

Contribuições do sociointeracionismo bakhtiniano e da Análise do Discurso de linha francesa ao ensino de linguagens

Contributions of the bakhtinian social-interactionism and the french Discourse Analysis to language teaching

Katia Resende de Assis Machado*

Silvane Aparecida de Freitas**

* Mestranda no Programa de Pós-graduação *Stricto sensu* em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Campo Grande. Especialista em Letras – Área de Concentração Linguística e Ensino – Pós Graduação *Lato sensu* (2005).

E-mail: resende_katia@yahoo.com.br.

** Doutora em Letras (1998) - UNESP/Assis. Pós-doutora em Linguística Aplicada (2002) - IEL/UNICAMP. Docente do Mestrado em Letras e Mestrado em Educação da UEMS. Líder do grupo de pesquisa Linguística e Ensino.

E-mail: silvaneafreitas@hotmail.com.

Resumo

Este artigo tem como objetivo evidenciar as contribuições que as teorias sociointeracionista bakhtiniana e a Análise do Discurso de linha francesa podem oferecer ao ensino de linguagens, sobretudo, no que diz respeito à formação de leitores e às diversas possibilidades de produção de sentidos que os textos apresentam. Ressalta-se a necessidade de uma mudança de postura tanto dos professores quanto dos alunos frente aos textos, com o intuito de ampliar a capacidade discursiva dos alunos, libertá-los da pressão de ter de achar um único sentido do texto, uma única resposta correta, que sempre foi a do professor ou do livro didático.

Palavras-chave

Discurso. Interação. Ensino.

Abstract

This article aims to highlight the contributions that the Bakhtinian social interaction theories and what the French Discourse analysis can offer to the teaching languages, especially, so far regarding the reading formation and the various possibilities of meaning production that the texts present. We emphasize the need of a posture change by teachers and students on the texts, with the aim of increasing the students' discursive capacity, freeing them of the pressure of having to find a single meaning for the text, a single correct answer that was always the teacher or textbook ones.

Key words

Discourse. Interaction. Teaching.

Introdução

A dificuldade de os alunos dominarem as normas da língua escrita eficazmente tem sido uma das grandes preocupações no sistema escolar. De certa forma, esse tem sido um grande problema que a maioria dos professores de línguas tem tentado solucionar. No entanto, na maioria dos casos, não tem conseguido resultados muito exitosos.

A sociedade brasileira vive, há muito tempo, um grande dilema conhecido que ecoa nos quatro cantos de nosso país o de que nossa educação caminha a passos muito curtos. Infelizmente, a escola não tem obtido êxito no ensino da leitura e produção textual, os índices apontam para uma situação em que, mesmo após anos de estudos, nossos alunos ainda não conseguem ler, escrever e interpretar, de forma satisfatória, as práticas de linguagem do cotidiano. Essa dificuldade não é só de apreensão do código em si, mas de promover o letramento, conceito que envolve a questão do uso social da escrita nas diversas esferas da sociedade.

A partir da década de 80, houve um grande movimento entre alguns pesquisadores de algumas universidades brasileiras em conjunto com algumas Secretarias de Educação de vários Estados, no intuito de propor mudanças relacionadas à forma de compreender a linguagem e seu processo de ensino/aprendizagem. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, foi possível divulgar “uma síntese do que foi possível apreender e avançar”, evidenciando maneiras de repensar o ensino de língua/linguagens (CARDOSO, 1999, p. 9-10).

Esse avanço trata-se, sobretudo, de uma superação de concepções equivocadas sobre a linguagem e seu ensino. Foi necessário sobrepor às teorias linguísticas ligadas essencialmente ao estruturalismo saussuriano, novos elementos relacionados diretamente à enunciação e à realidade social. Essa nova concepção de ensino baseada nas teorias discursivas e sociointeracionistas da linguagem, surgida nos anos 80, deu destaque especial ao texto e considerou-o como ponto de partida e de chegada para todo o processo ensino/aprendizagem.

