

ÂNGELA MARIA DE ALMEIDA DEMARCO
NILCE MARIA DA SILVA

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER

GESTOS DE/NO ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO
NA PERSPECTIVA DISCURSIVA



UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

EDITORA
UNEMAT

ÂNGELA MARIA DE ALMEIDA DEMARCO
NILCE MARIA DA SILVA

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER
Gestos de/no ensino da argumentação na perspectiva discursiva

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado


EDITORA
U N E M A T

Cáceres - MT
2021

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2021

Copyright Ângela Maria de Almeida Demarco; Nilce Maria Da Silva, 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Editora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Capa: Fiama Bamberg de Matos

Diagramação: Pedro Henrique Romeiro Ferreira

D372v Demarco, Ângela Maria Almeida.

Violência doméstica contra a mulher: gestos de/no ensino da argumentação na perspectiva discursiva / Ângela Maria de Almeida Demarco e Nilce Maria da Silva. – Cáceres, Editora UNEMAT, 2021.


177p.: il. color.

ISBN 978-65-86866-60-5

1. Análise do Discurso. 2. Violência Doméstica – Mulher. 3. Leituras. 4. Práticas Discursivas. I. Silva, Nilce Maria da. II. Título. III. Título: gestos de/no ensino da argumentação na perspectiva discursiva.

CDU 81'42:343.61055.2

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar – CRB1 2037.

 <p>UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado</p> <p>Reitor Rodrigo Bruno Zanin</p> <p>Vice-reitora Nilce Maria da Silva</p>	<p>EDITORA UNEMAT</p> <p>Conselho Editorial Presidente Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa</p> <p>Conselheiros Ana Maria de Lima • Carla Monteiro de Souza • Célia Regina Araújo Soares Lopes • Denise da Costa Boamorte Cortela • Fabiano Rodrigues de Melo • Ivete Cevallos • Judite de Azevedo do Carmo • Jussara de Araújo Gonçalves • Maria Aparecida Pereira Pierangeli • Milena Borges de Moraes • Teldo Anderson da Silva Pereira • Wagner Martins Santana Sampaio</p> <p>Suplentes André Luiz Nonato Ferraz • Graciela Constantino • João Aguilar Massaroto • Karina Nonato Mocheuti • Maria Cristina Martins de Figueiredo Bacovis • Nilce Maria da Silva • Ricardo Keich Umetsu • Sérgio Santos Silva Filho</p> <p>Av. Tancredo Neves, 1095 – Cavanhada III – Cáceres-MT – CEP 78217-900 – Fone: (65) 3221-0023 – editora@unemat.br – www.unemat.br</p>
---	--

SUMÁRIO

AGRADECIMENTO.....	6
PREFÁCIO	8
APRESENTAÇÃO	11
1. UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A ESCOLA E SEU FUNCIONAMENTO.....	13
1.1 O Lugar de Onde Estamos Falando	13
1.1.1 Entre possibilidades: a escola escolhida	14
1.1.2 Situando a escola Alcebíades Calháo	14
1.1.3 A cidade enquanto <i>locus</i> da pesquisa	15
1.1.4 O espaço da escola e sua organização	15
1.1.5 O corpo discente e a turma escolhida.....	16
1.2 Algumas Considerações sobre o Ensino de Língua Portuguesa Frente aos Documentos Institucionais	17
2. EM DIREÇÃO A OUTRAS TRILHAS: UM PERCURSO PELA TEORIA DISCURSIVA E ARGUMENTATIVA NO ESPAÇO ESCOLAR	21
2.1 Da Inquietação aos Deslocamentos: definição e fundamentação da proposta de intervenção..	21
2.2 Do Lugar da Argumentação na Teoria Discursiva	24
2.3 Os Sentidos para o Ensino e a Aprendizagem da Argumentação nas Práticas Pedagógicas.....	29
2.4 Violência Doméstica Contra a Mulher: há muito que se dizer	33
3. UM NOVO CAMINHO A SER TRILHADO: ANALISANDO AS DISCURSIVIDADES ARGUMENTATIVAS SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER.....	36
3.1 Nossos Primeiros Movimentos: das vozes que se cruzam e produzem sentidos para a argumentação no espaço escolar	38
3.2 A Argumentação em (Dis)Curso: entre o jogo das formações imaginárias e o mecanismo de antecipação	46
3.3 A Posição-Sujeito e os Espaços de Repetição e de Deslocamento de Sentidos.....	53
3.3.1 Primeira produção textual: dos sentidos em movimento sobre a violência doméstica contra a mulher	59
3.4 Construção do Arquivo de Leitura: um percurso de leitura e gestos de interpretação.....	69
3.5 Ampliação do Arquivo de Leitura: Colóquio 13 anos da Lei Maria da Penha	87
3.5.1 Segunda proposta de produção de texto: gestos de argumentação e indícios de autoria ..	93
3.5.2 Um acontecimento inesperado: a entrega das cartas.....	99
3.5.3 Apropriação de novas tecnologias: as oficinas de preparação para elaboração do produto final.....	101
3.5.4 Apresentação dos resultados: a socialização do trabalho	102
3.5.5 Um acontecimento especial: o retorno das cartas	104

CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113
SOBRE AS AUTORAS	117

AGRADECIMENTO

À Escola Alcebíades Calháo: agradeço aos alunos da turma 9ªA, à equipe gestora, funcionários e colegas de trabalho.

À Coordenadoria Estadual da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar (CEMULHER), em nome da Dr.^a Ana Emília Sotero e da Desembargadora Maria Erotides Kneip, presidente da Câmara Setorial Temática da Mulher na Assembleia Legislativa/MT, pelas suas trajetórias de luta pela proteção às mulheres, e, especialmente, por tornarem real a possibilidade de muitos estudantes poderem ressignificar os sentidos para a mulher em situação de violência.

À Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT - e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

À Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT), e à Secretaria de Educação do Município de Cuiabá (SME).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Entre o “sim” e o “não” só um caminho: escolher.

Ângela escolheu “sim”.

Ela é tão livre que um dia será presa.

“Presa por quê?”

“Por excesso de liberdade”.

“Mas essa liberdade é inocente?”

“É”. “Até mesmo ingênuo”.

“Então, por que a prisão?”

“Porque a liberdade ofende”.

Clarice Lispector

PREFÁCIO

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”
(Rubem Alves)

A epígrafe permite depreender distintos modos de funcionamentos de escolas. De modo que esta obra, que emerge a partir de uma intervenção pedagógica nos faz pensar a escola e suas “asas”. A autora, Ângela Demarco, se propôs, pelo seu trabalho, a encorajar o voo e o resultado foi maravilhoso, os alunos alçaram voo. Voaram com toda força e responsabilidade pela ciência da linguagem, e compreenderam que são capazes de enfrentar o mundo.

Convido o leitor a mergulhar neste livro, que explicita um trabalho lindo e consequente, efetivado nas aulas de Língua Portuguesa, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Alcebíades Calháo, localizada na cidade de Cuiabá-MT. O estudo é resultado de uma dissertação de Mestrado - Ângela Demarco - desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UNEMAT/Cáceres, sob a orientação primorosa da Prof.^a Dr.^a Nilce Maria da Silva, em que tive o privilégio de participar como Banca Examinadora.

A autora mostra o desenvolvimento de um projeto para trabalhar a argumentação, na perspectiva teórica da Análise de Discurso, introduzida por Michel Pêcheux, na França e desenvolvida, no Brasil, pelos estudos de Eni Orlandi e outros pesquisadores. A dissertação teve como objetivo produzir, em sala de aula, um espaço de leitura e de interpretação, acerca do tema violência doméstica contra a mulher para que os sujeitos-alunos pudessem criar novos/outros gestos de leituras.

Ângela e os alunos vão constituindo um arquivo de leitura (Conf. PÊCHEUX, 1997) em torno da temática a partir de distintas materialidades discursivas. Desse modo, os alunos que na Escola, costumeiramente, são instados a aprender a escrita por meio de **como dizer**, agora, com as práticas discursivas implementadas, eles vão compreendendo que a língua, não é transparente e, por isso os sentidos não são evidentes. Os alunos através da leitura vão construindo uma memória discursiva que vai possibilitar **o que dizer** por/pelos seus textos, uma vez que eles vão poder argumentar sobre a temática - violência contra a mulher – assumindo-se autores de seus textos.

Dentre as várias práticas discursivas de leitura e escrita desenvolvidas com os alunos está o conto “A Cartomante”, de Machado de Assis. A partir de uma metodologia instigante de leitura sobre o conto, o que envolveu os alunos e culminou na primeira escrita sobre a temática. Destaco que não se trata apenas de desenvolver uma atividade/uma dinâmica na escola. Ângela se coloca no lugar de pesquisadora, com o suporte teórico muito bem definido, que lhe dá direcionamento.

A partir da leitura dos primeiros textos, a autora constrói o percurso de análises em que vai percebendo, pela materialidade da linguagem, o efeito de repetição, de naturalização dos sentidos sobre a violência contra a mulher. Esse gesto de leitura à literalidade, evoca reflexões sobre o modo como a língua se inscreve na história para se significar. No caso, da mulher tem-se um pré-construído, um efeito imaginário, um lugar estabelecido na sociedade, que determina, pelo movimento histórico, a sua subserviência ao homem. A mulher é responsabilizada pela violência que sofre. Sentidos, transversos, recorrentes em nossa sociedade, que se repetem e que se assentam em uma ideologia machista, fruto de um sistema patriarcal. Diante de um gesto de interpretação que incide à literalidade do texto era necessário investir na leitura, na reflexão, para permitir a polissemia. Em outras palavras, abrir outras possibilidades de sentidos, de deslocamentos sobre a materialidade do texto. Ou seja, trabalhar o processo de constituição dos sentidos.

Destaco aqui a postura da autora em repensar o seu próprio lugar como professora, procurando se deslocar daquela posição de professor que detém o saber, que transmite um conhecimento pronto e que ao aluno só resta repetir. Para isso, precisou assumir um outro lugar de professor, que cria espaço para o aluno produzir o conhecimento. Um conhecimento que não está pronto, que vai ser construído na sala de aula. Uma prática de linguagem que mostra bem tudo isso, é a pesquisa para realização do seminário. Nessa direção, a sala foi dividida em grupo, foram selecionados diferentes assuntos sobre a temática para cada grupo e os alunos foram a busca de conhecimento.

Cada grupo analisou um assunto – leis sobre a violência contra a mulher, a história de Maria da Penha, índices de violência contra a mulher, pesquisas sobre crimes de violência que chocaram a sociedade, propagandas e ditos populares sobre a mulher. Essas leituras e discussões em sala de aula foram riquíssimas para a compreensão sobre a mulher e como é vista na história, percebendo, pelo movimento da linguagem, que a ideologia machista está na base de sustentação da violência contra a mulher.

Os resultados de suas pesquisas foram apresentados para os colegas de turma, e decidiram socializar com os demais colegas da escola. Do trabalho pode-se dizer que o conhecimento transforma o sujeito, dá asas. Isso pode-se ver na apresentação do seminário, em que os alunos se colocaram no lugar de dizer, com bases em leituras, no ato de apresentar.

Quero ressaltar uma questão muito importante no desenvolvimento do projeto, que foi a participação dos alunos em eventos fora da escola, conhecendo outros lugares, outros sujeitos, outros sentidos para a violência doméstica contra a mulher. Reporto à Orlandi (2004), quando diz que a escola precisa voltar o seu olhar para a sociedade, pois “As relações da Escola são relações de sentidos que se dão nela e a partir dela como fato urbano. Se a Escola fizer o trajeto para fora dela poderia mexer com a verticalização. Passar para outro lado. Viver. Experimentar. Saber a Cidade”. (2004, p. 155). Quando a escola vai para a rua, o saber não fica centrado no interior da Escola, os alunos têm a possibilidade de ler a cidade e as questões sociais, isso pode ser visto na pesquisa, aqui, desenvolvida. Os alunos tiveram a oportunidade de participar de eventos estaduais, conheceram autoridades de cunho estadual e nacional que discutem a temática sobre a violência contra a mulher. Essas vivências proporcionadas pelo projeto trouxeram experiências que corroboram com o processo de ensino e aprendizado dos alunos.

Registra-se que após a leitura do arquivo sobre a temática, os alunos deveriam produzir uma carta, que não era para o professor corrigir os “erros” de português, mas para ser endereçada a alguém, uma autoridade no Estado em defesa da mulher em situação de violência. Os alunos deveriam solicitar a implantação do projeto “Maria da Penha vai à escola”, nas escolas do Estado. Esse projeto é coordenado

pelo Juiz de Direito Dr. Ben-Hur Viza do Tribunal de Justiça do Distrito Federal –TJDF, criado em 2014 com o objetivo de promover e divulgar a Lei Maria da Penha nas escolas públicas do Distrito Federal.

