto mais diversos possíveis e que representam até mesmo posições ideológicas antagônicas.

Da construção do arquivo pedagógico passa-se à elaboração dos *subprocessos* (INDURSKY, 2019, p. 112), que compõem as atividades que progressivamente irão conduzir o aluno à leitura interpretativa ou polissêmica e, conseqüentemente, à tomada de posição-autor. Durante o processo contínuo de construção da autoria pelo sujeito-aluno conduzido pela prática docente, o aluno poderá se envolver nas atividades de modo a se identificar ou não com as leituras feitas em aula.

Nesse percurso de busca pelo gesto de autoria, o sujeito-aluno pode ler, interpretar e analisar discursos na prática pedagógica sem ser um analista de discurso. Assim, guardadas as diferenças entre a função de analista do discurso, que compreende os processos discursivos mobilizando a teoria, e os sujeitos da prática escolar, que leem e interpretam textos percebendo a opacidade e os modos distintos de produção de sentidos, estamos tratando o planejamento de intervenção como um *dispositivo pedagógico-analítico*.

No quadro 01, sintetizamos e contrapomos os diferentes procedimentos metodológicos da AD a fim de observarmos de que modo operamos a analogia entre os procedimentos metodológicos da pesquisa em AD e os procedimentos metodológicos de prática pedagógica segundo a AD:

Quadro 01 – Comparativo entre a prática de análise e a prática pedagógica

<i>Procedimento para prática de análise de discurso</i>	<i>Procedimento para prática pedagógica</i>
Objetivos da pesquisa: compreender o funcionamento de determinado processo discursivo.	Objetivos pedagógicos: conduzir o sujeito-aluno à interpretação, análise, reflexão e tomada de posição, o que produz a autoria.
Arquivo da pesquisa: construído pelo pesquisador conforme os objetivos da pesquisa.	Arquivo pedagógico: construído pelo professor (ou em conjunto com os alunos) conforme os objetivos pedagógicos.
Leitura-trituração ⁷ : recorte de sequências discursivas.	Leitura analítica e interpretativa: recorte de fios de discurso para serem organizados pela função-autor.
Construção do <i>corpus</i> discursivo: produz-se a unidade de análise.	Construção dos subprocessos: produzem a unidade didático-discursiva.
Desfecho pretendido: compreensão do funcionamento do processo discursivo.	Desfecho pretendido: desenvolvimento da autoria tanto do aluno quanto do professor.

Feita a distinção entre os procedimentos de análise e de prática pedagógica, podemos passar à constituição da proposta de formulação de uma unidade didático-discursiva. Para tanto, nosso primeiro desafio é desfazer o consenso que há entre professores de língua portuguesa⁸ sobre o uso da teoria dos gêneros discursivos para o ensino de leitura e escrita, mais especificamente a didatização da teoria bakhtiniana operada pelos autores franceses Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo essa proposta, a sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira

⁷ *Leitura-trituração* é como Pêcheux (2016, p. 25) designa as operações de “recortar, extrair, reaproximar” que compreendem o dispositivo de leitura desenvolvido na AD a partir das sequências discursivas.

⁸ Consenso este legitimado pela BNCC de 2018 (Base Nacional Comum Curricular).

sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 97). O objetivo do ensino é, portanto, levar o aluno ao domínio de um gênero em específico, sendo gêneros definidos conforme Bakhtin como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (DOLZ *et al.* 2004, p. 25). A modelização didática operada no estudo desses autores orienta o professor no planejamento das atividades, estabelecendo as seguintes etapas: apresentação da situação e finalidade de produção do gênero em estudo, produção inicial dos alunos, após uma sequência progressiva de módulos de análise linguística para posterior reescrita do texto e sua produção final. O trabalho pode ainda culminar com a socialização dessas produções (por exemplo, publicação em *blogs*, minilivros etc.) ou socialização com a comunidade escolar (geralmente uma intervenção em evento escolar ou apenas exposição dos textos dos alunos em espaços de circulação). Portanto, o objetivo-fim da sequência didática é sempre levar o aluno a “dominar” um gênero discursivo em particular, podendo o funcionamento da linguagem ser trabalhado nos módulos, mas sempre com atenção às características do gênero em estudo.