Atualmente, muitos pesquisadores têm apregoado sobre a necessidade de se trabalhar o ensino de língua/gem(ns), visando a garantir seu uso adequado em diversos níveis e situações comunicacionais em que nossos alunos estão inseridos em suas vidas. Preferimos utilizar o termo linguagens (no plural) pelo fato de que temos de considerar não somente a linguagem verbal, mas também a não verbal (imagens, sons, movimentos, gestos, entonação etc.); é necessário aliar o linguístico ao não linguístico, para, assim, produzir os sentidos dos diversos textos circulados socialmente, principalmente, os divulgados nessa era globalizada e digital em que vivemos.

Diante dessas considerações, pretendemos abordar algumas contribuições que a Análise do Discurso de linha francesa associada à teoria sociointeracionista bakhtiniana trouxeram para o ensino de linguagens. Embasados em pesquisadores dessas perspectivas teóricas, defendemos o princípio de que a compreensão das teorias discursivas, por parte dos profissionais

que atuam diretamente na sala de aula, poderá ser benéfico para todo o processo ensino/aprendizagem, tendo em vista que tanto a formação do professor como o letramento do aluno é um processo ininterrupto, ambos estão sempre em processo de constituição.

1 A linguagem e a teoria bakhtiniana

Em se tratando de língua(gem/ns), não podemos deixar de citar Saussure, seja para tomar suas formulações teóricas como ponto de partida, seja para refutá-las. Apesar da revolução linguística trazida por sua dicotomia língua/fala, estudos posteriores deixaram a fala à mercê dos estudos linguísticos.

No entanto, dentre os que se posicionaram contrariamente com relação a ter somente a língua como objeto dos estudos linguísticos e, ainda, opondo-se à visão de Saussure, em que a língua é abstrata e ideal, um sistema sincrônico e homogêneo, podemos citar Bakhtin, que com seus estudos antecipou muito as tendências da linguística moderna, partindo do princípio de que “a língua é um fato social, cuja existência funda-se na necessidade de comunicação”. Ele vê “a língua como algo concreto, fruto da manifestação individual de cada falante, valorizando dessa forma a fala” (BRANDÃO, 1995, p. 9). Esse fato social a que a autora se refere não é o mesmo a que Saussure mencionava, já que Bakhtin fala de um fato social concreto de que todos nós nos apropriamos, enquanto que Saussure fala de um fato social em abstrato.

Bakhtin (1986), em sua obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, mais precisamente no capítulo que trata da interação verbal, nos traz muitas considerações relevantes com relação aos estudos da linguagem. Esse autor inicia o capítulo criticando a teoria da expressão fundamentada na primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico¹, o qual define que “todas as forças criadoras e organizadoras da expressão estão no interior”. Para ele, “qualquer aspecto da expressão-enunciação considerado será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela *situação social mais imediata*” (BAKHTIN, 1986, p. 112). Para ele, a enunciação é organizada no exterior do indivíduo por meio das condições de produção do meio social, por isso é resultado da interação social. Bakhtin coloca a enunciação como objeto dos estudos da linguagem, dando relevância a seu aspecto social. Nesse sentido, afirma que

[...] todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos

¹ Sobre as orientações do pensamento filosófico-linguístico, ver a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Bakhtin, 1986, nos capítulos 4 a 6.

interlocutores concretos. (BAKHTIN, 1986, p. 112)

Há uma afirmação que resume todo o pensamento bakhtiniano: “A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1986, p. 123). Nessa perspectiva, é salutar mencionar que o diálogo constitui uma das formas mais importantes da interação verbal, é por meio desse processo que nos apropriamos da palavra do outro. É por isso que a teoria de Bakhtin e de seus seguidores sobre a linguagem e seu funcionamento é conhecida como sociointeracionismo bakhtiniano.

Considerando que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta”, Bakhtin (1986, p. 124) estabelece uma ordem metodológica para o estudo da língua, demonstrando que há uma cadeia de evoluções que devem ser observadas:

[...] as relações sociais evoluem [...], depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da ação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.

Sendo assim, a teoria bakhtiniana evidencia a língua como um produto histórico, cultural e social, apresentando a interação verbal como mola propulsora para a observação e análise do funcionamento da linguagem.

