

## A ANÁLISE DE DISCURSO E O ENSINO: TRABALHO DE LEITURA DA HQ PERSÉPOLIS NO ENSINO FUNDAMENTAL<sup>1</sup>

Vanessa V. Martini<sup>2</sup>

Este trabalho discute os resultados de uma prática de intervenção pedagógica realizada para a elaboração do projeto de mestrado profissional em ensino de línguas, cuja dissertação tem por tema a violência contra a mulher. Essa proposta se desenvolve com base na teoria da Análise de Discurso materialista, e prioriza atividades de leitura e interpretação de texto. Para isso, optamos por trabalhar com um trecho do capítulo “As meias”, da História em Quadrinhos autobiográfica Persépolis, em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública estadual da cidade de São Gabriel, interior do Rio Grande do Sul.

O objetivo da atividade foi o de incentivar que os alunos sejam leitores críticos, ativos e capazes de produzirem diversos gestos de interpretação, levando-os a tomar uma posição de autor no próprio processo de leitura. Buscamos através de atividades de sensibilização, leitura e discussão sobre a cultura do Irã, englobando aspectos como religião, questões de gênero e política, para contribuir com a formação de sujeitos-leitores e assim despertar a curiosidade sobre outras culturas, pois ao abordar uma cultura diferente da nossa, instigamos os alunos a refletir sobre a diversidade cultural e a heterogeneidade discursiva, podendo refletir sobre seu próprio país e os discursos sociais que constituem sua cultura.

Antes de iniciar com a atividade de leitura foi proposto um exercício visando ampliar o arquivo de leitura dos sujeitos-alunos sobre o tema. Proporcionando a reflexão sobre essa cultura diferente e possibilitando aos alunos relacionarem com sua própria cultura e com os discursos de opressão à mulher que nela circulam, logo após propôs-se a leitura e questões de interpretação.

A turma de oitavo ano que participou da atividade é composta por vinte e oito alunos, entre 13 a 15 anos, sendo 14 meninos e 14 meninas, a maioria dos alunos participa ativamente das propostas apresentadas e sugere atividades ou temas a serem trabalhados. Há um grupo formado por alunos que são colegas desde a pré-escola, portanto convivem além do ambiente escolar.

De acordo com a Lei de diretrizes e bases da educação nacional, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, art. 2º parágrafo 2º), portanto, contemplar as práticas de linguagem buscando atender às demandas sociais e a formação de cidadãos críticos e participativos. Dessa forma, eles poderão exercer seus direitos e deveres de forma mais responsável. Nesse contexto, a BNCC afirma:

---

<sup>1</sup> Trabalho sob orientação de Carolina Fernandes (Professora da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé, RS).

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Mestrado Profissional no Ensino de Línguas (Unipampa), graduada em Letras pela URCAMP, professora da Rede Estadual e Municipal - RS, vanessavilagrando@gmail.com.

O seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p.14).

Logo a formação de educação integral se faz necessária, então ao proporcionar aos alunos o reconhecimento dos discursos de ódio e os limites da liberdade de expressão, estamos colaborando para essa formação. Assim, esperamos que os sujeitos-alunos se posicionem criticamente. Através de práticas leitoras que promovam “apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais” (BRASIL, 2018, P. 70), portanto atividades que promovam a leitura na perspectiva discursiva contribuem com o que é proposto pela BNCC.

A proposta foi norteadada pelos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Pecheutiana, cujo aporte Teórico-metodológico é construído, a partir de procedimentos teóricos que visam compreender o processo discursivo e analisar o modo como os alunos constroem seus gestos de autoria na leitura/escrita.

Na Análise de discurso (AD), a linguagem é um lugar de conflitos que contribui para a construção de sentidos, segundo Orlandi (2010) é por meio da linguagem que o homem significa no contexto sócio-histórico, e é através de textos que se dá o acesso ao discurso por meio de gestos de interpretação.