Adotando a perspectiva da AD, o foco do ensino não incide mais sobre a regularidade do modo como se apresentam os enunciados na prática social, mas sobre os processos discursivos que permitem aos textos significar. Essa mudança de abordagem exige também um modo diferente de articular teoria e prática docente que não envolve “aplicações” ou simplificações”. Além disso, o desafio de formular uma noção de *unidade didático-discursiva* (UDD) esbarra na necessidade de dar a devida consistência à pesquisa teórico-metodológica da Análise Materialista do Discurso, sobretudo, quando se trata de avaliar os procedimentos desenvolvidos nas pesquisas de intervenção.

Tendo em vista a retomada teórica que fizemos, todo planejamento pedagógico formulado pelo sujeito-professor resulta do trabalho de autoria que confere ao seu material um *efeito de unidade*, de um todo com início, meio e um fim que visa a atingir certos objetivos estabelecidos para o contexto observado. Desse modo, propomos que, no planejamento pedagógico, seja produzido um efeito de início, geralmente instado por uma motivação pedagógica ou pela identificação de uma situação-problema (o que também resulta de sua interpretação do contexto social em que atua), e desenvolve-se por etapas sequenciadas, ou o que chamaremos, junto a Indursky (2019, p. 112), de *subprocessos*, conforme os objetivos que se quer atingir em cada momento, e visa a um efeito-fecho que é o encerramento da proposta quando se pode avaliar se o objetivo geral foi atingido e de que forma isso ocorreu. Essa é a forma de desenvolvimento da *unidade didático-discursiva* que estamos propondo, outros modos de intervenção podem ser igualmente apropriados à metodologia da AD.

Para delimitar os subprocessos, apoiamo-nos novamente em Indursky (2019) que nos mostra ser possível estabelecer algumas etapas do trabalho pedagógico pela formulação dos seguintes *subprocessos*:

- 1º leitura interpretativa ou espontânea de arquivos pedagógicos (exposição à opacidade do texto em que o sujeito-leitor pode produzir diferentes gestos de interpretação);

- 2º processo de identificação (o sujeito-leitor toma uma posição com relação ao texto, posição-sujeito);
- 3º recorte de fios discursivos (ao tomar posição, o sujeito-aluno recorta do interdiscurso, conforme a FD em que se inscreve, certos sentidos e relaciona a outros);
- 4º arranjo dos fios discursivos (o sujeito-aluno assume a função-autor para organizar a dispersão de discursos recortados do interdiscurso);
- 5º produção do próprio texto (o sujeito-aluno se coloca na posição de autor produzindo o efeito de originalidade e criatividade além do de unidade à sua produção textual);
- 6º com essa produção, o texto do aluno é inserido no arquivo pedagógico inscrevendo-se em redes de memória, remetendo seu dizer à historicidade.

A operação de recorte pode incorporar nas sequências discursivas distintos textos, imagens, enunciados que contribuem para a compreensão do todo do discurso, sua unidade, regularidade. O mesmo ocorre com os recortes da prática de leitura e escrita, em que a produção do efeito de unidade se dará em subprocessos organizados e sequenciados conforme o funcionamento do discurso pedagógico polêmico. Essas ações coordenadas visam a promover a reflexão sobre determinado tema e a instauração da autoria através da leitura e análise feitas pelo sujeito-aluno.