Trazendo à tona a linguagem com essas especificidades, ressaltamos a articulação entre o linguístico e o social, buscan-

do sempre relações entre a ideologia e a linguagem. Nesse sentido, Bakhtin (1986, p. 122) ressalta que toda enunciação é socialmente dirigida e, ainda, afirma que “toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica”. Afinal, são os enunciados concretos que levam a língua/linguagem a fazer parte integrante da vida em todos os aspectos (BAKHTIN, 2010, p. 265).

Sabemos que, para ele, a palavra é o signo ideológico por excelência; além de ser o resultado da interação social, caracteriza-se por seu caráter múltiplo de sentidos. A palavra retrata a realidade de diversas formas, sendo assim, facilita a manifestação da ideologia. São as várias vozes, os diversos pontos de vista que se refletem nas palavras, tornando-as tão ricas e polivalentes. A palavra ainda pode ser considerada dialógica por natureza, pois nela travam-se lutas de vozes que ecoam e querem ser ouvidas, respondidas, refutadas, confirmadas, enfim, emanam dos outros que nos constituem enquanto sujeitos.

Partindo desses pressupostos, a linguagem deve ser encarada como lugar em que a ideologia, a história, a sociedade, o poder, a cultura, de um modo geral e conjuntamente, materializam-se na instância que denominamos *discurso*. Olhando por essa perspectiva e pensando no estudo do funcionamento das linguagens, Brandão (1995, p. 12) argumenta que

[...] a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem na-

tural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. [...] Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é o lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado das condições de produção.

Diante dessas considerações, a perspectiva teórica bakhtiniana em muito contribui e influencia os estudos atuais da linguagem, sobretudo, quando relacionamos a interação com o processo ensino/aprendizagem de linguagens.

2 A linguagem e a Análise do Discurso de linha francesa

Com a preocupação de estudar a linguagem numa perspectiva sócio-histórico-ideológica, surge, nos anos sessenta, uma nova tendência linguística denominada *Análise do Discurso* (que abreviaremos AD).

Essa nova tendência também considerada como uma disciplina, que não é uma, pois é fundada interdisciplinarmente, nasceu de preocupações de outras três disciplinas, a saber, a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Apesar de no seu interior trazer marcas dos estudos linguísticos, na AD se imbricam pressupostos da História, do Socialismo, da Psicologia etc. Nesse sentido, Orlandi (2002, p. 22) afirma que a AD “se pratica pelo deslocamento de regiões teóricas e se faz entre terrenos

firmados pela prática positivista da Ciência (a Linguística e as Ciências Sociais). Em suma, des-territorializa”.

Situando melhor essa perspectiva teórica, salientamos que a AD de linha francesa surgiu na França, num conturbado momento histórico-político em que estudantes se manifestavam nas universidades francesas protestando contra um sistema educacional extremamente rígido. Naquele cenário de crise, a liderança política da época intentava contra as greves por meio de ações policiais, e, nesse ínterim, a classe trabalhadora se uniu ao movimento estudantil gerando várias greves operárias, cujo objetivo principal era reivindicar melhores salários e condições de trabalho. (MAZZOLA, 2009, p. 7).

Com relação aos estudos da linguagem, essa época foi marcada por uma superação das perspectivas estruturalistas. A AD surgiu para desfazer a famosa dicotomia de Saussure *língua/fala*, trazendo à tona para os estudos linguísticos a relação *língua/discurso*. Em outros termos, Orlandi (2002, p. 23) formula que, nesse sentido, há “um deslocamento da dicotomia proposta língua (social, geral, sistemática)/fala (individual, singular, assistemática, ocasional) para a relação língua/discurso que não se dicotomiza [...]”. Essa substituição provoca um despertar para a questão do sujeito e sua constituição.

No final da década de 60, houve uma mudança de uma “linguística da frase” para uma “linguística do discurso” (ROBIN, 1977 apud MAZZOLA, 2009, p. 8). Nesse sentido, Possenti (2004, p. 362) afirma que “a língua é a materialidade

discursiva, ou seja, o aspecto material do discurso”, por isso a importância dada ao estudo e análise dos enunciados que se materializam na língua por essa tão importante instância denominada discurso. Assim sendo, compreender o sentido de enunciado e enunciação como unidades elementares do discurso também nos fazem compreender a natureza e o funcionamento da linguagem.