As cartas foram escritas e Ângela pôde ver que os sentidos de violência contra a mulher agora eram outros. Os alunos sabiam **o que dizer**, em outras palavras, tinham leituras, possuíam argumentos sobre a temática, assim, as análises mostraram que os alunos se assumiram autores do seu texto, uma vez que, remetendo à memória, ao interdiscurso, historicizaram um conhecimento sobre a violência contra a mulher, dizendo sobre a necessidade do projeto para outros alunos, outros jovens para que possam romper com os sentidos cristalizados sobre a mulher e defender os direitos humanos da mulher.

O projeto de intervenção sobre leitura e interpretação, ganhou uma proporção que a autora não poderia imaginar. Um exemplo disso foi os desdobramentos das cartas. Acontecimentos que emocionam. A professora mexeu com a vida desses alunos de uma forma grandiosa, o trabalho os colocou na posição-sujeito cidadão que pensa o social, que não cruza os braços diante de distintas situações. Consequentemente, mexeu com a escola, com as famílias, com o Estado.

O gesto de leitura dos alunos mudou à medida que o conhecimento foi sendo ampliado pelas leituras, debates e discussões, e isso só foi possível pela compreensão que a língua não é estática, o texto não é portador de verdades, ele está aí para ser questionado, e o aluno pode concordar ou discordar, parcial ou integralmente, porque, para a Análise de Discurso, “[...] os sentidos são “aves”, eles migram; são “aves” ariscas, não se deixam aprisionar; são “aves” que cantam, seu canto ressoa de diferentes maneiras. E, como todas as canções, estas provocam diferentes reações nos sujeitos”. (PRETTI, 2011, p. 25).

Que este livro possa provocar reflexões e produzir muitos voos com emoções.

Boa leitura!

Cuiabá, julho de 2021.

Sandra Raquel de A. Cabral Hayashida
PROFLETRAS/UNEMAT

APRESENTAÇÃO

Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida
(Maria, Maria. De Milton Nascimento)

Com a força, a raça e a gana de tantas Marias que Ângela Maria desenvolveu o trabalho de mestrado tomando como temática norteadora das práticas pedagógicas em sala de aula “a violência doméstica contra a mulher”. O trabalho com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Alcebiádes Calháo, em Cuiabá/MT, sustentado teórica e discursivamente na Análise de Discurso, foi, aos poucos, entre relações e sentidos reconstruídos, leituras e re-leituras, com posições e relações de força sendo postas em debates, transformando-se em um espaço-escola de estudo de língua, de argumentação, de encontro de sujeitos compromissados com o papel social e transformador da instituição escola.

O ensino da língua, tal como é praticado em algumas unidades escolares, nega ao sujeito-aluno a possibilidade de se posicionar em defesa de um ponto de vista, de argumentar, de ocupar a posição-autor, uma vez que a relação do sujeito-aluno com as disciplinas que trabalham a linguagem objetiva, priorizando, o reconhecimento de classes gramaticais, a cópia de modelos, interditando ao sujeito-aluno a produção de novos e múltiplos sentidos. Dessa forma, o ensino de língua não envolve os sujeitos-alunos, o que acarreta desinteresse no protagonismo e aumenta ainda mais as dificuldades no conhecimento das práticas argumentativas que apresentam ao deixar o Ensino Fundamental e que são tão necessárias nas práticas de estudos com diferentes materialidades textuais que estarão em contato no Ensino Médio.

Inquietos com tais questões, procurou-se desenvolver a proposta de prática pedagógica com a turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Alcebiádes Calháo. O objetivo consistiu-se em analisar o modo de funcionamento das discursividades argumentativas dos sujeitos-alunos a partir da temática da violência contra mulher, a fim de criar condições para que eles pudessem produzir novos gestos de interpretação sobre a temática, e para que compreendessem a argumentação como uma dimensão da prática discursiva.

Para concretizar este propósito, compreendendo a argumentação como um saber muito amplo, dotado de particularidades procurou-se compreender a argumentação a partir de produções escritas dos sujeitos-alunos e, em algumas situações, em atividades que envolveram debates, por exemplo, recortes de algumas formulações orais, para tecer algumas reflexões.

Para as análises e reflexões sobre os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos, o trabalho inscreveu-se no quadro teórico e metodológico da Análise de Discurso de Linha Francesa (AD), desenvolvido inicialmente por Michel Pêcheux na França, e ampliada no Brasil, a partir das obras de Eni Orlandi. Nessa perspectiva teórica, a linguagem é vista como constitutiva do sujeito e ambos são afetados pela exterioridade, ou seja, pelo político, pelo social, pelo ideológico, pelo histórico. Aspecto que permitiu promover muitas mudanças no tocante ao ensino da argumentação no contexto escolar, dentre

elas a possibilidade de poder deslizar de uma análise estritamente linguística para uma análise discursiva de modo a compreender que a língua não é neutra e que cada discurso representa, de fato, diferentes tomadas ideológicas de posição.

Tomando como base essa perspectiva teórica, foi possível tecer também algumas considerações a partir de questionamentos sobre as condições de produção que sustentam o ensino e aprendizagem da argumentação no ambiente escolar, a saber: Quais os sentidos que circulam como evidentes sobre o ensino da argumentação nesse espaço? Como as concepções de argumentação são, geralmente, abordadas nos livros didáticos? Quais sentidos os sujeitos-alunos atribuem a essa prática?

A partir, então, de atividades orientadas, teórica e metodologicamente, tomando como temática *A violência doméstica familiar contra a mulher* foi possível refletir sobre o funcionamento das discursividades sobre esse tema em uma sociedade como a nossa em que a ideologia dominante ainda é a patriarcal, sendo caracterizada pelo machismo.

Deste trabalho forte em sala de aula, que resultou na defesa intransigente da vida de todas as mulheres, apresentamos aos nossos leitores este livro que mostra a beleza, a delicadeza e a importância de trazer para a sala de aula temáticas que colocam os alunos na condição de compreender o funcionamento da língua, na relação com a sociedade, com o homem e com a história.

1

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A ESCOLA E SEU FUNCIONAMENTO

Eu quase que nada sei, mas desconfio de muita coisa.

(Guimarães Rosa)

1.1 O Lugar de Onde Estamos Falando

Na perspectiva teórica que sustenta esta proposta, a Análise de Discurso materialista, refletir sobre a escola, suas práticas e sobre os processos de produção de sentidos, é reconhecer que, nesse espaço, circulam diferentes discursos, ideologias e interpretações. Nesse sentido, ao tomarmos a escola como espaço para pensar e refletir, ponderamos que este só pode ser interpretado, compreendido, se o considerarmos em sua historicidade.

Desse modo, a escola discursivizada a partir das posições que os protagonistas do discurso ocupam na estrutura social de professor, aluno, pai, diretor, político etc., constitui-se de muitos sentidos, e o sujeito, da posição que ocupa para anunciar, toma esses dizeres como se fossem seus, e, na maioria das vezes, apaga a historicidade que compõe esse espaço.

Neste estudo, buscamos compreender as relações que se estabelecem no contexto escolar, em especial na escola pública, entre a língua, o sujeito inserido nesse ambiente, a história e a ideologia. Dessa forma, iniciamos o percurso discursivo, apresentando as condições de produção que significam o espaço no qual a materialidade discursiva¹ analisada foi produzida. Assim, trazemos o conceito das condições de produção proposto por Orlandi, que:

[...] incluem, pois, os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo. (ORLANDI, 2017, p. 17).

Ainda sobre esse conceito, Orlandi (2017) reitera que as condições de produção também determinam o sentido. A partir de uma realidade histórica, de uma formação ideológica, de um dado lugar, um sujeito só pode dizer o que as condições de produção impõem, pois só se pode trabalhar com aquilo que ele tem acesso.

Ancorados nesse conceito, que abarca os sujeitos, a situação e, também, a memória sobre os sentidos que circulam para a escola como instituição, e levando em conta que o modo como se organiza o aparelho pedagógico da escola age diretamente na formação do sujeito-aluno e nas práticas de ensino, apresentaremos a escola, dando visibilidade à forma como esse espaço se constitui desde a sua fundação até a sua composição física e organizacional. Posteriormente, a partir de um contexto mais amplo,

1 Na perspectiva da Análise de Discurso de corrente francesa, a língua constitui uma materialidade, é o aspecto material do discurso, através do qual é possível acessar os efeitos de sentido presentes nos textos, vistos como materialidades discursivas. O texto, por sua vez, constitui uma unidade de análise, é uma manifestação aqui e agora de um processo discursivo específico, que faz sentido por sua inserção em uma formação discursiva, em função de uma memória discursiva, do interdiscurso, que o texto retoma e do qual faz parte. A materialidade discursiva, portanto, são os textos, nas suas mais variadas formas de constituição, nos quais os discursos são materializados, o que significa que os analistas do discurso analisam materialidades discursivas e não textos.

teceremos algumas considerações sobre as formas como são produzidas as práticas pedagógicas frente aos documentos institucionais que determinam o funcionamento escolar.

1.1.1 Entre possibilidades: a escola escolhida

Como professora efetiva com dois vínculos, nas redes estadual e municipal, lecionando para diferentes turmas e modalidades, desde a nossa formação, tivemos a oportunidade de entrar em contato com as diferentes realidades e necessidades em que se encontram inseridos os sujeitos-alunos. Por esse motivo, inicialmente, em relação à realização da intervenção, deparamo-nos com uma grande dificuldade para decidir qual das escolas seria o *locus* desta pesquisa, ao considerar que todas as turmas com as quais já trabalhamos e trabalho, atualmente, se constituiriam como sujeitos que contribuiriam para o processo de escuta sobre a escola e sobre eles mesmos.

Dessa forma, o critério levado em conta para a sustentação dessa escolha foi o tempo de atuação em cada escola, sendo escolhida a Escola Estadual Alcebíades Calháo, onde lecionamos desde a nossa lotação, no ano de 2000, após aprovação no concurso. Ao passo que, na escola da rede municipal, em virtude de procedimentos administrativos, como redimensionamentos, só atuávamos há dois anos.

Nesse processo de escolha, consideramos que, em virtude do período de permanência nesse espaço, teríamos maiores informações sobre o funcionamento das práticas pedagógicas, dos sujeitos-alunos lá inseridos, da comunidade e da organização de modo geral como os projetos em andamento, sobre a aplicação das matrizes curriculares, sistema de avaliação, entre outros. Questões consideradas importantes na efetivação das ações interventivas.

1.1.2 Situando a escola Alcebíades Calháo

Desenvolvemos o trabalho de intervenção, como já antecipamos, na Escola Estadual Alcebíades Calháo. Situada na região centro norte de Cuiabá, com sede na Avenida Fillinto Muller, nº 1300, no Bairro Quilombo, a escola foi fundada em 04 de março de 1980, integrando a rede estadual de ensino e mantida pelo governo do Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação e Lazer (SEDUC). A criação foi regida pelo Decreto nº 1068², de 29 de maio de 1981.

Essa unidade escolar, assim como grande parte das escolas estaduais de Mato Grosso, tem suas denominações com origem em nomes de personalidades que fazem parte da história desse Estado. Neste caso, o homenageado foi o Bacharel Alcebíades Rodrigues Calháo (1888-1969). A história e a nomeação, na maioria das vezes, são feitas a partir do ponto de vista do colonizador e não dos indígenas que já estavam aqui, quando da chegada dos primeiros bandeirantes e colonizadores.

Natural de Cuiabá, filho de Emílio Calháo, fundador do Jornal *O Mato-Grosso*, do qual também foi diretor, Alcebíades Calháo³ exerceu vários cargos públicos e teve ativa participação na vida política do Estado. Bacharel em Ciências e Letras, atuou profissionalmente como jornalista e como professor de Latim, Português e Francês. Dirigiu a Instrução Pública, o colégio Liceu Cuiabano, a Escola do Comércio de

2 A criação da escola ocorreu na gestão do Exmo. Sr. Frederico Carlos Soares Campos, então, Governador do Estado de Mato Grosso, e pelo seu Vice-Governador, Exmo. Sr. Hélio Palma de Arruda, conforme Projeto Político Pedagógico (PPP), nos sites do IBGE e do INEP, disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/cuiaba.html>; e <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 10 mar. 2020.

3 O Projeto Político Pedagógico (PPP) apresenta a trajetória bibliográfica de Alcebíades Calháo de forma bastante extensa; aqui apresento uma pequena passagem de toda essa história.

Cuiabá e a Gazeta Oficial do Estado. Junto com Nilo Póvoas, outra personalidade atuante em Mato Grosso, foi fundador da Faculdade de Filosofia na capital, em Cuiabá.

1.1.3 A cidade enquanto *locus da pesquisa*

A Escola Estadual Alcebíades Calháo está situada na capital do Estado, Cuiabá. Esse município se localiza às margens do rio de mesmo nome e forma uma conurbação com o município de Várzea Grande. Baseada no último censo, realizado no ano de 2018, a população é de 612 mil habitantes e conta com 181 instituições de ensino, entre escolas, creches e instituições de ensino superior.