Elaborar o melhor caminho de conduzir o aluno à assunção da autoria é o principal objetivo da intervenção pedagógica. Salientamos que, para isso, não se trata de “lançar” em aula o planejamento como produto acabado, já que a UDD é um planejamento realizado a partir de uma projeção sobre a interação em sala de aula, o que pode não se confirmar na situação concreta da prática. Por isso, a UDD pode sofrer modificações durante seu desenvolvimento, tendo a ordem das atividades alteradas e atividades podem ser acrescentadas (para isso é importante que se tenha um arquivo de leitura bem abastecido de textos variados). A proposta de elaboração de uma UDD é melhor explicada na seção seguinte.

Síntese e exemplificação⁹ do dispositivo pedagógico-analítico

Para mostrar como pode funcionar a organização do trabalho docente no dispositivo pedagógico-analítico, tomamos como base o trabalho de Martini (2019), orientado por nós e defendido dentro do programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Considerando a extensão limitada do artigo e o foco no objetivo de construir um possível percurso metodológico para intervenção pedagógica segundo a AD, não faremos uma discussão aprofundada dos resultados da intervenção desenvolvida no trabalho de pesquisa citado, se contempla ou não os propósitos da AD, apenas retomaremos a proposta de

⁹ Usamos o termo “exemplificação” e “exemplo”, mesmo entendendo não ser o mais adequado aos princípios da AD, uma vez que a própria Eni Orlandi (2002) analisa o que chama de “um caso exemplar” a análise do enunciado “Vote sem medo”, que é retomado por ela como o “exemplo dado” (ORLANDI, 2002, p. 33). Assim, compreendemos ser possível a utilização do termo ao invés de “mostra”, “amostragem” ou “aplicação”, geralmente utilizados nas abordagens das quais queremos nos distinguir.

intervenção executada para mostrar como procede a nossa proposta de construção de um dispositivo pedagógico com base em unidades didático-discursivas.

Desse modo, os Quadros 02 e 03 apresentam desenhos de projeto pedagógico e de unidade didático-discursiva, explicando seus elementos a partir da intervenção pedagógica executada por Martini (2019). Em um contexto em que a Pesquisa-ação é dominante e levada aos mestrados como metodologia modelo, foi preciso adaptar as estratégias de ação para adequar a proposta de trabalho considerando a demanda do programa profissional: aplicação de aula diagnóstica, elaboração e aplicação de projeto-piloto, elaboração de proposta de intervenção, aplicação da proposta de intervenção, avaliação da proposta e elaboração de um produto final. Assim, propusemos o seguinte percurso embasado nos princípios da AD:

Quadro 02 – Desenho geral do planejamento de intervenção pedagógica

<i>Elementos do planejamento pedagógico</i>	<i>Definição</i>	<i>Exemplo</i>
<i>Motivação pedagógica ou situação-problema</i>	O professor interpreta o contexto sócio-histórico amplo e restrito de sua atuação profissional, compreendendo de que forma tal conhecimento pode contribuir para uma possível transformação dos discursos que circulam na comunidade em que atua.	A professora observou que o discurso sobre a mulher na cidade de São Gabriel, interior do Rio Grande do Sul, é predominantemente um discurso machista que culpa a vítima por assédio e agressões sofridas. A incidência de casos de feminicídio na cidade leva os alunos a fazerem comentários reproduzindo esses discursos em sala de aula. Assim, começa a pensar como suas aulas de língua portuguesa podem produzir a polissemia para uma possível transformação desse discurso machista.
<i>Definição do tema</i>	Após avaliar as possibilidades e compreender a importância de se tratar de determinado tema para a formação de sujeitos-cidadãos responsáveis, é definido o tema.	A professora define o tema “Violência contra a mulher” para seu projeto de intervenção pedagógica.
<i>Construção do arquivo de leitura</i>	Seleção de textos sobre o tema que possam servir para atividades de leitura e escrita em sala de aula. Nem todos os textos serão utilizados nas atividades, mas servem de pesquisa sobre o tema e permanecem disponíveis no arquivo para possíveis reformulações da UDD.	A professora selecionou textos sobre um caso antigo de feminicídio de uma meretriz conhecida na cidade, a Guapa. Relacionou esse caso à atualidade, elegendo notícias sobre casos mais recentes. Selecionou contos que abordassem o discurso machista, um da literatura realista e outro da contemporânea. Coletou notícias sobre casos de violência contra a mulher que repercutiram na mídia nacional. Além dos contos tradicionais, incluiu no arquivo HQs originais e adaptações de clássicos. Por fim, retirou de redes sociais e de <i>blogs</i> relatos pessoais de mulheres que sofreram com relacionamentos abusivos.
<i>Elaboração de aula diagnóstica</i>	Aula diagnóstica para testagem do tema. Geralmente no início do ano letivo quando o professor não conhece os alunos ou parte da turma, ele pode	Esse projeto dispensou essa etapa, porque a professora já conhecia a turma com a qual vinha tendo aulas nos últimos dois anos. Porém, se não fosse essa a situação, a