Segundo Cardoso (1999, p. 36-8), o enunciado sempre se refere a sua formação discursiva, suporta enunciações distintas pelo fato de existir materialmente e por sua materialidade ser repetível, suporta paráfrases e pressupõe outros, enquanto que a enunciação é o singular, o irrepetível, o acontecimento (tem data, lugar determinado), é eminentemente social.

É muito interessante quando observamos que uma mesma oração pode ser utilizada em diversas situações diferentes e em cada uma delas apresentar um sentido diverso, ou seja, um mesmo enunciado pode acontecer em diversas enunciações, como por exemplo, o enunciado *Silêncio!* pode ter vários sentidos de acordo com a situação em que ocorre.

O termo *discurso*, em nosso cotidiano, traz acepções diversas, como por exemplo, “o discurso do presidente da empresa foi muito aplaudido”, nesse caso, significando somente a fala solene. Pode, ainda, ser utilizado como um uso restrito do sistema da língua, evidenciando uma determinada tipologia de uso como em discurso feminista, discurso religioso, discurso jurídico, discurso administrativo, discurso midiático etc.

No entanto, com relação às Ciências Sociais da linguagem, o termo *discurso* reflete a língua em funcionamento, pode ser entendido como o que se materializa efetivamente na língua, por meio das linguagens, mais especificamente, nos textos. O discurso pressupõe ação, movimento, diálogo, troca, mutualidade, confronto, luta, embate. Assim, para Cardoso (1999, p. 21), “o discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas”. Por meio do discurso, podemos nos remeter às diversas ideologias, crenças, convicções, costumes, valores, enfim, tudo o que pode influenciar um sujeito e levá-lo a expor seus ideais.

Segundo Orlandi (2008, p. 63), “o discurso, definido em sua materialidade simbólica, é efeito de sentidos entre locutores, trazendo em si as marcas da articulação da língua com a história para significar”. Por isso, para produzirmos sentidos é necessário relacionar a linguagem com a história, a cultura, a ideologia, a política etc. Para ela, “não há sentido sem interpretação”.

Pelo fato de a Análise do Discurso de linha francesa ser uma teoria da interpretação que introduz a noção de efeito de sentido entre interlocutores, é importante ressaltar que ela surge colocando em questão e opondo algumas teses até então vigentes nos estudos linguísticos de que a língua seria unívoca, o sujeito seria uma unidade controlada pela razão e que haveria uma conjuntura uniforme. Assim, a AD traz concepções de que a língua é polissêmica e opaca, de que o autor é aquele

que diz ou quer dizer sempre coisas a mais ou a menos relacionadas ao que queria dizer, sobretudo, levando-se em conta os efeitos da ideologia e do inconsciente, e de que é essencial verificar as condições de produção dos discursos a serem analisados (POSSENTI, 2004, p. 358-360).

Em seu funcionamento como disciplina que interpreta textos, melhor dizendo, como afirmou Orlandi (2008, p. 32), “que trabalha (n)os limites da interpretação”, a AD deve considerar as dimensões que ligam o sujeito, a linguagem e a história. Os analistas do discurso devem ter seus interesses voltados para “a determinação histórica dos processos de significação, os processos de subjetivação, os processos de identificação e de individualização dos sujeitos e de constituição de sentidos, assim como sua formulação e circulação” (ORLANDI, 2008, p. 35).

É necessário considerar como Possenti (2004) que “tanto o sujeito quanto o discurso são afetados (atravessados) pelo inconsciente e pela ideologia”, por isso não há como falar em Análise do Discurso sem considerarmos aspectos psicológicos como o inconsciente que constitui o sujeito, muito menos sem considerarmos a ideologia, ou seja, as visões de mundo que constituem o sujeito e, conseqüentemente, seu discurso.

Ainda nessa linha de pensamento, Orlandi (2002, p. 22) menciona que esta é “a singularidade da Análise do Discurso: ligar a língua à exterioridade, a língua e a ideologia, a ideologia e o inconsciente”. Segundo Possenti (2004), a especificidade da AD está no campo do sentido, este “de-

corre das enunciações, atos que se dão no interior de FD (formações discursivas) [...]”. Assim, podemos dizer que as enunciações se referem sempre a uma determinada formação discursiva. Por exemplo, o enunciado “*minha mulher não trabalha fora*” pode ser classificado pertencente a uma formação discursiva do discurso machista e significar que a mulher (esposa de um homem machista) deve trabalhar somente no lar.