A capital do Estado de Mato Grosso foi oficialmente fundada em 8 de abril de 1719 por bandeirantes oriundos do sudeste do País, mas há registros da chegada de exploradores 40 anos antes. A região atraiu a atenção de exploradores devido à busca por ouro. O primeiro a chegar ao local teria sido Manuel de Campos Bicudo, em 1673, que instalou seu grupo de bandeirantes no encontro dos Rios Coxipó e Cuiabá.

A região ficou esquecida por um tempo depois que se esgotaram as buscas pelo ouro, até que, em 1719, Pascoal Moreira Cabral estabeleceu um povoado na região. Transformada em vila em 1927, foi rebatizada com o nome de Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá. A localidade teve de esperar por mais 91 anos até ser elevada à condição de cidade, em 1818, por ordem de Dom João VI. Apenas 17 anos depois, quando já contava com 7 mil habitantes, assumiu o posto de capital da província de Mato Grosso. Cuiabá seria o nome de uma antiga aldeia indígena que habitava a região. Em língua guarani, o termo significaria “lontra brilhante”.

A cidade é marcada pela miscigenação de povos africanos, espanhóis, portugueses e povos originários, que constituíram uma cultura diversa não só para a cidade, mas para todo o Estado. E em relação à formação linguística, Dettoni (2003), em seus estudos sobre o dialeto da Baixada Cuiabana⁴, explica que:

Conviveram, nesta região, em diferentes momentos e em diversos graus de intensidade, as línguas indígenas nativas, a variedade castelhana da fronteira, a língua dos bandeirantes colonizadores, diversas variedades do português ali introduzidas pelos sertanistas migrantes, além da variedade falada pelos escravos para lá transferidos. Foi nesse contexto multilíngue e multidialetal que floresceu e se fixou a variedade de português falada, ainda hoje, na baixada cuiabana (DETTONI, 2003, p. 197).

Passados 300 anos de sua fundação, hoje ao interpretarmos os sentidos que constituem a história da cidade e dos sujeitos inseridos neste espaço, percebemos que, mesmo após a cidade passar por um longo processo de industrialização e modernização e, conseqüentemente, um crescimento populacional, ainda expressa toda herança construída pelos sujeitos que constituíram sua formação e que, atualmente, essa expressividade continua atravessando os sujeitos que a constituem.

1.1.4 O espaço da escola e sua organização

Considerada de porte médio, a Escola Estadual Alcebíades Calháo é constituída por, em média, 600 alunos. O atendimento é feito apenas na modalidade do Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano, nos períodos matutino e vespertino e, para isso, a Escola dispõe de 12 salas de aula climatizadas, uma sala

⁴ De acordo com Dettoni (2003), denomina-se Baixada Cuiabana a região formada pelos municípios e comunidades que devem sua origem ao Rio Cuiabá e seus afluentes.

multimídia equipada com *Datashow* e sistema de som, uma biblioteca, uma quadra de esporte coberta, uma sala multifuncional e demais salas de apoio (direção, coordenação, secretaria, sala do professor, arquivo). A sala de informática, recurso que consideramos imprescindível no ambiente escolar, foi instalada no ano de 2010, porém, por falta de manutenção ao longo do tempo, foi desativada há dois anos.

O corpo docente é composto por 42 professores no total. Os servidores técnicos administrativos educacionais (TAE) são 05 e, no apoio administrativo educacional (AAE), são 12.

Essa unidade escolar dispõe de uma infraestrutura considerada boa e um conjunto de funcionários necessários ao bom andamento das atividades pedagógicas. No entanto, ressaltamos que, em relação ao uso dos aparelhos tecnológicos, a escola enfrenta algumas dificuldades, pois não está equipada com o mínimo de aparato necessário para o suporte de práticas que utilizam esses recursos, a começar pelo acesso à internet. Existiam, na proposta desta pesquisa, atividades voltadas para o uso dessas tecnologias, mas, muitas vezes, tivemos de alterar nosso planejamento buscando outras alternativas, porque a efetivação dessa ferramenta de estudo só era garantida pelo fato de a maior parte dos sujeitos-alunos possuir aparelho de celular.

1.1.5 O corpo discente e a turma escolhida

A Escola Alcebíades Calháo está localizada em um bairro de classe média e sempre foi considerada uma referência em ensino na região. Os sujeitos-alunos, em sua maioria, são provenientes do mesmo bairro e de outros bairros circunvizinhos. São filhos de antigos moradores do bairro; de funcionários prestadores de serviços nos edifícios, residências e comércio da região; de pais que não conseguiram manter os custos em uma escola privada, entre outros. A escola ainda atende a uma pequena parcela de alunos oriundos de bairros periféricos, por meio de convênios firmados com escolas da rede municipal de ensino em que, ao término do 5º ano do Ensino Fundamental, os alunos já garantem, automaticamente, uma vaga nessa escola.

Diante dessa composição, é possível afirmar que se trata de um público bastante heterogêneo, cuja realidade socioeconômica é bastante desigual. Aspecto que se une aos diversos outros fatores que, possivelmente, podem refletir na dificuldade de aprendizagem, por parte de alguns sujeitos-alunos, quando tomamos como referência as práticas de leitura, interpretação e, conseqüentemente, da argumentação. O que aumenta, ainda mais, a nossa responsabilidade no reconhecimento das diferentes formas de aprendizagem.

Durante o período atuando nesta escola, sempre notamos que, no geral, os sujeitos-alunos são ávidos por aprender, visto que já tivemos outras experiências de trabalhos a partir de projetos em que pudemos contar com o engajamento deles e da comunidade escolar. Nesse sentido, não tivemos dificuldade para escolher a turma, pois tínhamos a certeza de que, independentemente de qual fosse, seria um trabalho de constante aprendizado, de ambos os lados.

Assim, voltamos nosso olhar para as turmas que nos tinham sido atribuídas e que, de fato, constituíam a origem das nossas inquietações, os nonos anos. E como não seria possível estender o trabalho a todas as turmas e já tínhamos estabelecido contato com essa em anos anteriores e, na certeza de que poderíamos avançar muito mais em relação à proposta deste estudo, optamos pelo 9º A. Turma composta por 28 alunos, sendo 18 meninas e 10 meninos.

Ao dar visibilidade ao contexto em que está inserido o espaço de realização da proposta deste estudo, é possível dizer que a história da escola, assim como a dos sujeitos que dela fazem parte, estão intrinsecamente ligadas à nossa história. Fato que, para nós, desde o início refletiu o contentamento, satisfação e motivação para concretizarmos o que representava a razão principal de todo esse movimento: romper com o imaginário cristalizado por tanto tempo sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa.

E, após a caracterização da escola e dos participantes da pesquisa, passaremos, agora, à tessitura de algumas considerações sobre os sentidos para a escola e seu funcionamento.

1.2 Algumas Considerações sobre o Ensino de Língua Portuguesa Frente aos Documentos Institucionais

Da forma como é vista pela sociedade em geral, a escola funciona como instituição que assegura aos sujeitos ascensão intelectual e social, possibilidade de crescimento humano, ambiente propício à socialização de ideias e de garantia de uma formação de cidadãos.

Antes desta pesquisa, essa também era a nossa visão, ao considerar a escola como uma instituição, meramente, de formação e apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, reproduzindo, muitas vezes, discursos que a legitimam como espaço de educação formal, de emancipação dos sujeitos, de ascensão social. Tudo isso, sem levar em conta seu grande papel social.

Assim, considerávamos aceitável repetir os mesmos sentidos legitimados pelos documentos institucionais que orientam o funcionamento escolar, a começar por aquele que, teoricamente, constitui um documento norteador das práticas que permeiam o cotidiano escolar, quanto à organização, funcionamento, ensino e aprendizagem, abrangendo os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros: o Projeto Político Pedagógico (PPP), que, para realidade que estamos inseridos, determina:

A proposta do trabalho pedagógico a ser desenvolvida consiste no uso do método dialético, cujo objetivo é envolver o educando na aprendizagem significativa dos conteúdos, oferecendo aos mesmos, possibilidades de aprender criticamente o conhecimento científico. Seguindo tal pensamento a escola tem compromisso de respeitar os saberes dos educandos, aproveitando sua experiência, discutindo sua realidade, associando os saberes curriculares e a experiência social que eles têm, valorizando e resgatando a diversidade cultural, enriquecendo assim o conhecimento, pois ao mesmo tempo em que se ensina estamos num constante aprender (PPP, 2017, p. 89).

Desse modo, a escola é discursivizada e concebida como um ambiente favorável ao convívio e à aprendizagem dos sujeitos dos mais diversos grupos sociais, culturais e étnicos, como se fosse um espaço livremente instituído, e com totais condições de suprir, através da formação, as necessidades individuais e, sobretudo, as sociais dos sujeitos, na medida em que propõe solução para manutenção da sociedade desigual. Assim, subentende-se que só não consegue romper com as condições em que se está inserido socialmente aquele sujeito que não tenha conseguido se inscrever em um gesto de interpretação.

E, ainda revisitando o mesmo documento (PPP, 2017), em relação ao que propusemos investigar, o ensino e a aprendizagem da argumentação, a escola em que atuamos tem dentre suas diretrizes:

a - Favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente, devendo ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica. Resgatar a escola **como espaço público, lugar de debate, diálogo fundado na reflexão coletiva**, promovendo a integração escola

x família x comunidade.

b - Dar condições de reeducação das relações étnicas raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos e contestações, valorizando as diferenças. **Atingir sua finalidade política social ao formar o indivíduo para a participação política que implicam direitos e deveres da cidadania** (PPP, 2017 p. 100, grifo nosso).

A materialidade discursiva acima se inscreve em uma política de ensino que defende a pluralidade e a diversidade. Além disso, a escola se assume como um espaço no qual os sujeitos podem dialogar, pensar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes, um lugar onde há oportunidade para produzir, discordar e transformar, enfim um espaço “[...] semeador de luta de vozes.” (PACÍFICO e ROMÃO, 2011, p. 114). Um lugar no qual o sujeito-aluno tenha condições de confirmar, polemizar e, até mesmo, contradizer os textos que lhe são apresentados, falando sobre os sentidos a partir de um posicionamento autoral e sócio-histórico.

Analisar não só o PPP, mas outros documentos que contemplam orientações curriculares em vigência no Município e no Estado, como o mais recente documento elaborado pela SEDUC: o *Currículo de Referência para o Território Mato-grossense*, possibilitou-nos uma reflexão mais aprofundada sobre o cotidiano da escola. Esse documento, voltado especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental, vincula-se à organização dos currículos no território brasileiro, preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao relacionar essas orientações com a realidade vivenciada no espaço escolar, percebemos que há muito que ser (re) pensado nessas propostas, uma vez que esses documentos trazem a imagem de uma escola perfeita, idealizada, não retratando a realidade fiel e as dificuldades vividas pela instituição e pelos sujeitos inseridos nesse espaço.

Dessa forma, o que vemos esboçado nesses documentos é uma política que textualiza em toda sua extensão a garantia dos “direitos” de aprendizagem pelo Estado, e que, se durante o percurso escolar, algo não sair conforme o “planejado”, a responsabilização pelo fracasso escolar possivelmente pode recair sobre o professor, por um lado, ou sobre o sujeito-aluno, por outro lado.

Nessas condições, a escola é tomada “[...] como um espaço de convivência, no qual a desigualdade social é decomposta.” (SARIAN, 2012, p. 11) e, da forma como se organizam esses orientativos, configura-se “[...] uma tentativa de se apagar o político, conter a tensão e silenciar a contradição.” (Ibidem).

Nesse sentido, compreender o funcionamento dos discursos dos documentos jurídicos como um jogo político que se impõe às escolas para efetivar as ações das políticas do Estado, em que se apaga a luta de classes e a batalha ideológica pela igualdade social, só foi possível a partir do momento que ocupamos um lugar teórico que serviu como marco para este pensar pedagógico. Os dispositivos teóricos/analíticos da Análise de Discurso nos permitiram entender um pouco mais sobre os processos discursivos que consistem, muitas vezes, no apagamento da contradição existente no espaço escolar, mostrando o confronto que se dá nos bastidores desse cenário entre o simbólico e o político, marcado pelos interesses, relações de poder e determinações das ideias e dos sentidos.

A partir dos novos gestos de interpretação sobre as políticas de ensino da língua, sobre o que se faz, o que se lê e o que se produz no real da instituição Escola, passamos a considerar que as condições de produção que sustentam as práticas de ensino nesse ambiente, muitas vezes, acabam corroborando para efetivação do trabalho político-ideológico do Estado. Esta relação é possível na medida em que os envolvidos, nesse processo, no ambiente escolar, não levam ou não se dão conta da existência de tensões de diferentes ordens e escalas que envolvem relações de poder e de autoridade, a relação entre diferentes racionalidades e ideologias e diferentes culturas em funcionamento.

Vista dessa maneira, a escola funciona como instituição que movimenta sentidos e, com eles, práticas ideológicas, geralmente voltadas ao interesse daqueles que não a frequentam. Desse ponto de vista, faz-se importante pensar sobre os discursos que se constituem nesse espaço e de que forma são reafirmados fora dela.

