

**Ensino de língua materna e Análise de Discurso Crítica / *Native Language Teaching and Critical Discourse Analysis***

*Viviane Ramalho\**

**RESUMO**

Neste trabalho, levantamos reflexões sobre potenciais contribuições da Análise de Discurso Crítica para práticas de ensino-aprendizagem de português como língua materna. Partindo de uma experiência de pesquisa-ação com estudantes de Estágio Supervisionado em Português na Universidade de Brasília, discutimos alguns (des)caminhos na formação de educadores/as capazes de analisar criticamente os discursos que circulam em nossa sociedade, de promover a consciência linguística crítica e, sobretudo, de refletir sobre suas próprias práticas docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso; Poder; Ideologia; Ensino de língua materna; Práticas de estágio supervisionado

**ABSTRACT**

*In this paper, we intend to reflect on possible contributions of Critical Discourse Analysis for teaching-learning Portuguese as a native language. Considering a research-action experience with Supervised Internship students of Portuguese language at the University of Brasilia, we discussed some of the paths taken in the training of educators who are capable of critically analyzing discourses that circulate in society; promoting critical linguistic awareness and, above all, reflectively analyzing their own teaching practices.*

**KEYWORDS:** *Discourse; Power; Ideology; Native language teaching; Supervised internship practices*

---

\* Professora da Universidade de Brasília - UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil; [vivi@unb.br](mailto:vivi@unb.br)

## **Apresentação**

Neste trabalho<sup>1</sup> abordaremos algumas contribuições dos estudos críticos do discurso para práticas de ensino-aprendizagem de português como língua materna, sobretudo dos estudos em Análise de Discurso Crítica associados aos trabalhos de Fairclough (1989, 2001, 2003).

As reflexões aqui reunidas são provenientes de três fontes principais: de trabalhos anteriores, do projeto “Práticas docentes em perspectiva crítica: contribuições dos estudos do discurso”, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, assim como de minha prática docente nas disciplinas Estágio Supervisionado em Português 1 e 2, no curso de Letras-Português. Assim sendo, as ideias aqui levantadas são também, em parte, ideias de meus/minhas colaborativos/as alunos/as e orientandos/as – professores/as em formação.

Um impasse por nós encontrado nas aulas e em reflexões sobre práticas de ensino-aprendizagem na perspectiva discursiva crítica tem sido a escassez de material prático-teórico de apoio. Temos acesso a excelentes trabalhos de pesquisadores/as brasileiros/as sobre o ensino de língua materna na perspectiva das contribuições da Sociolinguística, da Linguística Textual, da Análise de Discurso francesa, dentre outras abordagens, mas não são muitos os trabalhos acessíveis acerca das contribuições específicas da Análise de Discurso Crítica para práticas de ensino-aprendizagem de língua materna.

Como os estudos críticos do discurso representam uma área de interesse crescente nos estudos de linguagem e, ainda, como já começamos a formar um corpo considerável de professores/as e pesquisadores/as de ADC no Brasil, essa situação de escassez de literatura sobre o assunto tem potencial para ser superada. O esforço empreendido neste trabalho inicial vislumbra contribuir para esse objetivo.

Organizamos o artigo em três seções: na primeira seção, retomamos alguns estudos que impulsionaram os estudos linguísticos críticos, como os de Bakhtin e Foucault; na segunda seção, apresentamos preceitos gerais da Análise de Discurso Crítica, para, na terceira seção, levantarmos reflexões, a partir de uma experiência em

---

<sup>1</sup> Trabalho desenvolvido com o apoio do Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade de Brasília (DPP/UnB).

Estágio Supervisionado em Português 1 e 2, sobre contribuições da vertente crítica de estudos do discurso para práticas de ensino de língua materna. Indicamos alguns sucessos e alguns entraves encontrados/as por nossos/as professores/as em formação na missão que lhes coube de levar para a sala de aula a perspectiva discursiva dos estudos da linguagem.

## **1 Princípio(s) da Análise de Discurso Crítica**

A Análise de Discurso Crítica é um campo heterogêneo de estudos, dentro do qual se consolidou a vertente britânica proposta por Fairclough (1989, 1995, 2001[1992], 2003) e Chouliaraki & Fairclough (1999). Essa vertente de ADC – a partir da qual se constituíram vertentes latinoamericanas – é uma abordagem científica transdisciplinar para estudos críticos da linguagem como prática social. A transdisciplinaridade explica-se pelo fato de a ADC não somente aplicar outras teorias, mas, sim, romper fronteiras epistemológicas operacionalizando e transformando teorias para os propósitos da abordagem crítica-explanatória (FAIRCLOUGH, 2003). Assim sendo, a ADC constitui-se pela operacionalização de diversas disciplinas e estudos, dentre os quais destacamos aqui, com base em Fairclough (2001), os estudos fundadores de Bakhtin/Volochinov (2002), Bakhtin (1997) e Foucault (1977, 2003).

Tomando o cuidado de não “reduzir um pensador como Bakhtin a um punhado de conceitos desligados do contexto histórico e político em que foram produzidos” (GREGOLIN, 2008, p. 34), é possível reconhecer em Bakhtin/Volochinov (2002)/ Bakhtin (1997) o pensador proponente da teoria semiótica de ideologia; da noção de dialogismo na linguagem; e precursor da crítica ao objetivismo abstrato de Saussure. Como observa Brait (2008, p.22),

o aparecimento de *Marxismo e filosofia da linguagem* se dá como uma espécie de ‘terceira margem dos estudos da linguagem’. Tanto as duas grandes correntes do pensamento linguístico, o estruturalismo e a estilística clássica, são colocadas na berlinda (...) como um avanço na direção dos estudos enunciativos e discursivos é colocado em andamento.