A essa altura, torna-se interessante citarmos um enfoque da linguagem e seu ensino, amparada na Análise do Discurso, abordado por Cardoso (1999, p. 11):

A primeira e maior dentre as contribuições da Análise do Discurso para com o ensino é fazer compreender que a linguagem, por realizar-se na interação verbal entre locutores socialmente situados, não pode ser considerada independente da sua situação concreta de produção. Todas as práticas pedagógicas que envolvem a produção da linguagem colocam em relação, nas mais variadas situações discursivas, três elementos: interlocutores, enunciado e mundo. Nesse sentido, falar, escrever, citar, analisar, reproduzir, repetir, resumir, criticar, narrar, imitar, parafrasear, parodiar etc. são práticas em que a *linguagem enquanto discurso* materializa o contato entre o linguístico (a língua enquanto um sistema de regras e de categorias) e o não linguístico (um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos), por meio de sujeitos interagindo em situações concretas.

É salutar mencionar que para a AD, a linguagem, o discurso e o sujeito são constituídos pelo equívoco, pela falta, pela incompletude e pela contradição. Nesse aspecto, podemos retornar a Pêcheux e nos referir à “impossibilidade de estancar os sentidos e a ilusão de que o sujeito enunciador é a fonte dos sentidos” (CORACINI, 2007, p. 42).

Ainda nessa visão, é interessante mencionarmos que a AD objetiva ir além dos efeitos de evidência levando o sujeito/leitor a fixar seus olhos na opacidade do texto e, assim, instaurar outros modos de ler, relacionando o dito ao não dito, ao dito em outro lugar etc. (ORLANDI, 2008, p. 62).

Diante do exposto, ressaltamos que a AD de linha francesa também traz notáveis contribuições e influências aos estudos atuais da linguagem. Amparado por essas perspectivas teóricas, os professores de linguagens poderiam desenvolver um trabalho de leitura/escrita e produção de sentidos dos diversos textos que circulam socialmente, desmistificando certos preceitos de linguagem transparente, unívoca e de que o sentido estaria somente no texto, sem levar em conta as condições de produção do discurso e o posicionamento de quem produz sentidos, o leitor.

3 O ensino de linguagens e as influências teóricas da AD e do sociointeracionismo bakhtiniano

Desde os anos 80, com a explosão dos estudos baseados nos PCN e num movimento em que era fundamental repensar sobre as práticas de ensino de língua e

linguagem, já se priorizava o texto como ponto de partida e de chegada para todo o processo de ensino/aprendizagem de língua materna. Desde então, o texto tem sido considerado como objeto de estudo da linguagem.

Dessa forma, partindo do texto e considerando-o como materialidade discursiva, podemos analisá-lo com um olhar voltado para as suas condições de produção, aliando a essa análise vários aspectos importantes como: seus interlocutores e a constituição do sujeito, ideologia, formação discursiva, interdiscursividade, polifonia e dialogismo.

Especificaremos de modo simplificado, a seguir, cada um desses aspectos teóricos essenciais à produção e compreensão dos textos e, conseqüentemente, do funcionamento da linguagem enquanto interação social:

3.1 Condições de produção

O conhecimento e a compreensão das condições de produção de um texto favorecerão muito em sua produção de sentidos. Em nosso cotidiano, utilizamos a(s) linguagem(ns) significativamente produzindo discursos. Para isso, existem algumas condições indispensáveis, que, segundo Cardoso (1999, p. 38), são abaixo elencadas numericamente:

1. *um locutor* (aquele que diz, sua posição sócio-histórica);
2. *um alocutário* (aquele para quem se diz o que se tem a dizer, sua posição sócio-histórica);
3. *um referente* (o que dizer, sempre determinado pelos sistemas semân-

- tos de coerência e de restrições);
4. *uma forma de dizer*, numa determinada língua (é preciso que se escolham as estratégias para se dizer);
 5. *um contexto em sentido estrito*: as circunstâncias imediatas; o aqui e o agora do ato do ato do discurso;
 6. *um contexto em sentido lato*: as determinações histórico-sociais, ideológicas, o quadro das instituições em que o discurso é produzido – a família, a escola, a igreja, o sindicato, a política, a informação, a língua, etc.