Sobre o Discurso Pedagógico (DP), Orlandi (1996, p. 28) o define como um “[...] discurso circular, que gira em torno de si mesmo, ao produzir um dizer institucionalizado que se garante pela instituição e garante a instituição em que se origina, sendo a escola a sede desse discurso”. Dito de outro modo, a escola como instituição determina uma maneira de dizer e torna isso seu discurso, podendo ser explicitado na voz dos diversos segmentos que representam esse espaço. Assim, conforme explica Nogaro (1998, p. 14), “[...] o discurso da escola, enquanto instituição, será o discurso do diretor, do professor, do aluno, que se torna sujeito deste discurso falando o que o professor quer ouvir, ficando quieto, calando-se”.

Para Orlandi (1996), o DP se configura como autoritário, pois tende a dificultar a circulação de diferentes sentidos, privilegiando a produção de um único, pelo processo denominado por ela como repetição empírica⁵. Essa autora afirma que

No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem. (ORLANDI, 1996, p. 15).

O funcionamento desse discurso é percebido, dentre tantas outras possibilidades, quando, por exemplo, o professor, na posição que ocupa, instituída socialmente, é considerado porta-voz do conhecimento também legitimado socialmente, ou seja, o que o professor diz se converte em conhecimento, em verdade suprema. Dessa maneira, ele não se coloca, por vezes, na posição de um interlocutor, pois a finalidade das discussões em que se inscreve com os sujeitos-alunos, geralmente, restringe-se a conduzi-los à aquisição de conceitos, de formas e de princípios, não considerando a possibilidade de que os temas discutidos estão sujeitos a mudanças em função das discussões que, porventura, ocorram em sala de aula.

Para compreender melhor essas representações, cabe explicitar os estudos que essa autora propõe sobre as diferentes formas de funcionamento da linguagem na relação estabelecida entre os locutores, propondo três modos básicos de funcionamento do discurso: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. Essa distinção se dá com base no grau de polissemia presente no funcionamento desses discursos. Ou seja, a polissemia é o deslocamento e a ruptura de processos de produção de sentidos que, por sua vez, é aberta no discurso lúdico, controlada no polêmico e contida no autoritário.

Assim, o DP vai dizer que a escola deve ser democrática, inclusiva, atrativa, inovadora, mas, ao mesmo tempo, revestida pelos discursos legitimados por meio de um sistema organizado: documentos institucionais, Ministério da Educação, Secretarias de Educação, diretor, professor etc. A escola não consegue ouvir sentidos estranhos aos seus e, por esse motivo, acaba problematizando muito pouco os sentidos para as diversas questões que circulam no espaço escolar.

Nessa direção, Nogaro (1998) salienta que, nas escolas e nas salas de aula, os sujeitos-alunos continuam expostos a uma metodologia que os desconsidera total ou parcialmente como seres pensantes

⁵ Para Orlandi (2007), a repetição tem as seguintes modalidades: *repetição empírica*, mnemônica, que não historiciza os sentidos; *repetição formal*, repetição mecânica de frases e conteúdo, também não historiciza; *repetição histórica*, que inscreve o repetível (interdiscurso, o já dito) a história na língua.

e atuantes no seu processo de aprendizagem, o que nos leva a questionar as dificuldades de ensinar e aprender. Assim, o autor reitera:

Nós, professores, estamos excluídos desse dizer-ato-decisão quando se trata do discurso do poder que se pronuncia sobre a educação definindo seu conteúdo, sua forma, seu sentido, sua finalidade. Mas enquanto professores, não estamos excluídos do dizer-ato-decisão quando se trata do trabalho pedagógico (NOGARO, 1998, p. 17).

E é, a partir dessa leitura/interpretação, que buscamos mostrar na proposta desta pesquisa a possibilidade de construir uma prática pedagógica diferente da que está posta no ensino de Língua Portuguesa. Supomos que identificar e mapear em quais discursos estão ancoradas nossas práticas, conforme estamos fazendo, seja o primeiro passo, pois agora sabemos que esses dizeres não são neutros e apontam, geralmente, para discursos dominantes, muitas vezes ocultos por ideologias, que, por sua vez, estão materializadas nos aparelhos de Estado.

Faz-se necessário, então, a partir de um olhar mais crítico, perceber quais práticas estão representando essas ideologias e, no entendimento de que o discurso é uma das instâncias em que se concretiza a materialidade ideológica, e que, portanto, tem compromisso com quem o produz, como é produzido e com qual finalidade. Propor práticas que visem a autonomia, criar condições para que discursos que permanecem silenciados possam vir à tona e, assim, possam contribuir para a construção de um novo fazer pedagógico, é tão urgente e necessário no cotidiano escolar.

Compreendendo a existência e o funcionamento da escola em uma perspectiva social e ideológica, agora mais atentos às formas como ela se articula com as demais instituições e, sobretudo, como ela atua sobre os sujeitos, reconhecemos os efeitos do aprofundamento teórico e de como a Análise de Discurso contribuiu na promoção da construção da nossa autoconfiança em relação ao que compete a nossa posição na escola. Passamos a considerar como ponto crucial dessa teoria o fato de que sempre haverá espaço para desestabilização dos sentidos, que sempre será possível romper com o ritual de práticas discursivas institucionalizadas, pois, conforme Pêcheux (1988, p. 301), “[...] não há ritual sem falhas”, e, conforme seus pressupostos existem falhas na interpelação e há fragmentação do sujeito e do sentido, o que nos possibilita sempre poder deslizar, frente às discursividades, entre uma posição e outra.

Nessa direção, daremos visibilidade, no próximo capítulo, à forma como ocorreu a apropriação e quais os postulados da Análise de Discurso nos possibilitaram ampliar o olhar para a complexidade que constitui o sistema de ensino, em especial, o de Língua Portuguesa, a partir do percurso pela teoria discursiva, ressaltando o estatuto e o lugar da argumentação nessa perspectiva teórica e os sentidos para essa prática no ambiente escolar.

2

EM DIREÇÃO A OUTRAS TRILHAS: UM PERCURSO PELA TEORIA DISCURSIVA E ARGUMENTATIVA NO ESPAÇO ESCOLAR

[...] locutor e interlocutor não são apenas um espírito emissor e um espírito receptor, são temperamentos, corpos, almas que vibram, com intensidades e graus diversos, no contato com a realidade comunicada.
(Maurice Dessaintes)

Neste capítulo, apresentamos as condições de produção que constituíram o processo de elaboração da nossa proposta de trabalho. Damos destaque, assim, ao caminho percorrido desde as inquietações que nos conduziram ao recorte do trabalho, os primeiros passos em direção à apropriação e aprofundamento dos pressupostos teóricos que elegemos para fundamentar a proposta até a definição e elaboração do projeto de intervenção.

O percurso, por meio da instrumentalização teórico-prática, permitiu-nos avançar na efetivação dos nossos objetivos, visto que passamos a conceber a pesquisa como uma nova dimensão do nosso trabalho, e que frente aos desafios vivenciados em sala de aula, da nossa visão inicial, agora, menos complicada das coisas, passou a ter mais “por quês” e não mais “culpados”.

2.1 Da Inquietação aos Deslocamentos: definição e fundamentação da proposta de intervenção

Conforme já dissemos, mesmo convivendo profissionalmente, por muito tempo, em um ambiente educacional permeado por uma série de discursos a atribuir sentidos à prática pedagógica e que, de certa maneira, justificam, muitas vezes, nossa acomodação em práticas naturalizadas de ensino, o que sempre nos impulsionou nesse processo, além da paixão pela profissão, foi o desejo e o esforço de sempre querer contribuir mais para o aprendizado do sujeito-aluno, ao propor um ensino de LP mais significativo para eles e para nós. Afinal, “[...] compreender os efeitos que o ensino de língua produz no sujeito, dá visibilidade a um processo de significação do sujeito”. (DI RENZO; DURIGON, 2011, p. 161) e, conforme Pêcheux (1997, p. 24), “[...] todo processo de significação é constituído por uma “mexida” “deslize” em redes de filiações teóricas, sendo, desse modo, ao mesmo tempo, repetição e deslocamento”.

Nesse sentido, é possível afirmar que foram essas condições, aliadas ao desejo incessante de aprender e ensinar, que nos constitui como ser humano, que nos trouxeram até aqui, ao ingresso em um curso de pós-graduação em nível de mestrado.

Ao nos vincular ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), vimos a possibilidade de conhecer teorias que sustentam o ensino de LP, ampliando nossos conhecimentos para além daqueles que se mostravam entrelaçados e confusos e que, por muito tempo, mantiveram-nos filiados a concepções que tomam os sentidos na sua literalidade, que concebem a língua como única e transparente, refletindo práticas que desconsideram a exterioridade, os sujeitos e a historicidade, elementos constitutivos de todo e qualquer discurso.

Assim, por meio do arquivo de leitura que fomos constituindo durante as aulas sobre os sentidos para o ensino de língua, passamos por um processo que, além de contribuir para nossa constituição discursiva como sujeitos-leitores, possibilitou-nos um movimento bastante reflexivo sobre as mesmas dificuldades que antes enfrentávamos em sala de aula, porém, destituindo-nos, de imediato, da nossa posição privilegiada de sujeito-professor detentor do saber, convocando-nos a buscar novas possibilidades de atuação a partir da compreensão de que, em relação a nossa prática, mais do que a nossa frequente preocupação da ordem sobre “o que ensinar”, era urgente (re)pensar o “como ensinar”.

Na Disciplina Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional, a primeira ofertada pelo programa, foi-nos apresentada a teoria da Análise de Discurso (AD). E já nas leituras iniciais ancoradas nessa perspectiva, os efeitos produzidos foram imediatos. Apesar da complexidade, fomos, rapidamente, envolvidos pela forma como essa concepção teórica nos conduz a reflexões mais críticas sobre a nossa prática, inclusive sobre o nosso papel, sujeito-professor, que não pode ser reduzido a um mero transmissor de conhecimentos científicos e, também, sobre o fato de que a escola não é um lugar de apenas receber, mas, sobretudo, de produzir o conhecimento, conforme aponta Orlandi:

Cabe ao professor, enquanto responsável por um projeto pedagógico, interferir na imagem que o aluno faz do referente, ou seja, do objeto a conhecer. Isso deve ser feito discursivamente: a. a nível teórico, explicitando os pontos de deriva, isto é, trazendo à tona os gestos de interpretação, e b. a nível analítico, dando-lhes condições para que eles trabalhem os lugares em que os sentidos podem ser outros (através de uma escuta discursivamente en-formada). Isto permite um trabalho que mude o lugar em que o sentido faz sentido (ORLANDI, 1998, p. 18).

Nesse movimento, como apresentado acima por Orlandi e entendendo a necessidade de nos descolar da forma conteudista e pouco reflexiva de ensinar língua(gem) e de nos aproximar de uma nova perspectiva de trabalho, sentimo-nos cada vez mais atraídos pela possibilidade de desenvolver um trabalho a partir do lugar teórico que “[...] nos leva a compreender melhor a constituição dos sujeitos e dos sentidos, e suas relações” (ORLANDI, 2017a, p. 33).

Entre outros efeitos, os pressupostos da Análise de Discurso impactaram não só no nosso imaginário de língua, leitura, texto e, principalmente, de ensino, mas, sobretudo, trouxe à tona uma questão que, como professora dos anos concluintes do Ensino Fundamental (9º ano), sempre representou um desafio: o ensino da argumentação.

Compreender os possíveis motivos para o desempenho dos sujeitos-alunos, especificamente, no que se referem às práticas que envolvem a funcionalidade e a escrita de textos argumentativos por parte dos sujeitos-alunos sempre configurou em preocupação durante nossa atuação. Isso, porque a experiência em sala de aula, em especial com as turmas dos 9º anos, em relação ao trabalho com materialidades discursivas de ordem argumentativa, tem evidenciado muitas dificuldades por parte dos sujeitos-alunos, porquanto, embora procurem expressar seus pontos de vista, algo acaba chamando mais atenção em suas produções: a inconsistência e a reprodução dos argumentos que, geralmente, ancorados nos sentidos preexistentes, refletem no modo como formulam seus textos.

Elaborar uma proposta de ensino voltada para essa questão, que, na dimensão escolar, tem sido relegada a um plano menor do que, de fato, ela representa nas práticas linguísticas e sociais cotidianas, desde o princípio, configurou-se bastante desafiadora.

Sabíamos que esse trabalho implicaria, primeiramente, promover alguns deslocamentos de sentidos que circulam como únicos e evidentes sobre os processos inerentes ao ensino da argumentação nas práticas escolares. Porém não tínhamos ideia de como esse trabalho seria feito. A única certeza que tínhamos era que seria à luz das concepções da Análise de Discurso, que contempla a exterioridade e historicidade dos sentidos, que estariam ancoradas nossas reflexões.