Nos ensaios filosóficos sobre a linguagem, Bakhtin/Volochinov (2002, p.123) aponta a “verdadeira substância da língua” no processo social da *interação verbal*. Seguindo preceitos do Materialismo Histórico, indica a *enunciação* como a realidade da linguagem e como estrutura socioideológica, de modo a priorizar não só a *atividade* da linguagem, mas também sua *relação indissolúvel* com seus usuários. Na filosofia marxista da linguagem, o signo é visto como um fragmento material da realidade, que a refrata, representando-a e constituindo-a de formas particulares, com potencial para instaurar, sustentar ou superar formas de dominação, noção esta que converge com a atual concepção dialética de discurso como (inter)ação, identificação e representação: “a representação é uma questão claramente discursiva, e é possível distinguir diferentes discursos que podem representar a mesma área do mundo de diferentes perspectivas ou posições” (FAIRCLOUGH, 2003, p.26).

De maneira inaugural, discutia-se a função do ‘signo’ na luta de interesses sociais antagônicos. O potencial móvel e evolutivo do signo, bem como o que faz dele um ‘instrumento de refração da realidade’, foi apresentado como causa e efeito de confrontos sociais. De acordo com a tradição marxista de primazia da luta de classes, cada nova classe que toma o lugar daquela que dominava antes dela busca dar aos seus pensamentos a forma de universalidade e representá-los como sendo os únicos razoáveis e universalmente válidos. Com base, sobretudo, na compreensão de poder como hegemonia, de Gramsci (1988), e na concepção crítica de ideologia, de Thompson (2002), ambos orientados por preceitos marxistas, a ADC define “ideologia/s” como “construções de práticas a partir de perspectivas particulares que suprimem contradições, antagonismos, dilemas em direção a seus interesses e projetos de dominação” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p.26)<sup>2</sup>. Ainda à luz de princípios bakhtinianos, a abordagem crítica de estudos do discurso reconhece a *linguagem como espaço/instrumento de luta hegemônica*.

Bakhtin (1997, p.290) apresenta uma visão dialógica e polifônica da linguagem, segundo a qual mesmo os discursos aparentemente não dialógicos, como textos escritos, são sempre parte de uma cadeia dialógica, na qual respondem a discursos anteriores e antecipam discursos posteriores de variadas formas. A interação é entendida como

---

<sup>2</sup> Os originais em língua estrangeira foram traduzidos pela autora.

operação polifônica, que retoma vozes anteriores e posteriores da cadeia de interações verbais, e não só uma operação entre as vozes do locutor e do ouvinte: “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (p.291). Essa noção de várias vozes que se articulam na interação é o cerne da compreensão da *linguagem como espaço de luta hegemônica*, por viabilizar os estudos sobre contradições sociais e lutas pelo poder que levam pessoas a selecionar determinados recursos da rede de opções tanto do sistema semiótico (sistema lexicogramatical) quanto do sistema social da linguagem (a rede de opções de ordens do discurso, com seus gêneros, discursos e estilos relativamente estáveis) e articulá-los de determinadas maneiras num conjunto de outras possibilidades, causando efeitos imprevisíveis no social (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO & RESENDE, 2011, p.45).

Mais uma fonte fundadora da compreensão da linguagem como espaço de luta de poder são os trabalhos de Foucault. Dentre outras noções, são relevantes para a ADC as noções foucaultianas do *aspecto constitutivo do discurso*; da *interdependência das práticas discursivas*; da *natureza discursiva do poder*; da *natureza política do discurso* e da *natureza discursiva da mudança social*, conforme Fairclough (2001).

Foucault (2003, p.10) problematiza a função constitutiva do discurso, concebendo a linguagem como uma prática que constitui o social, os objetos e os sujeitos sociais. Analisar discursos, nessa perspectiva, é especificar socio-historicamente formações discursivas interdependentes, bem como sistemas de regras que possibilitam a ocorrência de certos enunciados em determinados tempos, lugares e instituições. Conforme Foucault (2003, p.66), “toda tarefa crítica, pondo em questão as instâncias de controle, deve analisar ao mesmo tempo as regularidades discursivas através das quais elas se formam; e toda descrição genealógica deve levar em conta os limites que interferem nas formações reais”. Da ideia de regulação social ‘do que pode ou não ser dito’ em práticas situadas – o que traz à tona tanto relações interdiscursivas quanto relações entre o discursivo e o não essencialmente discursivo – origina-se o conceito fundamental para a ADC de *ordem de discurso*: a totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade e o relacionamento entre elas (FAIRCLOUGH, 1989), que abordaremos a seguir. Na seção 2, apontamos mais um aspecto do diálogo com as teorias de Foucault.

Como alerta Brait (2008, p.9-10), “ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto *formalmente* uma teoria e/ou análise do discurso”, entretanto, “também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem (...)”, tendo motivado “o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso”. Da mesma forma, não se pode afirmar que Foucault tenha proposto uma análise sistemática de discurso, com análises linguístico-discursivas de textos, como a que temos hoje na ADC, desenvolvida a partir da Linguística Crítica (FOWLER *et al.*, 1979; HODGE & KRESS, 1993). Mesmo assim, tais estudos fundamentaram e impulsionaram as abordagens críticas do discurso atuais.