Com relação às condições de produção do discurso, devemos ter não só a situação imediata de interação ou as determinações histórico-sociais e ideológicas que influenciam a significação, mas uma visão muito mais ampla englobando vários outros conhecimentos.

Diante disso, para produzir sentidos, nessa perspectiva, é preciso que o sujeito mergulhe fundo nesses conhecimentos que perpassam a produção de um texto, seja ele verbal e/ou não verbal. Esse procedimento (a verificação e compreensão das condições de produção) deve ser encarado com muita naturalidade diante da leitura de qualquer texto.

3.2 Interlocutores e constituição de sujeitos

Para a compreensão de um texto, bem como para uma melhor utilização da linguagem, também é necessário conhecer os interlocutores, isto é, os protagonistas do discurso como afirma Cardoso. Ainda em conformidade com essa autora (CARDOSO, 1999, p. 39), no processo discursivo

ocorrem certas formações imaginárias que designam os lugares atribuídos pelos interlocutores a respeito do outro e de si mesmos, como por exemplo, considerando A e B, a imagem que A tem de si mesmo, a imagem que B tem de A, a imagem que B tem de si mesmo, a imagem que A tem de B, a imagem que A tem do referente, a imagem que B tem do referente e ainda a imagem que A tem da imagem que B tem de A e assim por diante.

A esse respeito, Cardoso (1999, p. 39-41) explicita sobre o quadro de jogo de imagens proposto por Pêcheux e relata que “aquele que fala o faz de um lugar determinado, que regula o seu dizer. Todo discurso remete à formação discursiva a que pertence, sendo regido por essa prática.” Podemos verificar, também, que os discursos não são monológicos, pois um discurso se constitui de outros discursos e assim sucessivamente.

De acordo com Brandão (1995, p. 62), “para a Análise do Discurso, o centro da relação não está nem no *eu* nem no *tu*, mas no espaço discursivo criado entre ambos. O sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro. E o espaço dessa interação é o texto”. Nesse sentido, mais uma vez, nos remetemos aos ideais bakhtinianos de que nos constituímos enquanto sujeitos na interação com o outro. É por meio do outro que nos enxergamos, tudo o que fazemos e dizemos é sempre em função dos outros que nos perpassam, que nos permeiam, nos imbricam, dialogam conosco, nos negam, nos afirmam. Assim, conforme Coracini (2007, p. 17), “o sujeito é também alteridade, carrega em si

o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele”.

Tudo isso evidencia que a linguagem, utilizada por nós, sujeitos incompletos, não é límpida e transparente, pois é formada e manifesta por uma heterogeneidade, uma mistura, um hibridismo, uma miscelânea de outros que a constituem. Conforme Coracini (2007, p. 11), “outros, enfim, que deixam resíduos, rastros no inconsciente que se marcam como signo ou letra, e afloram, cá e lá, pela memória que se faz discurso, nas histórias de vida, nas invenções de si”.

Sendo assim, podemos concluir que a linguagem é múltipla, heterogênea, não é transparente, mas sim opaca; não é perfeita, mas aberta a falhas, equívocos, incompletudes. No entanto, no ensino de língua materna, sobretudo, nos manuais didáticos, as atividades de leitura são tratadas como se houvesse uma resposta única para as atividades, uma leitura única para o texto, como se o sentido estivesse apenas no texto, sem levar em consideração as suas condições de produção, a ideologia do autor, do leitor.

3.3 Ideologia

Entender as ideologias subjacentes aos discursos é outro aspecto importante para interpretar os sentidos dos textos, que são a materialização do discurso, bem como para compreender os diversos conflitos entre posicionamentos sociais, políticos, econômicos e culturais. Para Cardoso (1999, p. 45), “os discursos são governados por formações ideológicas e a ideologia pressupõe *conflitos* (conflitos de

classe, de grupo (idade, sexo, raça, cor etc.) motivados por *relações de poder*.” Além de serem governados pela ideologia, os discursos também são materializados por ela.