	desenvolver uma atividade para observar o interesse dos alunos por aquele tema ou se certa abordagem irá funcionar para os objetivos que se pretende atingir.	professora poderia ter levado um texto para ser lido e discutido em aula com uma atividade de produção textual.
<i>Elaboração e aplicação de projeto-piloto</i>	O projeto-piloto é um projeto pedagógico preliminar que integra algumas atividades planejadas a fim de terem sua aplicação testada. Com a autorização dos responsáveis por meio de termos de consentimento, as aulas são gravadas ou filmadas a fim de registrar os enunciados proferidos pelos alunos durante a discussão em sala de aula.	A professora formulou uma atividade de leitura e interpretação sobre o conto “Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colasanti, para uma turma de nono ano de escola municipal. Após a leitura, os alunos passaram a discutir sobre o tema do conto em aula sempre instigados pela professora a polemizar as respostas com perguntas do tipo: “mas por quê?”, “o que significa tal palavra para vocês?”, “por que será a personagem disse/fez isso?”.
<i>Análise do discurso dos alunos e das atividades aplicadas</i>	Os discursos dos alunos são analisados por meio de recortes de sequências discursivas das gravações feitas em aula e/ou dos textos produzidos por eles. Nessa etapa, o professor, na função de analista de discurso, busca compreender de que forma o sujeito-aluno produz efeitos de sentido sobre o tema em questão. O resultado dessa análise auxilia na avaliação da aplicabilidade do projeto-piloto.	Analisando os enunciados proferidos em aula, a professora observou a tensão entre a paráfrase e a polissemia com a predominância do discurso machista, já que a maioria dos alunos culpou a mulher pelo ciúme do companheiro. Assim, observou relevante ampliar o projeto de intervenção com o propósito de transformar esse discurso. Também avaliou como positiva a atividade de leitura desse conto mantendo no planejamento didático a ser desenvolvido nas demais turmas.
<i>Aperfeiçoamento do projeto-piloto para a construção da UDD</i>	Conforme a avaliação que o professor faz da aplicação do projeto-piloto, são elaboradas as atividades de leitura, análise linguística (também observando o funcionamento discursivo da linguagem) e produção textual que comporão os subprocessos da UDD (veja Quadro 02). Como é difícil o professor escapar do conteúdo programático da escola, geralmente ele incorpora o conteúdo gramatical nas atividades de análise linguística relacionadas às práticas de leitura e de produção textual.	A professora formulou os subprocessos da UDD integrando os conteúdos programáticos da escola: gênero textual notícia jornalística, tipos de sujeito e vozes verbais.
<i>Intervenção pedagógica com a aplicação/reformulação da UDD</i>	Após reformulado e ampliado o projeto-piloto, o planejamento está pronto para ser colocado em prática considerando as possibilidades de alteração conforme seu funcionamento no contexto concreto de execução.	A organização prévia das atividades foi mantida até que a UDD precisou sofrer alterações ao longo do processo de ensino-aprendizagem, tendo que acrescentar algumas atividades ou mesmo substituir alguns textos.
<i>Análise do funcionamento discursivo da UDD e avaliação da intervenção pedagógica</i>	Realizada a intervenção pedagógica, o professor avalia o funcionamento da UDD, observando o êxito ou as falhas de execução na condução do discurso pedagógico para atingir os objetivos do projeto de intervenção.	Sobre a aplicação da UDD, a professora julgou que houve interferências na condução da sequência das atividades pela obrigatoriedade de aplicar “provas” e outras atividades exigidas pela escola, como evento do dia dos pais etc. Mas avaliou positivamente o projeto com a realização da ação promovida pelos alunos, observando que o objetivo geral fora atingido.