## 2 Discurso e poder

A ADC assume uma postura crítica frente a problemas sociais relacionados a poder e justiça que envolvem uso da linguagem. Para essa corrente de estudos críticos, a relação linguagem-sociedade é interna e dialética, o que significa que “questões sociais são, em parte, questões de discurso”, e vice-versa (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. vii). Numa concepção mais abstrata, o *discurso* – a linguagem como prática social – é visto como um momento irreduzível da vida social, em constante articulação dialética com outros momentos de práticas sociais: *ação/interação; relações sociais; mundo material e pessoas, com suas crenças, valores, atitudes, histórias.*

Ao usarmos a linguagem (em sentido amplo, incluindo sons, imagens, gestos, etc.) em nossas práticas sociais situadas, recorremos a – reproduzindo e modificando – maneiras particulares de *agir e interagir*, de *representar*, e de *identificar(se)* no/pelo discurso. No que toca ao aspecto especificamente discursivo, isso significa que, em práticas sociais situadas, nos valem (sempre contribuindo para a reprodução e/ou modificação) de *gêneros discursivos* (maneiras relativamente estáveis de agir e interagir), de *discursos* (maneiras particulares de representar aspectos do mundo), assim como de *estilos* particulares (modos particulares de ser e de identificar a outrem).

Em síntese, as três principais maneiras dialéticas de como o discurso integra práticas sociais (maneiras de interagir, maneiras de representar e maneiras de ser e de identificar) relacionam-se aos três principais significados dialéticos do discurso

*Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (1): 178-198, Jan./Jun. 2012.

(significado acional, significado representacional e significado identificacional), constituintes dos três elementos de ordens do discurso (gêneros, discursos, estilos):

Figura 1 – Discurso como prática social<sup>3</sup>

<b>Principais maneiras como o discurso participa de práticas sociais</b>	<b>Principais significados do discurso</b>	<b>Elementos de ordens do discurso</b>
Maneiras de interagir	Significado acional	Gêneros
Maneiras de representar	Significado representacional	Discursos
Maneiras de ser e de identificar	Significado identificacional	Estilos

Como debatido por Ramalho e Resende (2011, p.51), a compreensão dos principais modos dialéticos como o discurso figura em práticas sociais, ligados aos significados do discurso bem como aos elementos de ordem do discurso, parte dos três grandes eixos dialéticos da obra de Foucault: o eixo do poder, o eixo do saber e o eixo da ética<sup>4</sup>.

Fairclough (2003, p. 28) associa o *significado representacional* ao *eixo do saber*, ou seja, ao “controle sobre as coisas”. *Discursos*, maneiras particulares de representar aspectos do mundo, pressupõem controle sobre as coisas, e conhecimento. O *significado acional*, por sua vez, está associado ao *eixo do poder*, ou seja, a “relações de ação sobre os outros”. Nessa perspectiva, entende-se que gêneros discursivos, como maneiras de agir e relacionar-se discursivamente em práticas sociais, implicam relações com os outros, mas também ação sobre os outros, e poder. O *significado identificacional*, por fim, associa-se ao *eixo da ética*, isto é, a “relações consigo mesmo”, ao “sujeito moral”. *Estilos*, maneiras de identificar a si mesmo/a, a outrem e a aspectos do mundo, pressupõem identidades sociais ou pessoais particulares, e ética.

Como esclarece Foucault (1984, p.50),

isso não significa que cada uma dessas áreas (relações de controle sobre as coisas, relações de ação com e sobre os outros, relações consigo mesmo) seja completamente estranha às demais. É sabido que o controle sobre as coisas é mediado por relações com os outros, e relações com os outros, por sua vez, implicam sempre relações consigo mesmo, e vice-versa.

<sup>3</sup> Baseado em Ramalho e Resende (2011, p.51).

<sup>4</sup> Os três eixos (*pouvoir, savoir, subjectivation*) correspondem à genealogia, arqueologia e analítica-hermenêutica.

Por isso, para a ADC, embora gêneros, discursos e estilos, assim como os significados do discurso, tenham suas especificidades, a relação entre eles é dialética, ou seja, cada qual internaliza traços de outros de maneira que nunca se excluem ou se reduzem a um. Fairclough (2003, p.29) exemplifica que “representações particulares (discursos/saber) podem ser legitimadas em maneiras particulares de ação e relação (gêneros/poder), e inculcadas em maneiras particulares de identificação (estilos/ética)”, e assim por diante.

Isso explica, em parte, a profundidade ontológica da abordagem científica da ADC: textos, como eventos discursivos, materializam aspectos das maneiras situadas de (inter)agir, de representar e de identificar(se) em práticas sociais, por isso é possível fazer a crítica situada de efeitos potenciais de (sentidos de) textos sobre a sociedade, ou seja, sobre as formas de ação/interação, sobre as relações sociais, sobre o mundo material, sobre as crenças, valores, atitudes, histórias das pessoas (RAMALHO & RESENDE, 2011; RESENDE & RAMALHO, 2006).

A análise textual em ADC, que consiste em uma parte da análise do discurso, é, portanto, baseada não só em compreensões, mas também em *explicações*, isto é, em análises de material empírico fundamentadas em um arcabouço teórico particular, com a finalidade de investigar “como o momento discursivo trabalha na prática social, do ponto de vista de seus efeitos em lutas hegemônicas e relações de dominação” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p.67)<sup>5</sup>. Assim sendo, categorias de análise textual em ADC são materializações empíricas de maneiras de interagir, de representar e de identificar(se) em práticas sociais situadas, pelas quais podemos realizar críticas explanatórias acerca “das consequências e efeitos sociais, políticos, cognitivos, morais e materiais de textos” (FAIRCLOUGH, 2003, p.14). Gêneros discursivos são, em princípio, realizados em significados e formas acionais de textos (intertextualidade, por exemplo); discursos são, em princípio, realizados em significados e formas representacionais de textos (interdiscursividade, por exemplo) e, por fim, estilos são, em princípio, realizados em significados e formas identificacionais de textos (metáforas, por exemplo).

---

<sup>5</sup> Para mais detalhes sobre procedimentos teórico-metodológicos em ADC, conferir Ramalho e Resende (2011); Resende e Ramalho (2006).