Assim, afetados por essa teoria e por todos os pontos de indagação que ela faz movimentar, à medida que entramos em contato com ela, estabelecendo relações e, também, sendo interpelados, apresentamos, no nosso primeiro encontro com a orientadora, de forma bem ampla, nossas inquietações sobre o ensino da argumentação e possíveis direcionamentos sobre a proposta. Pontuamos o interesse em analisar as discursividades argumentativas dos sujeitos-alunos a partir da produção escrita, adotando como temática central para as discussões a violência doméstica contra a mulher.

Esse diálogo nos permitiu o entendimento de que toda questão de ensino de LP remete ao estudo da concepção de língua e que, dependendo do conceito de língua a que se filia, o tipo de ensino inevitavelmente não será o mesmo. E, cientes de que as concepções de língua que, geralmente incorporadas ao livro didático (LD), até agora vinham sustentando nossas práticas como professora de LP, por não produzir efeitos consistentes, já não nos bastava mais, era indispensável, então, ampliar nosso conhecimento sobre essa questão.

E como suporte, não só para o aprofundamento dessas questões, mas como fator preponderante na tomada de decisão sobre o nosso objeto de pesquisa, nesse encontro, foi-nos indicada a leitura do texto de Freda Indursky (2010), intitulado *“Estudos da linguagem: Língua e Ensino*, que, inclusive, já havíamos discutido durante as aulas da Disciplina de *Gramática, Variação e Ensino* ministrada pela própria orientadora.

Nesse texto, a autora afirma que os estudos da linguagem constituem um campo de conhecimento bastante amplo e heterogêneo que, abrigando uma diversidade de teorias, conduz, inevitavelmente, à existência de concepções de língua bastante diversas, com suas características e limites. Para dar visibilidade às suas proposições, a autora apresenta um contraponto entre a concepção de língua nas perspectivas sistêmica, pragmática e discursiva.

Sobre o conceito de língua, Indursky (2010) explica, resumidamente, que esses três campos apontam para uma progressão que vai desde um objeto estritamente linguístico, quando a autora relembra o linguista francês Ferdinand de Saussure e suas dicotomias, destacando o par *langue/parole* – língua/fala. Depois passa a um objeto que associa o linguístico ao pragmático, fazendo referência aos estudos de outro linguista francês Émile Benveniste e à enunciação como objeto de estudo até chegar a um terceiro objeto em que, a partir dos postulados do filósofo Michel Pêcheux, o extralinguístico é tomado como parte constitutiva do linguístico.

Com efeito, esse movimento de reflexão teórica sobre as concepções de língua, a identificação com a concepção teórica da Análise de Discurso somada às orientações recebidas, conduziu-nos à definição do objetivo da nossa proposta de trabalho: refletir, discursivamente, sobre os sentidos que circulam como evidentes para os processos inerentes ao ensino e à aprendizagem da argumentação nas práticas escolares e, a partir das discursividades argumentativas dos sujeitos-alunos a respeito dos sentidos historicamente constituídos em relação à violência doméstica contra a mulher, analisar, nas produções escritas dos sujeitos-alunos, como eles atribuem sentidos a essa questão e como se inscrevem nos processos argumentativos como sujeitos ideológicos.

Tínhamos, ainda, a pretensão, a depender dos resultados das materialidades escritas produzidas pelos sujeitos-alunos, analisar os efeitos de sentidos produzidos pelos operadores argumentativos, que, na perspectiva da Análise de Discurso, para além de exercerem a função de conectores, conforme Indursky (2010, p. 45), “[...] funcionam como marcas linguísticas capazes de promover o deslizamento de uma filiação discursiva para outra”.

Entretanto, após o exame de qualificação, levando em conta os apontamentos efetuados pelos avaliadores e a necessidade de estabelecer um recorte maior, decidimos deixar essa empreitada para outra oportunidade. Entendemos que até o momento já tínhamos uma proposta bastante consistente e que ampliar o foco das análises poderia, possivelmente, distanciar-nos dos objetivos que, para nós, tinham maior relevância.

Assim, sentimo-nos satisfeitos e motivados para dar início ao processo de intervenção. Primeiro, pela possibilidade de desenvolver um trabalho que iria considerar o processo constitutivo da posição que ocupamos a partir da abordagem de uma questão bastante significativa para nós. Segundo, por perceber, com base na Análise de Discurso, um viés que, além de nos levar a repensar gestos de ensino, poderíamos possibilitar aos sujeitos-alunos reconhecerem as condições de produção referentes à prática da argumentação, e assim, poderem criar reais espaços interpretativos, historicizando os sentidos e se colocando ativos no funcionamento da linguagem.

2.2 Do Lugar da Argumentação na Teoria Discursiva

Ao optar, como proposta de trabalho, por investigar a forma como ocorre o processo de ensino da argumentação no ambiente escolar, bem como a relação do sujeito-aluno com essa prática, faz-se necessário ressaltar que, nesta pesquisa, nosso foco não incide na noção de argumentação a partir das abordagens teóricas que consideram essa prática como uma “[...] arte cujas técnicas são objeto de ensino-aprendizagem-treinamento e cuja finalidade seria persuadir o interlocutor” (ZOPPI-FONTANA, 2017, p. 214) – esse é o ponto de vista da retórica⁶.

Enquanto no contexto aristotélico a argumentação era utilizada como mecanismo de esgotamento de todos os argumentos apresentados pelo orador com o uso de réplicas e tréplicas, em nosso contexto da sala de aula nossa proposta é observar o quanto os sujeitos-alunos conseguem refletir, a partir das práticas argumentativas, sobre os fatos que ocorrem no cotidiano da vida deles e, assim, a partir das observações entenderem que os sentidos, tomados como cristalizados, são possíveis sim de outras interpretações, apresentando deslocamentos de sentidos que até então eram tomados como estabilizados em suas vidas.

Fazer essa ressalva é importante, considerando que, conforme nossa experiência em sala de aula, os sentidos para argumentação como, tradicionalmente, são abordados no âmbito escolar, tomam,

6 Referimo-nos à tradição da Retórica Antiga e das teorizações da Retórica de Aristóteles, em que esta última “[...] continua hoje sendo uma das maiores referências para a disciplina e pode ser considerada como primeira reflexão sistemática, teórica e prática, desenvolvida sobre a arte oratória e as técnicas de persuasão”. (ZOPPI-FONTANA, 2017, p. 204). Conforme a autora, Aristóteles relacionou a retórica com persuasão, dizendo que esta recorre ao verossímil para convencer o outro sobre aquilo que diz. Ao mencionar as funções da retórica, afirma que “[...] ela se caracteriza por fundar sua eficácia no resultado dos embates da relação estabelecida entre o orador e seu auditório; a adesão deste aos argumentos apresentados e a persuasão produzida não é nem necessária, nem imediata, nem inerente à enunciação e depende de múltiplos fatores, entre os quais o domínio de técnicas argumentativas precisas”. (Ibidem, p. 201). E sobre essas técnicas ou arte, a autora acrescenta que se fundam ao mesmo tempo sobre o funcionamento da linguagem (organização do texto, sua forma e seu sentido), da gestualidade corporal (aparência, gestos, voz) e do posicionamento no espaço (deslocamentos, distância e proximidade em relação ao auditório). Concebida dessa maneira, a arte de argumentar e persuadir vira um campo de saber teórico e prático delimitado disciplinarmente pela retórica.

geralmente essa noção como possibilidade única de formar uma tese e estratégias em sua defesa. Falar em argumentação na escola, muitas vezes, restringe-se a evocar os sentidos como os de persuasão, convencimento e técnica. Em nossa proposta, buscamos deslocar desses modos de estudar e ensinar a argumentação, pois, de acordo com Piris (2016):

[...] uma análise discursiva da argumentação fundamentada na tese não idealista da linguagem não assume a perspectiva de estudo que tratam a argumentação como um jogo de estratégias arquitetadas por um orador plenamente consciente dos usos que ele faz dos recursos da linguagem para persuadir seu ouvinte (PIRIS, 2016, p. 105).

Desse modo, compreendemos a argumentação na perspectiva do funcionamento da linguagem, entendendo que esse funcionamento “[...] não é integralmente linguístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção, que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto discursivo” (ORLANDI, 1996, p. 117). Consideramos, assim, a argumentação, conforme propõe a Análise de Discurso, como parte dos processos discursivos, pois:

A questão da argumentação está presente em diferentes perspectivas do estudo sobre a linguagem. Podem-se assim observar desde posições que a considera como, constitutiva, incontornável, o dizer sendo ele próprio já e sempre argumentação, até posições menos específicas, em que a argumentação é considerada apenas ornamento do dizer, tendo então um lugar periférico, secundário, por assim dizer. Mas em nenhum caso, nega-se o fato de que a argumentação tem seu lugar na linguagem (ORLANDI, 1998, p. 73).

Chegar a esse entendimento se constituiu uma tarefa de desafios mais duradouros, só possível após um longo e árduo percurso de estudos e reflexões sobre essa prática. Fato que nos fez ponderar sobre as mesmas dificuldades enfrentadas tanto pelos sujeitos-alunos, quanto pelos sujeitos-professores quando se trata do ensino e da aprendizagem da argumentação. Agora sabemos que ela compõe um campo vasto, complexo e multidisciplinar, já que o próprio ato de argumentar encontra espaço em todos os lugares onde exista a abertura para a dúvida, para o diálogo e para a contraposição de ideias, em que não se disponha de uma verdade definitiva a respeito de um sentido, ao consideramos com Guimarães (2002, p. 200) que a “[...] argumentação não é derivada de condições de verdade e de seu caráter lógico”.

Ressaltamos que, dentre os campos disciplinares que se interessam pela argumentação, cada qual com interesses específicos, apropriando-se do legado deixado pelos clássicos e criando ramificações que, em graus diferentes, contribuem para o entendimento da argumentação no seu sentido mais amplo, neste estudo, optamos pela linha teórica da Análise de Discurso por entender que essa teoria opera com conceitos que remetem a uma reflexão diferenciada em relação à argumentação, em especial, porque trabalha na dimensão dos sujeitos interpelados pela ideologia. O que significa considerar “[...] a existência de sujeitos históricos que, inscritos na língua, historicizam diferentemente seus dizeres e lhes imprimem sentidos e direções de sentido nem sempre coincidentes” (INDURSKY, 2010, p. 39).

Consoante com a Análise de Discurso, o sujeito é entendido não como um indivíduo empírico que é dono do seu dizer e que escolhe as estratégias argumentativas para persuadir o interlocutor, mas como “[...] um lugar de significação historicamente constituído, ou seja, uma “posição que o indivíduo, interpelado pela ideologia, ocupa ao produzir seu discurso” (ORLANDI, 1998, p. 75).

Sobre o conceito de ideologia, Orlandi (1998) explica:

Discursivamente, a ideologia é uma necessidade da relação da língua com a história na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. A interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia, traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique. O efeito é então o da evidência do sentido (o sentido-lá), e a impressão do sujeito como origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão de transparência da linguagem (ORLANDI, 1998, p. 17).

Em outros termos, temos que a ideologia não é apenas um conjunto de ideias; é um conjunto de práticas, e uma das formas de essas práticas se realizarem é na materialidade da língua. Assim, para dizer, o sujeito se submete à língua para se subjetivar e, nesse processo (que é inconsciente), o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. E ocorre que, nessa articulação entre inconsciente e ideologia, certos sentidos se configuram como evidentes e únicos, configurando um efeito dessa relação.

Com esse entendimento, é possível dizer que não escolhemos os significados dos dizeres, eles resultam de processos políticos, históricos e sociais. Isto é, nos identificamos com certos sentidos e não com outros, também possíveis. Desse modo, é a ideologia, por meio dos gestos de interpretação⁷ que dá a direção dos sentidos. Para Orlandi (2007, p. 66): “[...] a ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de ‘evidência’, sustentando-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como ‘naturais’”.

O conceito de ideologia, ressignificado pela Análise do Discurso, é fundamental para o entendimento do funcionamento das discursividades argumentativas. Orlandi, em seu texto *Discurso e Argumentação: Um observatório do político*, publicado em 1998, a partir da explicação de algumas noções que estão na base do mecanismo da argumentação, a concebe como um efeito que resulta do trabalho da ideologia, pois “os próprios argumentos são produtos dos discursos vigentes, historicamente determinados” (ORLANDI, 1998, p. 78).

Para a autora, falar em argumentação implica pensar os sujeitos, o político, a história e a ideologia e, enfim, o discurso, tendo em vista que, para a Análise do Discurso, o objeto de estudo não é a língua, nem a linguagem, mas, sim, o próprio discurso. Entendendo-se por discurso “[...] o efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2015, p. 20). Não se confundindo com fala, uso da língua ou texto. E sobre as noções que constituem o mecanismo da argumentação, a autora menciona duas: “1. A noção de antecipação, sustentada pelo funcionamento das formações imaginárias (posições-sujeito); 2. A noção de esquecimento ligada ao interdiscurso (exterioridade discursiva)” (ORLANDI, 1998, p. 74).