Portanto, o texto é o ponto de partida, é o lugar definido por Indursky (2010, p. 69) como:

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

Logo compreender o conceito de texto na perspectiva discursiva é um aspecto importante para propor atividades de leitura, pois o texto não é apenas um conjunto de palavras que produzem uma mensagem, para Fernandes (2017, p. 187) é o “próprio espaço onde os sentidos circulam, são produzidos ou silenciados, direcionam interpretações ou abrem para diferentes possibilidades”, portanto o texto não é transparente.

Dessa forma, é importante falar da equivocidade da linguagem, para Pêcheux (2012, p. 53) “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”, são esses deslizamentos que fazem com que os dizeres se filiem a uma determinada formação discursiva e não a outra, isso se dá através da incompletude do texto, ao não dito que também produz sentidos. Para Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 85) é a equivocidade da linguagem que concebe o texto como espaço de autoria.

Então para efetivar a leitura e escrita de um texto é necessário perceber o funcionamento discursivo da linguagem, ela significa em sua inscrição histórica mostrando-se como não transparente e carregada de gestos de interpretação, portanto o sentido se constitui pela interação social, pois a linguagem é o lugar de conflitos e confrontos. Orlandi (2010, p. 26), ressalta que “A análise do discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”. Com isso buscamos constatar as condições que se produziu um sentido e não o outro.

As atividades de leitura exigem que o aluno seja crítico e capaz de produzir diversos gestos de interpretação, para isso o sujeito-professor deve propor exercícios que busquem o movimento entre a paráfrase e a polissemia através do discurso pedagógico polêmico, que é quando o sujeito-aluno pode “exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social” (ORLANDI, 2011, p. 33), não se restringindo ao discurso pedagógico autoritário, em que a polissemia é controlada. Levando os sujeitos-alunos a tomarem a posição de autor, “que inscreve o dizer na memória e o interpreta e que, por isso mesmo, produz deslocamentos, transferências, ‘outros’ sentidos, no trabalho contínuo do equívoco” (Idem, p. 211). A autoria se dá quando o sujeito se insere na formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito, a partir de discursos legitimados. Para Foucault (2013, p.25).

O autor, não é entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de coerência.

Com isso, visamos contribuir para que os alunos assumam à posição de sujeito-autor, pois na perspectiva discursiva observamos a materialidade do discurso através do texto, para assim favorecer o desenvolvimento pessoal e escolar dos discentes. E para a tomada de posição da professora-pesquisadora, como autora na construção dos materiais pedagógicos, para o trabalho em sala de aula. Sendo importante como nos explica Amaral (2015, p. 27).

A escola, como um AIE vem colocando como papel do sujeito-professor apenas uma reprodução dos conteúdos estipulados nos livros didáticos, também nos PCN's. Não que esses documentos devam ser ignorados, pelo contrário, mas é necessário que o sujeito-professor tome a frente, com a autoria de suas aulas e suas concepções de educação, como consta na lei de gestão democrática.

Para o autor a educação é regulada pelo Estado e muitas vezes o professor acaba agindo de maneira repressiva, pois além de reproduzir os conteúdos propostos nos livros didáticos, acaba cobrando questões de interpretação, a partir de respostas dadas pelo livro, não permitindo que os sujeitos-alunos exerçam o seu pensamento crítico.

Visando exercitar esse pensamento crítico dos sujeitos-alunos, as atividades trabalhadas pelo professor deixariam de lado o discurso autoritário, que foi caracterizado por Orlandi (2011, p.15) que destaca o discurso pedagógico em três tipos: *o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário.*

Essa proposta pode ser exemplificada por Amaral em sua intervenção pedagógica, durante o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, o autor nos diz que:

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

Acarreta ao professor, nessa perspectiva, saber ouvir o que está sendo discutido em aula, sem tomar partido, no sentido de direcionar as respostas do aluno para uma única possibilidade, assim instaura-se o discurso polêmico, visando estimular o pensamento crítico.