A intertextualidade constitui, em princípio, uma categoria analítica acional por ser um traço textual moldado por gêneros. Gêneros específicos articulam vozes de maneiras específicas. A articulação de vozes em textos tende a ser mais disciplinadora ou mais transformadora em relação a lutas de poder. “Em textos, a ausência, a presença, assim como a natureza da articulação desses outros textos, que constituem ‘vozes particulares’, permitem explorar práticas discursivas existentes na sociedade e a relação entre elas”, conforme debatemos em Ramalho e Resende (2011, p.133).

A interdiscursividade é, em princípio, uma categoria representacional, ligada a maneiras particulares de representar aspectos do mundo. “Discursos particulares associam-se a campos sociais, interesses e projetos particulares. É possível identificar diferentes discursos observando as diferentes maneiras de ‘lexicalizar’ aspectos do mundo” (RAMALHO & RESENDE, 2011, p.142).

A metáfora, por sua vez, é, em princípio, um traço identificacional de textos, moldado por estilos particulares. Seguindo Lakoff & Johnson (2002), a ADC concebe a metáfora de modo amplo como o processo de “compreender uma coisa em termos de outra”. Ao selecionarmos certas metáforas num universo de outras possibilidades, revelamos determinadas compreensões da realidade, identificando-a de maneira particular. Na seção 3, comentamos alguns exemplos concretos da realização empírica dessas formas e significados textuais.

Essa concepção de três principais significados do discurso possibilita alcançar relações dialéticas mais profundas entre os momentos (essencialmente semióticos ou não) do social. Além disso, avança na percepção não só do *sistema semiótico* (a rede de opções do sistema lexicogramatical), mas também do *sistema social da linguagem* (a rede de opções de ordens do discurso, com seus gêneros, discursos e estilos relativamente estáveis) como potencial para construir significados (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999), como apontamos na seção 1.

As *redes de ordens do discurso* compõem o *sistema social de ordens do discurso*, isto é, as “combinações particulares de gêneros, discursos e estilos, que constituem o aspecto discursivo de redes de práticas sociais” e conformam um sistema responsável pelo potencial mais ou menos indefinido da linguagem para significar (FAIRCLOUGH, 2003, p.220). Como explicam Chouliaraki e Fairclough (1999, p.151), “o dinamismo da ordem do discurso, capaz de gerar novas articulações de discursos e

gêneros, mantém a linguagem como um sistema aberto”. Por outro lado, “a fixidez da ordem do discurso limita o poder gerativo da linguagem, impedindo certas conexões”. Assim, novas articulações de gêneros, discursos e estilos de diferentes ordens do discurso também contribuem para a construção de significados.

Fairclough (2003, p.31) observa que as relações de exploração no capitalismo tardio baseiam-se, fundamentalmente, em discurso, ou seja, em redes de comunicação, que facilitam ações/relações temporal e espacialmente desencaixadas, e, conseqüentemente, “a acentuada capacidade de ‘ação a distância’ e o exercício do poder”. Como ciência crítica, a ADC ocupa-se de efeitos ideológicos – ou seja, a serviço da dominação – que (sentidos de) textos possam ter sobre relações sociais, ações e interações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores, identidades. Os estudos de Thompson (2002) têm servido como ponto de partida para um diálogo transdisciplinar sobre maneiras como o discurso pode agir ideologicamente na vida social.

Ao contrário de concepções neutras, que caracterizam fenômenos ideológicos sem considerá-los como necessariamente enganadores e ilusórios, ou ligados a interesses de algum grupo em particular, na concepção de Thompson (2002), a ideologia é, por natureza, hegemônica e, como tal, inerentemente negativa. Sentidos *ideológicos* servem necessariamente ao consenso, à disseminação de interesses particulares como se fossem interesses universais, para estabelecer e sustentar relações de dominação. Alguns modos gerais de operação da ideologia, e respectivas estratégias discursivas, apontados pelo autor são<sup>6</sup>:

- Legitimação: modo de representar relações de dominação como sendo justas e dignas de apoio. As estratégias típicas de construção simbólica voltadas para legitimar relações de dominação são a racionalização; a universalização e a narrativização;
- Dissimulação: modo de ocultar, negar ou obscurecer relações de dominação. São estratégias típicas de construção simbólica ligadas a esse modo geral: o deslocamento; a eufemização e o tropo;
- Unificação: modo de construir simbolicamente uma forma de unidade que interliga indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das divisões que possam separá-los. Duas estratégias principais são relacionadas a esse modo: a padronização e a simbolização;

---

<sup>6</sup> Para mais detalhes, conferir Ramalho e Resende (2011).

- Fragmentação: modo de segmentar indivíduos ou grupos potencialmente capazes de desafiar forças e interesses dominantes. São estratégias de fragmentação: a diferenciação e o expurgo do outro;
- Reificação: modo de representar situações transitórias, sociais, históricas, como se fossem permanentes, naturais e atemporais. São quatro as estratégias ligadas a esse modo: a naturalização; a eternalização; a nominalização e a passivação.

Em práticas de ensino-aprendizagem de língua materna orientadas por uma compreensão mais crítica, a linguagem é concebida como prática social, ou seja, como parte integrante da vida social, indissociável das pessoas (com suas crenças, valores, histórias, narrativas de vida) que agem e interagem em um mundo material (sociocultural e historicamente situado), estabelecendo relações sociais no curso de suas vidas.