Em sua abordagem, Orlandi (1998) entende que a antecipação é sustentada pelas formações imaginárias, que compreende o modo como os locutores projetam imagens uns dos outros e dos objetos de seu dizer no discurso. Esses imaginários são produzidos a partir das diferentes posições que os sujeitos ocupam na estrutura social (pastor, padre, delegado, diretor de uma escola), afetadas pelas diversas formas de determinação histórica, como as instituições (igreja, família, escola), o poder e a hierarquia. Por esse viés, é possível afirmar que o imaginário é da ordem das imagens produzidas pela ideologia.

Nesse sentido, as percepções que constituem as formações imaginárias são sempre atravessadas pelo já ouvido e o já dito. Dessa forma, Orlandi, (1998) afirma que:

⁷ Gestos de interpretação são concebidos, conforme Orlandi (2007, p. 18), como “[...] um ato no nível do simbólico”, um ato linguístico-discursivo-ideológico, que intervém no real.

As condições de produção constituídas pelas formações imaginárias são atravessadas (determinadas mesmo) pelo interdiscurso, exterioridade constitutiva, saber discursivo, não datado, não representável. As circunstâncias imediatas de enunciação já são determinadas por esta exterioridade e elas funcionam de forma desigual no discurso. A significância do contexto é determinada pelo já-dito que co-forma o conjunto da situação que intervém no dizer (ORLANDI, 1998, p. 76).

São essas projeções, a partir das formações imaginárias, que possibilitam a antecipação de sentidos e orientam a argumentação. Conforme Orlandi (1998):

Todo sujeito (orador) experimenta o lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador, constituído pelo jogo das formações imaginárias (a imagem que faz de X, de si mesmo, do outro). Cada um “sabe” prever onde seu ouvinte espera. Esta antecipação do que o outro vai pensar é constituinte de todo discurso (ORLANDI, 1998, p. 76).

Todo esse movimento em que repousa o funcionamento discursivo da argumentação nos permite compreender que o sentido não é conteúdo, não é mensagem, concepção por muito tempo adotada no ensino de língua. É, no entanto, efeito da relação do sujeito com a língua e com a história, relação sempre aberta ao equívoco e ao deslize. Em lugar de emissor e receptor, nas práticas discursivas, há sujeitos constituídos pelas ideologias e pelo inconsciente.

Nesse viés, o sujeito não controla o que diz, e como diz e não é a origem dos sentidos, embora seja constituído pela ilusão de que o é. Processo produzido pelo que Pêcheux (1997a, p. 176) chamou de “ilusões ou esquecimentos dos sujeitos”. Para o autor, o sujeito está preso a dois esquecimentos: o nº 1 chamado por Orlandi (2017, p. 24) de “esquecimento ideológico”, em que a relação entre as palavras e as coisas são tomadas como uma relação natural e direta. Nesse caso, o sujeito se coloca como fonte do que diz, origem do seu discurso. E o esquecimento nº 2, em que o sujeito tem a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade; o sujeito tem a ilusão de que o pensamento é transparente (“eu sei o que digo”), como se houvesse uma relação termo a termo entre o que se diz, o que se pensa e a realidade a que se refere.

Dessa forma, as coisas ditas e as coisas a dizer (e esquecer) são sempre relativas a determinadas posições-sujeitos, incorporadas às formações imaginárias produzidas pelas ideologias. E a relação entre o que é dito e o que não é dito pode ser compreendida discursivamente a partir do modo como o interdiscurso (o já dito) e o intradiscurso (o que se está dizendo) se articulam.

O interdiscurso, chamado também de memória discursiva, está associado ao eixo da constituição⁸ e representa o dizível, ou seja, todos os dizeres já ditos – esquecidos, produzindo efeito de evidência, definido por Orlandi (2015, p. 29) “[...] como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. O intradiscurso, por sua vez, está relacionado ao eixo da formulação, ou seja, “[...] aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (Orlandi, 2015, p. 31). E é nesse jogo entre memória (constituição) e atualidade (formulação) que o sentido é produzido.

8 Os processos de produção de discurso, conforme Orlandi (2012, p. 09), implicam três momentos igualmente relevantes: sua constituição, sua formulação e sua circulação. Em um momento inicial, a produção do discurso passa por sua constituição, processo no qual se busca na memória histórico-ideológica os ditos arquivados, sempre já-ditos. Num segundo momento, a formulação se dá num contexto de produção, depende das condições específicas de produção da enunciação, do quem, o que, onde foi produzido o discurso e, por último, leva-se em consideração a conjuntura (quando, para quem, por que) do discurso em sua circulação.

Com base nesses pressupostos, depreendemos que, para produzir seus discursos, entre esses o argumentativo, o sujeito precisa trabalhar o interdiscurso (o já-dito) no intradiscurso (o que se está dizendo) a partir do processo de identificação com determinada formação discursiva⁹. Esta, por sua vez, é afetada pelo complexo de formações ideológicas¹⁰ para, assim, poder se identificar com determinados sentidos, inscrevendo-se em uma ou várias discursividades e, assim, posicionar-se diante de um objeto discursivo ao emitir seu ponto de vista.

Considerar esse processo de constituição do sujeito e dos sentidos possibilita-nos compreender o que nos propõe Orlandi (1998, p. 78), quando afirma que “[...] as filiações ideológicas já estão definidas no jogo da argumentação a partir do processo histórico-discursivo em que as posições dos sujeitos são constituídas”.

Visto desse modo, na Análise de Discurso, não se trabalha com a ordem da intencionalidade do indivíduo, pois de acordo com Orlandi (1998), as intenções atribuídas à argumentação são, também, efeitos desses processos de significação nos quais ocorrem a interpelação/identificação do indivíduo em sujeito pelas ideologias. Por conseguinte:

As intenções, que derivam do nível da formulação, já foram determinadas no nível da constituição do discurso em que as posições do sujeito já foram definidas por uma relação desigual e contraditória com o dizer. As intenções são assim como produtos de processo de significação aos quais o sujeito não tem acesso direto. [...] Se a argumentação é conduzida pelas intenções do sujeito, este tem, no entanto, sua posição já constituída e produz seus argumentos sob o efeito da sua ilusão subjetiva afetada pela vontade, pelas evidências do sentido (ORLANDI, 1998, p. 78).

Para complementar essa posição, Silva Sobrinho (2015, p. 24) afirma que, no trabalho com os já-ditos, os sentidos podem produzir persuasão ou convencimento “[...] não porque os argumentos resultantes desse trabalho sejam lógicos ou consistentes, mas porque já fazem sentido para os sujeitos. O que pode ocorrer é uma identificação dos sujeitos com o que já lhes faz sentido, já os constitui no simbólico e no imaginário. Ou também, “[...] pode ocorrer de não haver identificação, os sentidos podem deslizar e produzir um efeito contrário” (Ibidem), ao se considerar que não há unidade na constituição simbólica e imaginária dos sujeitos.

Tomando em conta esses efeitos, Orlandi (1998, p. 78) destaca que a Análise de Discurso “[...] não permanece no nível da formulação, mas tem como finalidade atingir a constituição dos sentidos, atravessando os efeitos da ordem do ideológico”. Dessa forma, em nosso trabalho, que envolve o funcionamento das discursividades argumentativas, não nos concentramos na intencionalidade dos sujeitos-alunos, mas no modo como se dá a produção dos efeitos de argumentação e na sua relação com a posição ideológica materializada no discurso de cada um.

Ancorados na compreensão dessas postulações teóricas sobre o funcionamento da argumentação pelo viés discursivo, procuramos constituir um dispositivo de análise que nos permitisse investigar os

9 Formação Discursiva é compreendida, segundo Orlandi (2017, p. 20), como a projeção na linguagem, das formações ideológicas. Segundo a autora, a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja –, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. Acrescentamos ainda que o sujeito não reconhece que a Formação Discursiva (FD) é responsável por determinar aquilo que pode e deve ser dito em uma determinada conjuntura, tampouco ele se dá conta de que se identifica com uma FD, e não com outra, porque ele já foi interpelado pela ideologia.

10 Formações discursivas e formações ideológicas estão imbricadas na Análise do Discurso. Assim a formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que comportam uma ou várias formações discursivas “[...] a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1997a, p. 160).

sentidos construídos pelos sujeitos-alunos e pelas suas filiações discursivas sobre a temática da violência doméstica contra a mulher para, assim, poder promover um trabalho com vistas a mobilizar a memória discursiva, por meio da prática da leitura interpretativa de diversas materialidades discursivas sobre a questão.

E, dessa forma, criar condições para que os sujeitos-alunos tenham acesso a diferentes formações discursivas sobre a temática. Dito de outra maneira, propomos criar possibilidades para o sujeito-aluno, sobretudo, nesse período escolar quando estão mais expostos ao trabalho com textos de opinião, de compreenderem que os sentidos que mobilizam na escrita de seus textos têm uma historicidade e que não nascem em seus próprios textos, podendo mostrar que “[...] o sentido sempre pode ser outro” (ORLANDI, 2017a, p. 172).

Com esse propósito, ancorados em nossa experiência em sala de aula, passamos a seguir a uma breve descrição em que damos destaque a forma como os sentidos para a prática da argumentação são discursivizados no ambiente escolar.

2.3 Os Sentidos para o Ensino e a Aprendizagem da Argumentação nas Práticas Pedagógicas

Compreender o funcionamento argumentativo a partir do quadro teórico da Análise de Discurso resultou, inevitavelmente, em muitos questionamentos e reflexões voltados não só para a nossa postura e discurso em sala de aula, mas, sobretudo, em relação às concepções que até o momento sustentavam a nossa prática.

Esse novo olhar mais amplo e mais crítico para a forma como vínhamos conduzindo nosso trabalho com a argumentação nos permitiu reconhecer que, durante nosso período de atuação, em relação a essa prática, estivemos pautados em diferentes abordagens, tanto da Retórica quanto da Linguística, geralmente incorporadas ao livro didático, as quais apagam em seus estudos a historicidade dos sujeitos e dos sentidos. Nessas abordagens, a argumentação decorre da intencionalidade e a concepção de língua é concebida “[...] como ferramenta ou instrumento de convencimento, de persuasão, de controle, de manipulação” (SILVA SOBRINHO, 2015 p. 11).

Nesse sentido, ter acesso aos fundamentos do campo teórico da Análise de Discurso constituiu possibilidade de romper com concepções que, há muito, vinham determinando a nossa prática, porém não respondiam as nossas necessidades. Entre essas, a concepção de língua. Na nossa compreensão, essa noção implica uma direção metodológica do nosso fazer pedagógico, tanto em relação ao tratamento que damos à leitura como à escrita de textos.

Indursky (2010) afirma que as reflexões teóricas sobre as diferentes concepções de língua é um gesto necessário para que o professor, que tem como objeto o ensino de língua, possa ter clareza sobre a concepção a ser adotada em sua prática, pois “[...] se o professor souber que não há uma única concepção de língua, nem de contexto, isto já pode afetar, e muito, a qualidade de seu ensino” (INDURSKY, 2010, p. 46). No entanto, para essa autora, não se trata de determinar qual a melhor ou pior concepção, mas de avaliar as implicações de cada uma delas, a depender do objetivo proposto. Ação que representa, segundo ela, “[...] um subsídio indispensável para o fazer do professor em sua prática de ensino” (INDURSKY, 2010, p. 36).

E ao propor uma análise em que toma por objeto o ensino da argumentação, Indursky (2010), fazendo um contraponto, conforme já dissemos, entre as concepções sistêmica, pragmática e discursiva de língua, explica:

Se o que se propõe a fazer é da ordem de uma pura descrição, é a concepção sistêmica que deverá ser adotada. Se o objetivo for o de trabalhar a língua a serviço da argumentação, interessa-lhe a concepção linguístico-pragmática de língua. Se, além de argumentar, o professor se propuser a mostrar que, através da língua, o sujeito pode identificar-se com a historicidade de certos sentidos e contrapor-se à de outros, compete-lhe trabalhar com a terceira concepção de língua, a concepção discursiva (INDURSKY, 2010, p. 36).

Ela avança ainda mais ao acrescentar:

E mais: não se trata de selecionar uma delas e abandonar as demais, mas de trabalhar gradativamente cada uma dessas concepções, de modo a ampliar, cada vez mais, o leque de possibilidades que essas diferentes concepções de língua colocam à disposição de seus estudantes (INDURSKY, 2010, p. 36).

Ao dar visibilidade em sua análise às propostas de ensino que afetam diretamente nos modos de funcionamento da argumentação, Indursky (2010) considera que, para um ensino eficiente de língua e, conseqüentemente, da argumentação, não é suficiente estacionarmos no linguístico. E, assim, ela sugere que, “[...] depois de saber como a língua sistêmica funciona, é preciso examinar seu funcionamento semântico e/ou discursivo e, a partir dele(s), perceber os sentidos ou efeitos de sentido que tais funcionamentos produzem”. (INDURSKY, 2010, p. 53). Essa leitura nos deixou mais confiantes para seguir com nosso propósito de trabalhar a materialidade linguística para se chegar à “[...] exterioridade constitutiva de todo e qualquer discurso” (ORLANDI, 2017a, p. 16).