<p><i>Elaboração e publicação da UDD como produto final da intervenção pedagógica</i></p>	<p>Após refletir sobre a prática realizada, o professor, na posição de sujeito-pesquisador, passa a elaborar seu produto final (em diferentes formatos de mídias) para compartilhar com a comunidade acadêmica bem como com os demais professores, socializando o conhecimento e a experiência com práticas que fujam do tradicional.</p>	<p>A professora avaliou como positivo o impacto social da ação que atingiu a comunidade escolar, observando ser importante dar visibilidade ao projeto para ser replicado e adaptado por outros professores em outros contextos. O produto pedagógico resultante desse trabalho ganhou dois formatos de mídia diferentes: um caderno do aluno em pdf com as atividades para serem aplicadas em sala de aula, foi disponibilizado na plataforma <i>Issuu</i>¹⁰; e outro no formato <i>podcast</i>, este já direcionado aos professores, em que as atividades são descritas e sua abordagem teórica sucintamente explicada. Os episódios estão disponíveis na plataforma <i>soundcloud</i>¹¹.</p>
---	---	---

O Quadro 03 apresenta o desenho de como pode ser construída a unidade didático-discursiva com base em subprocessos que se organizam de forma progressiva para atingir os objetivos da proposta de intervenção.

Quadro 03 – Desenho dos subprocessos da UDD

<i>Subprocesso da UDD</i>	<i>Definição</i>	<i>Exemplo</i>
<i>Subprocesso 1</i>	<p>Introdução ao tema de modo a tangenciá-lo. Contempla leitura, discussão do tema e interpretação de texto. Observa-se, nessa etapa, a importância do discurso pedagógico polêmico na condução das atividades, expondo os alunos à opacidade do texto.</p>	<p>No caso de tratar sobre violência contra a mulher, o primeiro texto a ser interpretado abordou o tema relacionamento abusivo com a leitura e interpretação do conto de Marina Colasanti: “Para que ninguém a quisesse”. A professora deixou os alunos à vontade para produzirem diferentes gestos de interpretação.</p>
<i>Subprocesso 2</i>	<p>Explicitação do tema e sua reflexão considerando as condições de produção, ou seja, contextos imediatos de comunicação e sócio-histórico, sujeitos de lugares sociais distintos etc. Atenta-se para a abertura à polissemia, estimulando os alunos à produção de gestos singulares de interpretação.</p>	<p>Explicitação do tema feminicídio com o conto “A cartomante” de Machado de Assis em versão HQ. A leitura e interpretação da obra abordou vocabulário e efeitos de sentido sobre traição nas diferentes épocas, considerando os lugares determinados socialmente para homens e mulheres.</p>
<i>Subprocesso 3</i>	<p>Leitura e problematização do tema para a reflexão e possível conscientização do sujeito-aluno. Nessa etapa do trabalho, o professor pode questionar os alunos para o controle da polissemia, direcionando a discussão para o tema da proposta de intervenção.</p>	<p>Abordagem de notícias de casos de agressões físicas a mulheres. O tema sobre a culpa da mulher é novamente posto em debate. Comparando os textos dos subprocessos 1 e 2, a professora instiga os alunos a pensarem que o modo como a mulher é vista na sociedade está relacionado à violência física que sofre.</p>
<i>Subprocesso 4</i>	<p>Leitura, discussão sobre o tema e</p>	<p>Estudo do gênero notícia, apontando as</p>

¹⁰ “Tô fora”: Unidade Didática-Discursiva. Disponível em: https://issuu.com/vanessavilagrاند/docs/1_unidade_did_tico_discursiva. Acesso em 24 set. 2021.