Em suma, práticas de ensino-aprendizagem de português como língua materna são concebidas como práticas socioculturalmente situadas que envolvem (inter)ações, relações sociais, pessoas e discurso num mundo material particular e, por isso, são práticas de (inter)ação, de construção, de distribuição e de circulação de conhecimento, assim como de constituição de identidades, que podem contribuir para instaurar, reproduzir e/ou superar relações assimétricas de poder. Tal postura converge com uma compreensão de letramentos como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo a leitura e a escrita, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social (STREET, 1984; ROGERS, 2011).

### **3 Análise de Discurso Crítica e ensino de língua materna: refletindo sobre uma experiência**

O conhecimento desses pressupostos teóricos por parte dos/as professores/as em formação, contribuiria para um trabalho mais próximo do que preconizam as diretrizes e avaliações educacionais, uma vez que, como observou Kleiman (2008, p.488), “uma das razões para as incertezas do professor face à mudança paradigmática profissional (...) é o desconhecimento (...) das teorias de linguagem que embasam os documentos oficiais.” Para Fairclough (1995, p.221), “analistas do discurso têm um papel importante na formação de educadores/as críticos/as preparados para atuar em programas de consciência linguística crítica – programas que buscam desenvolver a capacidade das

peessoas para a crítica linguística, incluindo capacidades de análise reflexiva do próprio processo educativo”. O projeto da conscientização linguística crítica é, como resume Leal (2003, p.142), “desenvolver a consciência de como a linguagem participa de processos que estabelecem, mantêm ou transformam relações de poder”.

Como Fairclough (1989, p.85) problematiza, a linguagem (duplamente objeto de trabalho dos/as futuros professores/as) é um dos instrumentos de luta de/pelo poder. A ideologia (sentidos a serviço do poder) é

mais efetiva quando sua ação é menos visível, de forma que, quando nos tornamos conscientes de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente.

Isso implica que, se reproduzimos acriticamente o senso comum, o *status quo* que beneficia uma minoria, a ideologia segue contribuindo para sustentar desigualdades de poder. Se, ao contrário, desvelamos, desnaturalizamos o senso comum, de maneira consciente, existe a possibilidade de coibirmos, anularmos, superarmos seu funcionamento ideológico. No contexto brasileiro, não é difícil notar que a tradição do ensino de ‘Português’ serviu, em grande medida, para instaurar e sustentar desigualdades de poder fundadas no senso comum de que ‘a língua se resume à norma padrão’, “legitimada pelas instituições poderosas e à qual poucos têm acesso” (KLEIMAN, 2008, p.490).

Já foi vastamente discutido que questões sociais e políticas foram ‘retiradas’ da sala de aula, sobretudo pela separação entre “poder” e “conhecimento”, por meio da criação de currículos e “conteúdos” centrados em supostos “objetos de conhecimento naturais”, como se conhecimentos fossem “naturais”, e não práticas discursivas, criações humanas e sociais, sociocultural e historicamente situadas (FOUCAULT, 2009). Conforme Foucault (2009, p.204), o “saber” é um “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência”.

Ao desvelar que “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”, Mészáros (2008, p.35) afirma que a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu ao

propósito de “não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital”, como também de “gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade”. O filósofo cita como exemplo o “saber”, e sua prática discursiva, da História, que “teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito” (MÉSZÁROS, 2008, p.36), mas também podemos pensar na disciplina “Língua Portuguesa” como “saber”.

Retomando as ideias de Fairclough (1989) sobre desnaturalização da ideologia hegemônica, a consciência linguística crítica pode contribuir para desvelar e desnaturalizar efeitos ideológicos de (inter)ações, representações e identificações potencialmente orientadas para projetos de dominação. Alinhado a essa ideia, Geraldi (2004, p.44) avalia que “é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio.” Como endossa Cox (2010, p.181) ao lembrar que,

na atual conjuntura, se quisermos formar (e não apenas informar) professores de línguas com a densidade necessária para implementar de modo consequente a nova proposta curricular, temos de realizar escolhas. E a base de nossas escolhas seria o perfil de professores visualizado pelos documentos que estão regendo o ensino básico. Que cara deveria ter o curso de Letras que hoje habilita professores para atuar no Ensino Fundamental e Médio?

Concordamos com o fato de não podermos mais separar no curso de Letras “as disciplinas de língua das de linguística. Hoje um currículo sério não pode mais abalizar um estudo de língua que se faça à margem dos conhecimentos produzidos pela linguística” (COX, 2010, p.181). Tendo em vista a preocupação e o compromisso de contribuir para a formação de educadores/as críticos/as, ou seja, para a formação (continuada também) de professores/as de língua materna preparados/as para refletir criticamente sobre sua prática, sobre o próprio conhecimento, assim como para propor e executar ações coerentes com a consciência linguística crítica, é que oportunizamos, nas dinâmicas de estágio docente, espaços para reflexão crítica e para a aproximação da teoria e análise de discurso.

No que se segue, procuraremos ilustrar alguns resultados do trabalho com estudos discursivos nas disciplinas de Licenciatura em Letras, Estágio Supervisionado

em Português 1, cujo foco são reflexões prático-teóricas e observação de sala de aula, e Estágio Supervisionado em Português 2, com enfoque voltado para a prática docente. A dinâmica relatada aqui constituiu parte das atividades preparatórias para o planejamento e execução, por parte dos/as estudantes de Letras, de cursos de extensão de leitura e produção de textos para alunos/as da educação básica, oferecidos na Universidade de Brasília em 2011.

Em um trabalho de orientação e supervisão, instigamos os/as professores/as em formação a recorrerem às teorias discursivas e sociointeracionistas estudadas em Estágio 1 para planejarem e executarem, em Estágio 2, cursos de extensão, com duração de 4 encontros presenciais de 4 horas, cujo objetivo central fosse trabalhar com práticas de uso-reflexão-uso da linguagem, preconizadas pelas diretrizes educacionais, fazendo a transposição didática das teorias estudadas. Foram muitos os sucessos e também insucessos identificados no percurso, mas que, no caso, são parte do desenvolvimento da prática autônoma e emancipatória do/a professor/a crítico/a em formação.