Ainda, seguindo o pensamento de Cardoso (1999, p. 47), seguidora de Bakhtin, vale ressaltar que

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência [...] a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica, podendo preencher qualquer espécie de função ideológica, artística, política, científica, a palavra é capaz de acompanhar toda criação ideológica.

Assim, podemos dizer que o sentido das palavras é determinado pela ideologia. A esse respeito, Pêcheux (1997, p. 160) afirma que

[...] é a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras.

Quando tentamos identificar as ideologias presentes em um texto, podemos identificar muitas marcas materializadas que as especificam e que auxiliam na produção dos sentidos, tais como o vocabulário utilizado, as formas de se dizer, a época em que foi dito, o lugar social de quem falou e de quem interpreta, também são significativos na interpretação.

3.4. Formação discursiva

Podemos notar que os textos sempre foram produzidos dentro de uma formação discursiva, ou seja, eles remetem a uma visão de mundo ou opinião acerca de algum assunto próprio de um determinado grupo social, que mesmo implicitamente influencia na sua compreensão e produção de sentidos.

É relevante destacar que o sujeito e o sentido do discurso devem ser considerados e analisados em seu processo sócio-histórico de constituição, que ocorre no interior das formações discursivas. Dessa forma, podemos compreender que os sentidos mudam de uma formação discursiva para outra, bem como os sujeitos se constituem ao se inscreverem nessas formações discursivas (CARDOSO, 1999, p. 35).

Pêcheux (1997, p. 160) chama de formação discursiva “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito*”.

Em conformidade com Brandão (1995, p. 39), podemos afirmar que o conceito de formação discursiva regula a referência à interpelação-assujeitamento do indivíduo em sujeito do seu discurso. É a formação discursiva que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados numa determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras, “falar diferentemente falando a mesma língua”.

Quando os professores compreendem essas perspectivas teóricas acerca

das formações discursivas, passando a trabalhar o ensino de língua partindo dessa concepção, o ensino de leitura e produção textual pode tornar-se mais significativo, por exemplo, pode-se trabalhar uma notícia de um telejornal, cotejar a mesma notícia numa revista, levando em consideração esses aspectos e, conseqüentemente, produzirem os sentidos desses textos, analisando as diferentes versões de um mesmo texto que varia de acordo com as concepções ideológicas de cada um.

Ainda nessa visão, compreender as formações discursivas trazem grandes contribuições ao ensino de linguagens, porém, é claro que somos conscientes de que os leitores/alunos não aprenderão tais definições e conceitos, mas para o professor é imprescindível dominá-los, incorporar os pressupostos discursivos para que tenha melhores condições de elaborar uma prática educacional que leve seus alunos a entenderem e utilizarem exitosamente a língua em funcionamento, levando em consideração as condições de produção do discurso e o sujeito.

3.5 Interdiscursividade, polifonia, dialogismo

Acreditamos que um discurso nunca seria autônomo, pois como ele se remete sempre a outros discursos, suas condições e possibilidades semânticas se concretizariam num espaço de trocas, mas jamais enquanto identidade fechada. Nesta concepção, o discurso não nasce nele mesmo.

Sendo assim, a unidade de análise que temos enquanto analistas do discurso não é propriamente o discurso, mas o espa-

ço heterogêneo e de trocas entre vários discursos que é denominado interdiscurso, e é nesse imbricamento que nos debruçamos.

O interdiscurso, segundo Coracini (2007, p. 9), “são as diversas vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem”. Nessa perspectiva, podemos verificar que, nas situações reais de funcionamento da linguagem, há um intercalar de discursos, formando, dessa forma, uma troca discursiva que ocorre quando um discurso é relacionado com outros ou quando as formações discursivas se relacionam interdiscursivamente.

Assim, pelo fato de um discurso citar outro, se relacionar com outro, podemos afirmar que ele não é um sistema fechado, mas um palco de trocas, conflitos, heterogeneidade e reprodução. Um discurso pode aceitar, rejeitar, repetir, implícita ou explicitamente, outros discursos, seja num tom reverente ou irreverente, irônico, entre outros tons. Por isso, as relações interdiscursivas podem polemizar ou concordar (FIORIN, 1993, p. 45).