¹¹ Podcast das atividades da Unidade Didática-Discursiva "Tô fora". Disponível em: <https://soundcloud.com/vanessa-vilagrاند-martini/sets/to-fora>. Acesso em 24 set. 2021.

	produção textual de um gênero textual/discursivo sobre o tema que esteve em debate nos processos anteriores.	características do texto lido. Após as explicações, os alunos produziram uma notícia sobre o enredo do conto “A cartomante” como se tivesse ocorrido nos dias atuais.
<i>Subprocesso 5</i>	Estudos de conteúdos específicos para reescrita dos textos dos alunos.	Retomando as características do gênero textual notícia, a professora opera junto aos alunos a análise linguística de suas produções a fim de que possam reescrever seus textos com melhor propriedade. Aqui também se abordou o conteúdo programático substantivos na função de sujeito oracional, analisando os efeitos de sentido produzidos pelo uso da voz passiva nas manchetes com a elipse do agente da passiva.
<i>Subprocesso 6</i>	Reescrita dos textos buscando atender as orientações do professor. Este processo contempla a avaliação do funcionamento discursivo da língua e da aprendizagem sobre os conteúdos programáticos em questão.	Os alunos reescreveram suas notícias conforme as observações da professora a fim de comporem um simulado “Jornal do estudante”.
<i>Subprocesso 7</i>	Produção textual final. A reescrita do texto do subprocesso 5 pode ser considerada a produção final ou pode-se prever a produção de outro tipo de texto, já que o foco não é o gênero, mas a compreensão do funcionamento discursivo da linguagem.	Nesse subprocesso, a professora levou para aula relatos pessoais de mulheres que sofreram com relacionamentos abusivos e dados sobre violência contra a mulher no Brasil. Os textos foram relacionados ao texto do subprocesso 1, e a discussão sobre os dados fez os alunos refletirem sobre a importância do tema e do perigo a que as mulheres estão expostas em nossa sociedade. Após discussão, reflexão e pesquisa sobre o tema, os alunos escreveram textos de manifesto antiviolença.
<i>Subprocesso 8</i>	Subprocesso final que pode integrar a promoção de um evento ou ação social pelos alunos ou apenas a divulgação dos trabalhos desenvolvidos no contexto escolar com o objetivo de atingir a comunidade local. O aluno sente que seu trabalho foi valorizado por não ter ficado restrito aos instrumentos de avaliação do professor.	A professora planejou com os alunos uma campanha antiviolença que teve a produção de uma camiseta com <i>slogan</i> produzido por eles. A camiseta foi usada pela professora, alunos e por outras professoras da escola que aderiram à campanha no evento escolar “Mateada”. O evento é realizado durante a semana Farroupilha (semana do feriado de 20 de setembro) e consiste em que a comunidade se reúna na escola para tomar chimarrão (ou mate, bebida típica da região), e assistir a apresentações escolares, receber atendimentos como medição da pressão, teste de visão, entre outros. A turma elaborou uma ação para o evento da escola que teve como propósito levar o público a refletir sobre o tema do projeto. Foram encenadas pela turma três situações de assédio, visando desfazer o efeito de que a culpa é da vítima. Para encerrar a apresentação, uma aluna leu o texto produzido na aula de língua portuguesa como um manifesto antiviolença.