A primeira atividade proposta visava mobilizar o arquivo de leitura dos sujeitos-alunos sobre uma cultura diferente à sua, neste caso a cultura do Irã, em cuja formação discursiva prepondera um discurso religioso e de opressão à mulher. Então foi pedido que os sujeitos-alunos expressassem através de uma atividade escrita o que eles sabiam sobre o Irã. Vejamos a sequência discursiva.

#### **SD 01**

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

No imaginário construído pelo sujeito-aluno M<sup>3</sup>, a mulher não tem direitos e isso é próprio de uma sociedade machista, os demais sujeitos envolvidos na atividade relacionaram ao Irã as restrições impostas sobre as roupas, a proibição de bebidas alcoólicas, a proibição às mulheres de ir a estádios de futebol e dirigir, não fazendo referência à revolução que transformou a sociedade impondo tradições religiosas, legitimando o discurso de opressão à mulher.

Portanto, é necessário incentivar a formação crítica, para que os sujeitos-alunos não reproduzam dizeres apenas, sem questionar o modo como são produzidos. Então para contribuir com essa proposta, ao final da atividade foi enviado ao grupo de WhatsApp da turma um link<sup>4</sup>, que levava para a página de uma rádio popular entre os jovens que traz textos e vídeos, cujo título é “Curiosidades sobre as mulheres e a moda no Irã que você não sabia?”. A partir disso, eles poderiam pesquisar outros textos sobre o assunto para enriquecer os seus arquivos de leitura. Através dessa atividade extraclasse os alunos puderam mobilizar conhecimentos novos para responder às questões posteriores.

No prosseguimento das atividades, a maioria dos sujeitos-alunos produziram gestos de interpretação que demonstraram uma contrariedade sobre a situação imposta à personagem, mas não

<sup>3</sup> Os nomes dos alunos foram alterados. M. refere-se a uma menina.

<sup>4</sup> <http://atl.clicrbs.com.br/atlgirls/2015/11/04/curiosidades-sobre-as-mulheres-e-a-moda-no-ira-que-voce-nao-sabia/>

houve uma identificação com as questões políticas, pois os alunos distanciaram-se do fato de ter sido uma revolução de cunho religioso, que transformou o Irã, logo não imaginam a possibilidade de acontecer uma situação semelhante no Brasil, parecendo ser algo muito distante da realidade deles, mas identificaram as questões da opressão às mulheres, reconhecendo haver diferença de direitos entre homens e mulheres em nossa sociedade.

Portanto ao abordar uma cultura diferente da nossa, instigamos aos alunos a buscar por informações do que acontece ao redor do mundo, isso só acrescenta, seja para refletir antes de emitir opiniões, enriquecer conhecimentos ou despertar sobre a importância da diversidade cultural. Para assim compreender às diferenças, podendo ou não assumir novos comportamentos e costumes, diferentes daqueles que havia desenvolvido até o momento.

Considerando a escola como “instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade” (CORACINI, 2011, p. 33), percebemos a necessidade de trazer para as aulas de Língua Portuguesa, atividades que trabalhem temas de relevância social, e que fomentem o pensamento crítico.

As atividades relatadas contribuíram não só para a formação dos discentes como para a tomada de posição da professora-pesquisadora como autora na construção dos materiais pedagógicos para a trabalho em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Pedro Luís Fagundes do. *A Ditadura Militar Brasileira no Discurso Midiático: a leitura por um viés discursivo na EJA*. 2015. 166 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens>. Acesso em: nov. 2018.
- CORACINI, Maria José. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 2011.
- FERNANDES, Carolina. *O visível e o invisível da imagem*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI, Suzi. *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento as formas do discurso*. 6ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 9 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- PÊCHEUX, Michel. Ler o Arquivo Hoje. In: ORLANDI, Eni. *Gestos de Leitura: da História no Discurso* Unicamp. 3 ed. 2010
- PÊCHEUX, Michel. *Estrutura ou acontecimento*. 6 ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- SARTAPRI, Marjani. *Persépolis*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.