Nesse sentido, as formações discursivas podem ser definidas partindo-se de seu interdiscurso. Segundo Maingueneau (1997, p. 112),

[...] o interdiscurso consiste em um processo de *reconfiguração incessante* no qual uma formação discursiva é levada [...] a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus pró-

prios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos.

Analisando os textos, podemos encontrar diversas vozes que interagem, formando um emaranhado. Os textos dão margem para a verificação de uma variedade de vozes que se intercalam, a esse emaranhado de vozes denominamos *polifonia*. Para Barros (1994, p. 5) “a polifonia atinge sua plenitude: as vozes que dialogam e polemizam “olham” de posições sociais e ideológicas diferentes, e o discurso se constrói no cruzamento dos pontos de vista”. Faraco (2001, p. 27) evidencia “a *multivocalidade* como marca característica dos discursos, no sentido de que os enunciados de cada discurso têm um percurso que faz com que carreguem à memória de outros discursos”.

Seguindo a teoria bakhtiniana, podemos ressaltar a presença de diversos outros nos discursos. Nesse sentido, esse aglomerado de “outros” nos textos, remete-nos ao dialogismo de Bakhtin. Para ele, o diálogo é constitutivo da linguagem. Por isso, “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (BAKHTIN, 1986, p. 113).

Sendo assim, é essencial que os leitores/alunos juntamente com seus professores identifiquem essas diversas vozes para que possam produzir os efeitos de sentidos de um texto, tendo sempre em vista que essas vozes podem polemizar,

dar suporte à contra-argumentação, à refutação, que são tão importantes para a ampliação da discursividade do aluno.

Considerações finais

Portanto, partindo desses pressupostos teóricos, acreditamos que compreender as contribuições da teoria bakhtiniana e da AD para o ensino não é uma questão de apenas conhecer teorias, pois o que precisamos é de uma mudança de postura tanto do professor como do aluno frente ao texto e, para isso, necessário se faz uma mudança de concepção de ensino, de linguagem e de leitura, sobretudo, por parte do professor, e essas teorias em muito poderiam contribuir.

É nesse processo dialógico de compreensão da palavra alheia, que nos apropriamos de novos conhecimentos, novas teorias e nos re-significamos. Assim, uma mudança de concepção e/ou de postura, por parte do professor, poderia ampliar a

capacidade discursiva dos alunos, libertá-los da pressão de ter de achar o único sentido do texto, a resposta correta, que sempre foi a do professor ou do livro didático e, com isso, colaborar para o desenvolvimento da consciência do aluno, oportunizando condições para que possam questionar as verdades inabaláveis, os ditos e não ditos, e, assim, quem sabe, libertar-se da alienação e do assujeitamento frente ao fatos sócio-históricos.

Para isso, seria importante criar condições para os alunos refletirem, compararem suas próprias produções escritas, reelaborarem seus próprios textos, entenderem os silenciamentos (o que o texto não diz e por quê), pois essas reflexões podem ser um primeiro descortinar de consciências e, segundo Bakhtin (2010, p. 321), “[...] ver pela primeira vez, tomar consciência de algo pela primeira vez já significa entrar em relação com esse algo: ele já não existe mais em si, mas para o outro (já são duas consciências correlacionadas)”.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira com a colaboração de Lúcia T. Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2010.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Unicamp, 1995.
- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

FARACO, C. A. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1993.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes/Editora da UNICAMP, 1997.

MAZZOLA, R. B. Análise do discurso: um campo de reformulações. In: MILANEZ, N.; SANTOS, J. J. (Org.). *Análise do discurso: sujeito, lugares e olhares*. São Carlos, SP: Claraluz, 2009.

ORLANDI, E. P. Análise do Discurso e seus entremeios: notas a sua história no Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, n. 42, p. 21-40, jan./jun. 2002.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Língua Portuguesa: Ensino de Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

PÊCHEUX, M. Discurso e ideologia. In: PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso - uma afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALINN F.; BENTES, A. M. C. (Org.). *Introdução à linguística*. São Paulo, SP: Cortez, 2004. v. 3, p. 353-392.

Recebido em maio de 2012

Aprovado para publicação em julho de 2012