Os Quadros apresentaram um resumo sobre o percurso percorrido por Martini (2019) com o objetivo de mostrar de que forma se pode planejar uma intervenção pedagógica desenvolvida com base na AD de vertente materialista. Observamos que o propósito desse tipo de intervenção não é levar o aluno ao domínio de um gênero discursivo em específico, mas o de mobilizar um arquivo pedagógico em atividades de leitura e escrita que promovam a polissemia e autoria em sala de aula ao mesmo tempo em que se busca refletir sobre discursos dominantes em nossa sociedade.

No caso apresentado, os sujeitos-alunos se deslocaram do discurso de culpabilização da vítima pela violência (sobretudo as meninas), questionando o modo das mulheres jovens se vestirem e se comportarem, para uma campanha contra a violência sofrida por elas. Tal campanha ser realizada na escola e em evento farroupilha produz efeitos significativos para o embate com os discursos machistas enraizados no tradicionalismo gaúcho. Nesse evento, os alunos retomaram dizeres já sedimentados no contexto social sobre a responsabilização das mulheres pelo assédio sofrido, como: “Isso não é roupa de menina que se dê o respeito”, “parece uma sirigaita” (MARTINI, 2019, p. 63-64), entre outros. A encenação da jovem que sofre assédio mesmo de uniforme escolar (camiseta e calça de moletom) rompe com esses sentidos estabilizados para fazer a plateia refletir sobre o imaginário imputado às mulheres pela ideologia patriarcal. E ainda termina com uma pergunta: “Até quando isso vai acontecer?” (MARTINI, 2019, p. 88), produzindo o efeito retórico que ressoa na plateia a qual, atenta aos acontecimentos, fica em silêncio.

Além das encenações que reproduziam situações rotineiras de abuso e de assédio, um texto produzido por uma aluna no gênero relato pessoal é lido como forma de manifesto antiviolência. No texto, a aluna reforça o discurso de aceitação das diferenças e que as pessoas devem ser respeitadas não importando a aparência. Ficou evidente que a proposta de intervenção interpelou os sujeitos-alunos pelo viés do julgamento das aparências, pelo sentido de respeito e menos pela liberdade das mulheres (tão requerida pelo discurso feminista). Observamos que, ainda que não tenha instaurado uma ruptura com a ideologia patriarcal, foi possível perceber mudanças nas posições-sujeito assumidas pelos sujeitos-alunos. Dessa forma, o trabalho atingiu seus objetivos conforme observado pela autora da proposta (MARTINI, 2019, p. 67): “Acreditamos que a Unidade Didática Discursiva criou condições favoráveis para leituras polissêmicas [...] e alimentou arquivos de leitura dos sujeitos-alunos trazendo para as discussões em sala de aula esses arquivos e seus imaginários”, o que permitiu aos alunos se colocarem na posição de autor, a partir da qual desenvolveram a criatividade e puderam se conscientizar sobre o tema debatido.

Salientamos que essa é apenas uma forma possível de organizar o planejamento pedagógico para compor um dispositivo pedagógico-analítico segundo o aporte da AD. A partir da realização de diferentes práticas, reformulações e adequações podem surgir, o importante é que os objetivos pedagógicos sejam satisfatoriamente atingidos e que tanto sujeito-professor quanto sujeito-aluno possam se colocar na posição de autores de suas práticas discursivas.

Últimas considerações

Para finalizar, alertamos que não é suficiente uma mudança de estratégias pedagógicas para mudar o ensino como se faz empiricamente. É preciso conjugá-las a uma nova concepção de língua e de sujeito que os considere nos processos discursivos, observando as determinações históricas e ideológicas da produção de sentidos. Para isso, além de se afastar das ideologias vigentes que determinam historicamente o ensino e a abordagem deste nas pesquisas de cunho intervencionista, é preciso também desenvolver um plano de ação organizado com objetivos bem delimitados a fim de promover uma reflexão sobre a estabilidade lógica dos sentidos e sua possibilidade de transformação. Investimos, nesse artigo, na questão teórico-metodológica da intervenção pedagógica por percebermos, em nossa experiência, que professores e estagiários acabavam, geralmente, buscando apoio em outras metodologias que indicavam caminhos ao planejamento didático ao invés de seguir sustentando seu trabalho na AD. Por outro lado, para que haja, de fato, um deslocamento do ensino tradicional, é preciso que o sujeito-professor (em formação inicial ou continuada) se filie à proposta de ensino da AD, só, assim, “interpelado” pela teoria de entremeio é que pode incitar modos distintos de interpretação e identificação em seus alunos.