Assim, partindo de uma nova posição teórica – que não trabalha com a língua como um conjunto de códigos, um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com sujeitos produzindo sentidos como membros da sociedade, – pudemos promover muitos outros deslocamentos, igualmente importantes, relativos a concepções de práticas intrínsecas ao processo de ensino e aprendizagem da argumentação, como a leitura, a interpretação, a escrita e a autoria.

Além disso, a partir dessas ressignificações, fomos compreendendo que o trabalho com a argumentação reclama algumas condições para que se efetive no espaço escolar. Dentre elas, o fato de que, para que haja argumentação, é preciso que se instaure a polissemia¹¹, o discurso polêmico que, para Orlandi (1996, p. 33), “[...] é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como na fixação do seu lugar como ouvinte”. E, dessa forma, poder, como diz Pacífico, “[...] ocupar um lugar que lhe permita olhar o objeto discursivo e questionar, discutir, construir os sentidos acerca disso”. (2012, p. 49).

Sobre essa questão, nossa experiência docente nos permite afirmar que, muitas vezes, capturados pelo imaginário que repercute no espaço escolar, sustentado pelo discurso autoritário, de que o aluno ideal é aquele que ouve e aprende o que o professor diz, tínhamos a ilusão de que abríamos espaço para o discurso polêmico, quando na verdade, antes de serem discutidos, disputados, os sentidos, muitas vezes, já eram dados por nós, veiculados, na maioria das vezes, pelo livro didático, que também é um exemplo do funcionamento do discurso do tipo autoritário, na medida em que impõe e/ou controla os sentidos.

11 Orlandi (2017a, p. 32) afirma que, para pensar discursivamente a linguagem, é preciso considerar que “[...] todo dizer está sustentado pela tensão existente entre paráfrase (o mesmo) e a polissemia (o diferente)”. Isto é, a paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. Ao passo que, na polissemia, o que se tem é o deslocamento dos sentidos, ruptura de processos de significação. A polissemia joga com o equívoco.

Percebemos, assim, que era preciso substituir antigas práticas por outras que reconhecessem as vozes dos sujeitos-alunos como sujeitos históricos, heterogêneos, as quais, por muitas vezes, são apagadas no funcionamento da instituição escolar. Conceber com Orlandi (2006, *apud* PFEIFFER, PETRI, 2013, p. 165) que “[...] a direção tomada pelo sistema de ensino pode fazer deslocar o funcionamento do discurso pedagógico autoritário ao polêmico”, permitiu-nos um novo olhar sobre ações que, antes, isentas de reflexões, pautavam no controle excessivo, no rigor das ações, posição sustentada pelo discurso autoritário como forma de estabilizar as relações de poder em sala de aula.

E ao considerarmos com Zoppi-Fontana (2017, p. 198), que “[...] a argumentação está presente no nosso dia a dia, articulando nossas relações sociais tanto no âmbito do cotidiano familiar e privado quanto em âmbitos mais amplos, mediados pelo espaço público e as mais diversas instituições”, como a escola, defendemos que as práticas discursivas argumentativas, nesse espaço, devem ser incentivadas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, por conhecermos a realidade da escola, sabemos que a argumentação não ocupa um espaço privilegiado nesse contexto. Essas práticas só começam a ser desenvolvidas efetivamente a partir do 9º ano, por meio do gênero dissertação, tipologia textual exigida em exames como o ENEM e demais concursos. Além disso, o que vemos, a partir do livro didático, e que certamente influencia o ensino dessa prática, é o trabalho com a argumentação como um conteúdo específico, distante dos demais conteúdos relativos ao ensino de língua.

Seguindo nossa reflexão sobre esse ensino, ao optar, nesta proposta, por voltar nosso olhar para a produção escrita argumentativa dos sujeitos-alunos, ao entender que essa prática, na escola, ainda se encontra apoiada em modelos e concepções que desconsideram a língua como inscrita na historicidade, fomos compreendendo, durante nosso percurso de apropriação teórica, que, nesse processo, outras condições também estão imbricadas.

Nesse sentido, em relação à argumentação, o que temos verificado nas produções escritas dos sujeitos-alunos é que a partir dos já ditos (interdiscurso) não conseguem construir outros discursos, romper com determinados valores, desprender-se de sentidos do senso comum, e, dessa maneira, acabam repetindo o que já foi dito e pelo hábito da repetição, que está relacionado à ideologia, cria-se uma circularidade de sentidos, geralmente os dominantes.

Apoiando-nos em Indursky (2019, 2017, p. 99), temos que só se “[...] aprende escrever, escrevendo”, mas que “para escrever é preciso ter algo para contar, algo sobre o que escrever, para produzir um texto é imprescindível inscrever-se em redes de significação” (Ibidem, p. 99), o que significa dizer que, para produzir um texto, dentre eles o argumentativo, o sujeito-aluno precisa passar pela leitura de outros textos, constituir uma história de leituras, pois não é “[...] só quem escreve que significa: quem lê também produz sentidos”. (ORLANDI, 2012a, p. 134).

Importante destacar que, quando pensamos a leitura pelo viés discursivo, não estamos pensando a leitura como decodificação, leitura no nível da superfície do texto que consiste na extração de um sentido pronto e acabado, mas a leitura tomada como trabalho simbólico de atribuição de sentidos que podem ser muitos, a depender da posição que o sujeito ocupa discursivamente. Conceito definido por Orlandi (2012) como:

[...] trabalho simbólico no espaço aberto da significação que aparece quando há textualização do discurso. Há, pois, muitas versões de leitura possíveis. São vários os

efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam, mas coexistem assim como coexistem diferentes possibilidades de formulação em um mesmo sítio de significação (ORLANDI, 2012b, p. 71).

Foi levando em consideração o processo de leitura nessa perspectiva que vimos a necessidade de pensar o trabalho com essa prática em sala de aula em seu sentido amplo. Era preciso inscrever na memória discursiva do contexto escolar outros sentidos para os modos de se ensinar a ler. Isso, mediante a proposição de uma prática de leitura sócio-histórica e ideológica de forma a dar condições aos sujeitos-alunos de perceberem que os sentidos não estão colados às palavras, que o sentido sempre pode vir a ser outro, mas que, pelo efeito da ideologia, temos a ilusão da evidência e da transparência desses sentidos.

Nessa perspectiva, esse modo de ler não só considera os dizeres inscritos na memória discursiva, mas também abre espaços para a interpretação como construção de sentidos e não como descoberta de sentidos já dados, ou seja, a interpretação é tomada como:

[...] sinônimo de leitura historicizada de um texto, o que significa que o leitor saberá levar em conta as condições de produção desse texto, não somente seu sentido estrito (quem escreveu; quando; sobre o que escreveu, etc.), como também no sentido amplo, ou sócio-histórico (quais as filiações históricas do texto; qual o interdiscurso no qual esse texto se inscreve; que aspectos materiais da língua estão indicando um modo ou outro funcionamento discursivo, e um conseqüente direcionamento dos sentidos para alguns lugares) (TFAUNI, 2012, p. 10).

Diante dessa compreensão de que a leitura e a interpretação, por esse viés, são processos que caminham juntos, para fugir ao mecanicismo no trabalho com a argumentação, era preciso subsidiar outros gestos de ensino que permitissem ao sujeito-aluno estar em contato com a multiplicidade de sentidos, através de novos gestos de leitura e interpretação. E, dessa forma, ter acesso a outras discursividades, a partir do seu interdiscurso, possibilitando-lhe circular por outros espaços de significação e, assim, poder ter condições de sustentar e/ou de deslocar seu ponto de vista, apoiado na argumentação.

Assim, chegamos a outra condição reivindicada no trabalho com a produção de texto argumentativo na escola, a necessidade da construção de um arquivo de leitura, visto, aqui, como uma proposta de sustentação no trabalho com a leitura e interpretação e, conseqüentemente, da escrita.

O conceito de arquivo, do ponto de vista discursivo é “[...] entendido em sentido amplo como campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão (PÊCHEUX, 1997b, p. 56). Tal campo “[...] não é visto como um conjunto de “dados” objetivos das quais estaria excluída a espessura histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos” (NUNES, 2007, p. 374). Nesse contexto, o arquivo é tido como:

[...] um espaço de polêmica, em que se confrontam as posições interpretativas. É preciso primeiro observar os gestos de interpretação a partir das posições de sujeito e, em seguida, mostrar as relações entre as interpretações, identificando as filiações discursivas, as contradições, as retomadas e deslocamentos, enfim, explicitando o movimento dos sentidos e dos sujeitos, no espaço tenso em que o real da interpretação pode tanto apaziguar quanto ameaçar (NUNES, 2007, p. 375).

Ainda sobre esse conceito, Indursky (2019) também propõe reflexões importantes sobre o trabalho com arquivo. Nesse caso, não se refere ao arquivo construído por um pesquisador, mas aos arquivos voltados para atividades desenvolvidas pelo professor, mais especificamente, nas práticas discursivas de

leitura e de produção textual, o qual ela nomeia de *arquivos pedagógicos*. Para a autora, o trabalho, a partir da organização de um arquivo

[...] vai conduzir o aluno à sua história de leituras e habilitá-lo a se apropriar de enunciados postos a sua disposição para produzir, a partir deles, seus próprios textos. [...] Ir aos arquivos pedagógicos será um modo de aprender que os textos não iniciam neles mesmos, mas que surgem em outros textos aos quais os textos respondem, fazem eco, contestam, se opõem (INDURSKY, 2019, p. 105).

Sobre a importância do trabalho com arquivo, no processo de ensino de leitura, Orlandi (2012b, p. 70) acrescenta que “[...] é preciso criar condições para que, acolhendo a capacidade simbólica do aprendiz, seja possível aumentar sua capacidade de compreensão”. Para a autora, ensinar, na perspectiva discursiva, significa trabalhar o efeito-leitor¹² com o próprio aprendiz, visando interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura. Para isso, “[...] é preciso mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir arquivos. Fazer presentes, textos que possam ajudá-lo a compreender um texto posto” (ORLANDI, 2012b, p. 71).

Dessa forma, ao constatar que todas essas reflexões específicas, do ponto de vista teórico, em relação à produção de sentidos e aos mecanismos que compõem o funcionamento da argumentação, não são levadas em conta por maior parte dos estudos da argumentação, sobretudo, os que chegam à escola, fomos instadas a buscar maneiras de modificar o imaginário que o sujeito-aluno tem não só sobre a argumentação, mas em relação a todos os aspectos mencionados até agora que envolvem o uso da linguagem como prática social.

Assim, adotamos como prioridade na elaboração das atividades de intervenção, propor um ensino que privilegiasse um espaço discursivo em que, através do acesso ao arquivo, logo à interpretação, os sujeitos-alunos pudessem promover a construção de sentidos e posicionamentos diversos sobre as temáticas que seriam abordadas durante o trabalho. Enfim, espaços em que se sentissem autorizados a argumentar e, assim, poder fazer parte do jogo argumentativo passível de ser encontrado em toda atividade discursiva, conforme defendemos.

2.4 Violência Doméstica Contra a Mulher: há muito que se dizer

O longo percurso de apropriação e aprofundamento teórico a que tivemos expostos a cada disciplina ofertada pelo PROFLETRAS constituiu-se em uma caminhada que certamente nos conduziu a uma posição mais crítica sobre o papel que desempenha o professor na jornada formativa do sujeito-aluno.

Nesse sentido, muitas dúvidas e questionamentos, principalmente em relação à viabilidade e à aplicabilidade da proposta de trabalho estiveram associadas às condições de produção do processo da escolha da temática que nortearia as atividades. Dentre elas, questões como: Como propor um trabalho que dê visibilidade ao papel social da escola, em seu sentido amplo, como um espaço em que todos os envolvidos se sintam autorizados a discutir e a propor ações acerca das contradições, diferenças e conflitos existentes na sociedade? Que impacto nosso trabalho fará na sociedade? Que transformações poderão ocorrer na vida dos sujeitos-alunos? Quantas pessoas serão beneficiadas?

¹² Conceito que se refere à posição discursiva que o leitor pode ocupar quando realiza uma leitura sócio-histórica. Nessa posição, o sujeito busca compreender os processos de construção dos sentidos ao realizar uma leitura interpretável, polissêmica.

Assim, quando trouxemos a temática da violência doméstica contra a mulher como base para os processos de leitura, discussões e, também, como diretriz para as produções textuais, justificamos que essa escolha não foi aleatória. Por um lado, deu-se pela observação, ao longo da nossa experiência, em sala de aula, que esse tema corresponde a um contexto real na vida de muitos dos sujeitos-alunos, ao considerar que, na escola, cotidianamente nos deparamos com relatos de fatos e situações que eles vivenciam sobre a questão, geralmente, no interior de suas próprias residências. São histórias que, pela dureza das ações, denunciam, muitas vezes, em sala de aula, o comportamento inseguro, arredio, agressivo e triste dos sujeitos-alunos que enfrentam essa situação.