A dinâmica que discutiremos foi realizada com estudantes de Estágio 2 e baseada no trabalho de campo desses mesmos estudantes em semestre anterior. Em estágio de observação, realizado no primeiro semestre de 2011, foi coletada a seguinte proposta de atividade, que conduziu uma aula de língua portuguesa, de 50 minutos, numa turma de oitava série de uma tradicional escola particular de Brasília. Reforçamos que o material a seguir foi coletado em uma escola de Brasília e que fora utilizado pelo/a professor/a daquela escola. O estudante de estágio coletou a atividade, que foi posteriormente discutida em uma de nossas oficinas reflexivas de Estágio 1:

#### **Partido Alto**

Cássia Eller/Chico Buarque

<http://letras.terra.com.br/cassia-eller/64179/>

Deus é um cara gozador	Não vou duvidar, oh nega
Adora brincadeira	E se Deus não dá
Pois pra me jogar no mundo	Como é que vai ficar, oh, nega?
Tinha o mundo inteiro	“a Deus dará”, “a Deus dará”
Mas achou muito engraçado	Diz que deu
Me botar cabreiro	Diz que dá
Na barriga da miséria	Diz que Deus dará
Eu nasci brasileiro	Não vou duvidar, oh nega
(Eu sou do Rio de Janeiro)	E se Deus negar
Diz que deu	eu vou me indignar e chega
Diz que dá	Deus dará, Deus dará
Diz que Deus dará	

Jesus Cristo ainda me paga  
Um dia ainda me explica  
Como é que pôs no mundo  
Essa pobre títica  
Vou correr o mundo afora  
Dar uma canjica  
Que é pra ver se alguém se embala  
Ao ronco da cuíca  
(Um abraço pra aquele que fica, meu irmão)  
Deus me deu mãos de veludo  
Pra fazer carícia  
Deus me deu muitas saudades  
E muita preguiça  
Deus me deu pernas compridas

E muita malícia  
Pra correr atrás de bola  
E fugir da polícia  
(Um dia ainda sou notícia)  
Deus me fez um cara fraco  
desdentado e feio  
Pele e osso, simplesmente  
Quase sem recheio  
Mas se alguém me desafia  
E bota a mãe no meio  
Eu dou porrada a três por quatro  
E nem me despenteio  
(Porque eu já tô de saco cheio).

1. Indique a predicação do verbo dar em cada uma destas orações:
  - a) “Deus dará”
  - b) “Deus me deu mão de veludo”
2. Que tipo de predicado encontramos em “Deus me fez um cara fraco”?
3. No trecho “Deus é um cara gozador, adora brincadeira/Pois pra me jogar no mundo, tinha o mundo inteiro”,

encontramos um verbo empregado com sentido distinto do proposto pela norma culta. Identifique-o, faça a substituição adequada e classifique o sujeito do verbo proposto.

4. Na construção “Diz que deu, diz que dá/Diz que Deus dará”, qual é o sujeito de “diz”? Esse verbo foi empregado corretamente? Justifique.

De posse da proposta de atividade, os/as professores/as em formação, que já antes do início da discussão se mostravam conscientes da riqueza da letra de música e do reducionismo da abordagem estruturalista das questões propostas (ainda que elaboradas a partir de um texto), iniciaram reflexões em grupos para apontar problemas no tipo de aula proposta, bem como para levantar possíveis maneiras de trabalhar aspectos discursivos a partir da mesma letra de música. Dentre outros problemas e limitações verificados na proposta de atividade, foram indicados pelos/as estudantes de Letras: (i) o texto como um pretexto para trabalhar regras da gramática normativa (questões 3 e 4), contribuindo para distinguir o “certo”, legitimado, do “errado”; (ii) o uso do texto para trabalhar memorização de terminologias e classificações da gramática tradicional (questões 1 e 2), o que poderia ser feito sem o texto, já que ele é tomado só em unidades menores, e não em sua totalidade; a total desconsideração (conforme atestam as notas de campo apresentadas no relatório final) dos sentidos acionados pela letra da música bem como da composição multimodal da música, etc.

Dentre outras possibilidades levantadas pelos/as professores/as em formação para trabalhar aspectos discursivos em sala de aula, foram indicadas sequências didáticas que contemplassem:

- Pesquisa sobre os tipos de música popular brasileira, com atenção para origens e características particulares do gênero “samba de partido alto”;
- Audição de músicas e exploração de ritmos que contribuam para a construção de sentidos no gênero multimodal (ou seja, que mescla diferentes modos de representação – escrita, som);
- Pesquisa e elaboração de relatório-síntese da história do Rio de Janeiro, incluindo o percurso histórico, até os dias de hoje, da formação (apartação) das comunidades carentes;
- Discussão, revisão coletiva, reescrita e divulgação do relatório-síntese;
- Leitura de textos argumentativos (carta do leitor, artigo de opinião, editorial de jornal) e exploração das características composicionais, estilísticas, temáticas, dos gêneros;
- Pesquisa sobre distribuição de renda e desigualdades sociais na comunidade do/a estudante. Escrita, revisão coletiva, reescrita e envio de carta do leitor em defesa de um ponto de vista acerca do tema;
- Pesquisa e apresentação oral, em forma de seminários, de estatísticas de pobreza e índices de marginalidade no Rio de Janeiro, principalmente no que diz respeito aos/às afrodescendentes;
- Oficinas de leitura para trabalhar exercícios de antecipação, inferências, por exemplo, sobre a vida cotidiana do eu-lírico da(s) letra(s) de música;
- Pesquisa e análise de expressões, ditados populares, provérbios e respectivos sentidos disciplinadores ideológicos, sobretudo a reificação da pobreza na origem da expressão popular “Deus dará”, que atribui a um ente sobrenatural a responsabilidade do estado de prover saúde, educação, alimentação e moradia aos/às cidadãos/ãs;
- Relação, da reflexão acima, com o “tipo de predicação do verbo dar na oração ‘Deus me deu mão de veludo’” (questão 1 da atividade reproduzida) e com o “tipo de predicado que encontramos em ‘Deus me fez um cara fraco, desdentado e feio’” (questão 2), em que a agência e a responsabilidade pela desnutrição (‘fraqueza’) e pela falta de acesso a serviços de saúde (‘desdentado’) são atribuídas a um ente sobrenatural;
- Ainda ligado à análise acima, reflexões sobre possíveis discursos (interdiscursividade) que reproduzem e disseminam as ideologias que reificam a pobreza e a desigualdade social;
- Pesquisa e exploração de características particulares da notícia policial, aliada a reflexões sobre vozes (intertextualidade) e discursos (interdiscursividade) em textos jornalísticos que fomentam a fragmentação/expurgo do outro, criando ‘inimigos’ públicos que ‘ameaçam a ordem’ estabelecida;
- Exploração do contínuo oral-escrito na letra de música e identificação de traços de variação linguística de gênero social, idade, região geográfica, camada ou grupo social, o que pode ser mais rico do que simplesmente “fazer a substituição adequada



do verbo na norma culta e classificar o sujeito do verbo proposto” (questão 3 da atividade reproduzida);

- Reflexão sobre a criação de ‘símbolos de unidade’ que ideologicamente “unificam” brasileiros/as (samba, futebol, preguiça, valentia, carnaval), explorando relações intertextuais no texto;
- Analisar as outras vozes, discursos/ordens do discurso que constituem o texto, a exemplo do que alude a “construção ‘Diz que deu, diz que dá/Diz que Deus dará’” (questão 4 da atividade reproduzida), o que pode ser relacionado aos discursos que legitimam relações assimétricas de poder;
- Explorar o jogo de ironia construído na música com base na falta de combinação entre o significado aparente e o contexto situacional e nos pressupostos dos interlocutores sobre as crenças e valores do locutor, o que só pode ser inferido levando-se em conta o contexto social de interação como fator constitutivo do significado;
- Analisar sentidos, em relações intertextuais e interdiscursivas, que dissimulam graves problemas sociais por meio da eufemização/metáfora (“Na barriga da miséria/Eu nasci brasileiro”; “Deus me deu mãos de veludo/Pra fazer carícia/Deus me deu muitas saudades/E muita preguiça”);
- Analisar os efeitos de sentido de seleções lexicais como “negar”, “me indignar”, em vez de outras possibilidades como “rejeitar, recusar, repudiar” e “me irritar, me decepcionar, me revoltar, me enfurecer”, observando o gradiente crescente ou decrescente de avaliação positiva ou negativa, e assim por diante.

A breve discussão realizada aqui revela que são inúmeras as possibilidades e imenso o potencial de trabalho orientado pela perspectiva discursiva crítica de ensino de português como língua materna; mas, naturalmente, um processo de adaptação e transformação de práticas tradicionais tão arraigadas não é tranquilo. São muitos os percalços e obstáculos a serem superados, como os/as próprios/as professores/as em formação descrevem em seus relatórios de estágio. O esforço de empreender práticas de pesquisa-ação entre universidade e comunidade é trabalhoso, e a prática tem mostrado a necessidade de a universidade ir até a comunidade, e não o contrário, a despeito de todo tipo de dificuldades que encontramos para levar a cabo tal tipo de projeto. O Relato (1) é representativo dessa percepção apontada pelos/as professores/as em formação que participaram das atividades supervisionadas de estágio:

#### Relato (1)

A oportunidade de um curso fora da escola favoreceu uma melhor segurança e real prática docente, *diante das situações que passam os alunos quando vão procurar uma escola para estagiar*. O curso foi de intensa produção e reflexão, cujo material de apoio possui excelente qualidade. *Contudo, alunos de escolas particulares dominaram as*

*salas. Havia muito poucos alunos carentes. Talvez a divulgação tivesse sido imbele, ou o deslocamento implicasse em dificuldade para esses alunos. Percebo, portanto, que cursos como estes deveriam ter prioridade para com a população carente, que tem menos acesso a práticas de letramento, visto que sua exposição interfere na aquisição das competências.*

Outra dificuldade é que, por um lado, os/as professores/as em formação não são muito bem recebidos em escolas regulares, conforme Relato 1; por outro lado, os/as professores/as em formação apontam, com razão, que os cursos de extensão não oferecem uma visão “real” da vida escolar, como ilustramos com o Relato (2):

Relato (2)

*Em relação à minha aprendizagem, o curso funcionou como uma ferramenta de autoconhecimento. Pude reafirmar meu gosto por dar aula e minha paixão pelo português. Por ter se tratado de um curso de extensão, entendo que o perfil dos alunos não é o que se costuma encontrar em uma sala de aula comum.*

Mais um impasse levantado com frequência pelos/as futuros/as professores/as é o choque com uma realidade em que o ensino de língua portuguesa está todo orientado para a “aprovação no vestibular” na universidade pública, conforme ilustra o Relato (3):

Relato (3)