Desse modo, pode-se vislumbrar a possibilidade de rompimento com certos discursos considerados nocivos a uma sociedade democrática. Se não há garantias da transformação social, como dissemos, há, ao menos, a possibilidade, então se é possível mudar, façamos por onde mudar, começando pela posição política que assumimos frente ao processo discursivo pedagógico. Tomar uma posição de professor-autor de sua prática pedagógica, isto é, não repetidor de práticas já sedimentadas, favorece o aluno também a se colocar em uma posição de autor. Tendo em vista esses princípios é que propomos, com base no aporte teórico-metodológico da AD, a concepção de *dispositivo pedagógico-analítico* que funcione como apoio e orientação para a prática docente de modo que o próprio professor possa construir o percurso de seu trabalho pedagógico.

Referências

- ANNESLEY, T. M. The Clinical Chemistry Guide to Scientific Writing. *Clinical Chemistry*, Washington, n. 3, v. 56, p. 357-360, 2010. <https://doi.org/10.1373/clinchem.2009.141523>
- CHIZZIOTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 2, v. 16, p. 221-236, 2003.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FERNANDES, C. Os desafios de ensinar a Análise do Discurso e de se ensinar com a Análise do Discurso. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.21, 2018, p. 17- 39.

FERNANDES, Carolina. Nem autoritário, nem cínico, apenas polêmico: as formas do discurso pedagógico atual e seus processos de identificação. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 17, p. 92-112, 2020. <https://doi.org/10.12957/pr.2020.46881>

FERNANDES, C.; VINHAS, L. I. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 133-151, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-190101-do0119>

FOUCAULT, M. (1969). *O que é um autor?* 3 ed. Lisboa: Vega, 1992.

HAROCHE, C.; H., P.; PÊCHEUX, M. (1971). A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. (Org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 13-32.

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.) *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 163-172.

INDURSKY, F. Discurso, língua e ensino. Especificidades e interfaces. In: TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (Org.). *Análise do discurso e suas interfaces*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011. p. 327-340.

INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da Análise do Discurso. In: NASCIMENTO, L. (Org.). *Presenças de Michel Pêcheux: da Análise do Discurso ao ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 97-120.

LAGAZZY-RODRIGUES, S. A sala de aula e o alhures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. *Letras*, Santa Maria, n. 27, p. 67-71, 2003.

MARTINI, V. V. Violência contra a mulher em uma abordagem discursiva das aulas de Língua Portuguesa na cidade de São Gabriel – RS. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

ORDINE, N. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 203-212.

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

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3 ed. São Paulo, Campinas: Pontes, 2008.

ORLANDI, E. P. (1983). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. *Ciência da linguagem e política: anotações no pé das letras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

- PÊCHEUX, M. (1983). *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990.
- PÊCHEUX, M. (1969). Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p. 61-161.
- PÊCHEUX, M. (1975). *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- PÊCHEUX, M. (1982). Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (Org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 49-59.
- PÊCHEUX, M. (1981). Abertura do colóquio. In: CONEIN, Bernard *et al.* (Orgs.) *Materialidades Discursivas*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016. p. 23-29.
- PÊCHEUX, M. (1969). As ciências humanas e o “momento atual”. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

Recebido em: 04/12/2020.

Aceito em: 29/01/2021.