*Por causa da dinâmica [de apresentação], pude ter uma noção melhor sobre a realidade da turma, e o primeiro ponto com que me deparei foi o fato de eles estarem muito preocupados com o vestibular e com o futuro deles, pois muitos desenharam um livro, ou algo similar, para representar a fase da vida em que estão. Esse ponto não havia sido levado em consideração quando preparei as aulas (tanto que na apresentação não perguntei qual curso queriam fazer) e não tinha como foco ajudá-los nesse ponto específico, mas em um aspecto mais geral das quatro habilidades: ler, escrever, falar, escutar e refletir sobre a língua.*

*Mas isso foi uma falha que busquei remediar nas aulas seguintes. Claro que de nenhuma forma o curso se tornou preparatório para o vestibular, mas esse aspecto passou a ser parte da aula. Aliás, quando disse que o curso não visava o vestibular, houve uma certa decepção por parte dos alunos.*

Essa é uma queixa apontada recorrentemente nas oficinas e relatórios de estágio: os constrangimentos vindos da instituição, dos familiares, que dificultam práticas inovadoras de ensino de português como língua materna; muito embora, devemos

lembrar, os processos seletivos para ingresso em universidades tenham sofrido mudanças importantes nos anos recentes para atender à perspectiva discursiva das diretrizes nacionais de educação.

As recorrências de dificuldades de cunho mais pedagógico dizem respeito aos obstáculos impostos por uma tradição de aulas expositivas que “seguem o livro didático”, como ilustra o Relato (4):

Relato (4)

*Um aspecto que me desagradou foi que as aulas pareceram meio repetitivas, com uma estrutura similar, e até textos de gêneros bem parecidos. Não sei como eu poderia preparar as aulas de tal forma que correspondessem aos objetivos do curso, mas a maneira como tudo aconteceu me pareceu um tanto superficial e não sei se saímos do esquema canônico das aulas em colégio.*

O livrinho didático [preparado como material de apoio pelos/as professores/as em formação] ajuda, mas, de certa forma, restringe, pois se não fazemos tudo o que é proposto, causa uma sensação ruim. *Parecia que tinha muita coisa programada, e por isso, não dava para aprofundar tanto, “mastigar” bem os textos e ideias.*

Mesmo podendo organizar suas aulas, preparar e utilizar materiais de apoio como bem planejassem, os/as futuros/as professores/as acabavam, como eles/as mesmos/as constataam, elaborando “um livrinho didático” que seguiam do início ao fim das aulas, e que não lhes oferecia muita diversidade de dinâmicas, leituras, atividades, gêneros discursivos.

### **Considerações finais**

Em vez de indicar de antemão os projetos de letramento (“conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da leitura-escrita”, conforme Kleiman, 2008, p.509) como a solução (quase) pronta, as atividades de estágio conduzem o estudante a reconhecer reflexivamente que a ação, a prática social real, deve preceder o ‘conteúdo’. A percepção de que a prática de estágio faz sentido e os envolve de maneira calorosa porque estão imersos/as e engajados/as em um projeto de pesquisa-ação, aponta aos/às futuros/as professores/as que um caminho para sua própria prática docente é partir de projetos de uso-reflexão-uso reais da linguagem, e não de “livrinhos didáticos” repetitivos e disciplinadores.

Como bem observa Suassuna (2011, p.133), o saber do/a professor/a “há de servir menos à transmissão e cobrança de conteúdos curriculares e mais a um processo de discussão, questionamento, formulação de hipóteses e sistematizações pedagógicas.” Nesse espaço de reflexão proporcionado pelas atividades de estágio, orientadas por uma perspectiva discursiva e transformadora, os/as professores/as em formação percebem que não há “receita pronta”, como eles/as avaliam; que a docência é um trabalho de pesquisa, de crítica, de discussão, de dúvida, de formulação e reformulação de propostas de intervenção situadas que se mostrem efetivas para o desenvolvimento da consciência de que a linguagem não serve apenas para comunicar, mas também para segregar, para legitimar diferenças, para universalizar interesses que favorecem uma minoria e penalizam a maioria.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2002. [1929].
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. [1953], p. 261-306.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008, p.9-31.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.
- COX, M. I. P. Quem tem medo de sacrificar o latim? In: BARROS, S. M. & ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.177-183.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social*. Trad./org. Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London; New York: Routledge, 2003.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2003. [1971]
- \_\_\_\_\_. What is Enlightenment? In: RABINOW, P. (Ed.). *The Foucault reader*. New York: Pantheon Books, 1984, p.32-50. Disponível em:

<<http://foucault.info/documents/whatIsEnlightenment/foucault.whatIsEnlightenment.en.html>> Acesso em 16 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. [1969]

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOWLER, R. *et al. Language and Control*. London: Routledge, 1979.

GERALDI, W. J. Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004, p.39-46. [1984]

GRAMSCI, A. *A Gramsci reader: selected writings 1916-1935*. David Forgacs (Org.). London: Lawrence and Wishart, 1988.

GREGOLIN, M. R. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008, p.33-52.

HODGE, R. & KRESS, G. *Language as ideology*. London: Routledge, 1993.

KLEIMAN, A. Os estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, 2008, p.487-517.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. (Coord.) Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

LEAL, M. C. D. Consciência linguística crítica e mudança nas características da identidade docente. In: SILVA, D. E. G.; LEAL, M. C. D.; PACHECO, M. C. N. (Org.) *Discurso em questão: representação, gênero, identidade, discriminação*. Goiânia: Cânone, 2009, p.139-158.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

RAMALHO, V. & RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

RESENDE, V. M. & RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

ROGERS, R. (Org.). *An introduction to Critical Discourse Analysis in education*. New York; London: Routledge, 2011.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SUASSUNA, L. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011, p.119-134.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Pedrinho A. Guareschi (Trad./org.). Petrópolis: Vozes, 2002.

*Recebido em 28/02/2012*

*Aprovado em 18/06/2012*