Por outro lado, ao pensar a questão da violência doméstica contra a mulher no ambiente escolar, a partir de atividades orientadas teórica e metodologicamente, vimos a possibilidade de compreender como o processo de interpelação ideológica do indivíduo em sujeito, processo que apaga a historicidade e neutraliza os sentidos, reflete na maneira como os sentidos para a mulher vítima de violência doméstica são produzidos, quais e por que foram legitimados em determinado contexto histórico, permitindo sua circulação até ser interpretado como natural, como evidente.

E, além disso, acreditamos que adotar essa temática como referência única nas propostas de produções escritas que iriam compor o nosso *corpus*, daria visibilidade à trajetória dos sentidos materializados nas discursividades argumentativas dos sujeitos-alunos. Este trabalho nos permitiria observar desde os primeiros posicionamentos sobre a questão, quais sentidos permaneceriam, quais deslizariam, e até possíveis rupturas com discursividades que vêm sedimentando o papel social da mulher durante tanto tempo, e, conseqüentemente, materializando-se naquilo que constitui nossa temática de trabalho.

Tratar dessa temática significa mobilizar sentidos que não são unívocos e que não surgem do acaso, mas a partir de determinadas condições de produção, especialmente, quando tomamos como referência a maneira como a mulher é, comumente, discursivizada, transformada em objeto de discurso em nossa sociedade. Nessas condições, a mulher é imaginada, construída e, por vezes, idealizada. E, conforme as filiações discursivas de onde emergem esses discursos, existem limites e orientações que ditam como ela deve ser compreendida.

De acordo com Tedechi (2008), em seu livro *História das mulheres e as representações do feminino*, o comportamento feminino, ou seja, o seu papel, ao longo da história, foi pautado por representações. Desse modo, é possível afirmar que as imagens daquilo que se tem dos sujeitos homens e mulheres são construídas a partir dos lugares sociais e redes de sentidos a que se filiam os protagonistas dos discursos e dos processos sócio-históricos que amparam o surgimento desses discursos. Para Tedechi (2008):

Esses discursos recorrentes exerceram influência decisiva na elaboração de códigos, leis e normas de conduta, justificando a situação de inferioridade em que o sexo feminino foi colocado. [...] Assim, a desigualdade de gênero passa a ter um caráter universal, construído e reconstruído numa teia de significados produzidos por vários discursos, como a filosofia, a religião, a educação, o direito etc. perpetuando-se através da história, e legitimando-se sob seu tempo (TEDECHI, 2008, p. 123).

Assim como apontado por Tedechi (2008), os discursos são recorrentes e influenciam de forma decisiva o comportamento da sociedade. Especialmente, em uma sociedade de estrutura patriarcal como a nossa em que os discursos de inferioridade, tidos como naturais em relação à mulher, encontram um ambiente propício, repercutindo nas mais variadas formas de violência.

Nessa mesma direção, Peron (2017) afirma:

As determinações históricas que sustentam os processos de significação da mulher na interface com as situações e as condições de violência perpassam todo um contexto de enfrentamento a essa prática. Hoje a questão da violência contra a mulher é amplamente discutida e discursivizada nos mais diversos espaços - institucionais ou não - e é tratada como um problema público. Tal é seu estatuto de legitimidade que, no Brasil, ela é alvo, inclusive de uma legislação própria (a Lei Maria da Penha), destinada especificamente às mulheres (PERON, 2017, p. 38).

E, embora os nossos sujeitos-alunos ainda sejam bem jovens, é possível observar em muitos de seus dizeres, em relação ao papel da mulher na sociedade, que ainda existe muito dos ditos legitimados ao longo da história fazendo parte dos enunciados apresentados em suas produções orais e escritas. Fato que só aumentou a nossa responsabilidade ao propor um trabalho no sentido de desnaturalizar a tendência dos sujeitos-alunos de considerar construções como a violência contra a mulher como individuais e não como coletivas e historicamente arraigadas nas relações sociais.

Apropriando-nos dessas considerações, achamos que promover o aprofundamento, em um processo em conjunto com os sujeitos-alunos, sobre as determinações históricas que sustentam os processos de significação da mulher em condição de violência, certamente favoreceria a compreensão deles de como são construídas as relações entre homens e mulheres; de como surge o fenômeno da violência contra a mulher em nossa cultura. Principalmente, fortaleceria ações de prevenção dessa prática a partir de um trabalho de formação iniciado pela base, crianças e adolescentes, e na escola, lugar privilegiado de discussões e debates sobre as questões sociais, culturais e de respeito aos direitos humanos, como esta que empreendemos em nosso trabalho.

Ademais, mesmo cientes de que a mulher tenha conquistado muitos avanços em referência às relações de gênero, antes inquestionáveis, acreditamos ser muito importante continuar problematizando, construindo e disseminando conhecimentos a fim de desestabilizar sentidos sedimentados em bases de desigualdade, nesse caso, entre o homem e a mulher.

Embora a mulher tenha avançado, e muito, em seu papel social, muitas ainda são as discrepâncias apresentadas em cada instância social. Essas situações, embora permaneçam escondidas e, por vezes, veladas entre quatro paredes, em um dado momento elas, inevitavelmente, vêm à tona, pois somos constituídos pelos nossos dizeres e, por mais que tentemos apagá-los, somos traídos por eles.

Em nosso próximo capítulo, por meio da descrição da metodologia adotada para efetivação do que foi proposto pelo projeto de intervenção e das análises dos resultados, apresentaremos a forma como essas realidades, mencionadas até aqui, acerca do trabalho com argumentação a partir da temática escolhida, materializaram-se nos dizeres dos sujeitos-alunos, constituindo o *corpus* desta pesquisa.

Diga-se de passagem, *corpus* construído às custas de muitas reflexões e ponderações ao longo de um processo que demandou reformulações, alterações, recortes e novos direcionamentos que se pautaram nas sugestões, solicitações e necessidades dos sujeitos-alunos frente às aberturas para novas ações quando, da forma como o trabalho foi conduzido, os dizeres não foram silenciados.

3

UM NOVO CAMINHO A SER TRILHADO: ANALISANDO AS DISCURSIVIDADES ARGUMENTATIVAS SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER

[...] mesmo na ilusão de nossas certezas, vivemos o indistinto da linguagem, a incerteza dos sentidos e dos sujeitos, deparando-nos com o que ainda não tem nome, nem face; com o inacabado, o incompleto, o não exato, o múltiplo, o multiforme, o que é sujeito às mudanças. Que devem ser pensados em suas nuances, seus possíveis.

(Eni Orlandi)

O domínio da escrita¹³ de textos argumentativos por parte dos sujeitos-alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, mesmo antes de se tornar objeto de nossa pesquisa, sempre se configurou uma preocupação durante nossa atuação como professora de Língua Portuguesa.

As reflexões sobre o sentido e o funcionamento da linguagem, na perspectiva da Análise de Discurso, estudadas com maior profundidade na pós-graduação, vieram ao encontro de nosso interesse, a saber: o de compreender os possíveis motivos para as dificuldades de desempenho dos sujeitos-alunos, especificamente ao se tratar das práticas que envolvem o uso da argumentação.

E, após esse percurso de estudos – próprios do pesquisador que sai a campo –, inevitavelmente, traduzido em rupturas, desconstruções e inseguranças em que a resistência deu espaço à reflexão, à flexibilidade e à mudança de postura, concebemos que, ao lidarmos com o ensino de língua, é imprescindível que estejamos alicerçados teoricamente, pois a teoria propicia a base para as proposições que fazemos em sala.

Assim, entendemos que articular o trabalho docente ao processo de pesquisa já é uma prática metodológica, qual seja analisar as práticas de ensino de linguagem, bem como os processos de significação das produções orais e escritas, na dinâmica discursiva da sala de aula, o que requer um olhar não somente para as atividades desenvolvidas, mas, sobremaneira, para as relações que se estabelecem entre os sujeitos que estão inseridos nesse processo e que se afetam reciprocamente. Nesse movimento, o *corpus* da nossa pesquisa foi se constituindo através da realização dos processos desencadeados e dos gestos de interpretação provenientes das ações em que tomamos como referência os encaminhamentos metodológicos propostos pelo projeto de intervenção e que se efetivaram em quatro etapas:

13 Entendido, aqui, como o resultado de um processo que considera um conjunto de saberes necessários capazes de permitir ao sujeito-aluno o desenvolvimento de um texto argumentativo. Saberes estes que são possíveis de serem adquiridos, na escola, através de práticas de ensino, que concebem em seus procedimentos a escrita argumentativa não, apenas, como forma reducionista, sem finalidade social, restringindo-se à análise linguística da produção. Ao contrário, a escrita argumentativa é concebida como um conjunto de expressões discursivas que se apoiam no já-dito, que, mesmo representando um acontecimento particular, é marcado historicamente pelas relações de poder que são estabelecidas socialmente. Conforme defendidas neste trabalho ao filarmos à teoria da Análise de Discurso.

1ª etapa	{ Apresentação da proposta para a equipe gestora e para os sujeitos-alunos. Introdução aos estudos e reflexões, por meio de debates, sobre a prática e o ensino da argumentação.
2ª etapa	{ Introdução à temática da violência doméstica contra a mulher a partir da leitura da obra literária <i>A Cartomante</i> de Machado de Assis. Primeira atividade de produção escrita.
3ª etapa	{ Construção do arquivo de leitura sobre a temática da violência doméstica contra a mulher. Apresentação de seminários. Oficina de produção e edição de vídeo para elaboração do produto final.
4ª etapa	{ Participação em eventos extraclasse sobre a temática da violência doméstica contra a mulher. Segunda atividade de produção textual. Socialização dos efeitos produzidos pelas ações interventivas com a comunidade escolar.

Nosso propósito, neste capítulo, é dar visibilidade, de forma detalhada, ao percurso metodológico de execução de todas as práticas discursivas acima mencionadas e das que não estavam previstas até chegar à constituição final do *corpus*; às reflexões e às análises a partir das abordagens teóricas; e aos efeitos produzidos tanto em nós, como nos sujeitos-alunos.

Em relação ao *corpus*, constituído também a partir das produções escritas dos sujeitos-alunos sobre a temática da violência doméstica contra a mulher, a princípio, a ideia era realizar as análises a partir de três propostas de produções escritas em diferentes momentos, porém, ao desenvolver o trabalho, devido à demanda das ações, optamos por propor duas produções, certas de que seriam suficientes para efetivação do nosso objetivo.

Convém destacar que, apesar de nossas análises incidirem sobre as produções escritas dos sujeitos-alunos, todas as atividades realizadas durante a aplicação do projeto foram filmadas¹⁴ e gravadas, registros que, em vários momentos, foram considerados em nossas análises conforme a relevância em relação ao nosso propósito. Além disso, posteriormente, foram editados para produção de um vídeo que, ao término da aplicação do projeto, foi exibido para toda comunidade escolar como produto das ações desenvolvidas.

A fim de percebermos o modo de funcionamento do discurso argumentativo, utilizamos recortes das produções para as análises. Estes, entendidos não como sequências discursivas isoladas, mas, segundo Orlandi (1996, p. 139), como “[...] uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem e situação”, parte que auxilia a compreender o funcionamento discursivo do todo.

Para efeito de compreensão, os recortes apresentados se referem, algumas vezes, aos discursos orais formulados durante as situações de debates e as produções escritas dos sujeitos-alunos registradas nos diários de aprendizagem¹⁵, uma das materialidades discursivas que constituíram o *corpus* da nossa

14 Já, de antemão, esclarecemos que muitos foram os registros (fotos e vídeos) durante o trabalho de pesquisa e que, consoante às exigências vigentes em relação aos direitos de imagem, temos a autorização dos responsáveis pelos participantes, para fazer uso das imagens registradas nesta obra e no vídeo do produto.

15 O diário de aprendizagem serviu de instrumento de registro de informações, reflexões e percepções dos sujeitos-alunos acerca das atividades desenvolvidas durante a aplicação do projeto. Um recurso tomado não só como referência, mas como uma das materialidades constituinte do nosso *corpus*.

pesquisa; dos 28 diários distribuídos, 20 foram devolvidos ao término da aplicação de todas as atividades do projeto.

Nesse sentido, a título de organização, em nosso *corpus*, nominamos aos recortes conforme a ordem da numeração atribuída a cada um dos 20 sujeitos-alunos que devolveu o diário (SA-01 a SA-20).

Passemos, pois, às descrições e às análises das práticas discursivas desenvolvidas durante o processo de intervenção em conformidade com a sequência da realização, iniciando pela apresentação da proposta para a equipe gestora e sujeitos-alunos até o evento de culminância com a apresentação para a comunidade escolar dos resultados do trabalho realizado e dos efeitos produzidos.

3.1 Nossos Primeiros Movimentos: das vozes que se cruzam e produzem sentidos para a argumentação no espaço escolar

Os primeiros movimentos em direção à investigação sobre a relação dos sujeitos-alunos com a argumentação tiveram início no dia nove de abril de 2019, quando a proposta de intervenção foi apresentada à equipe gestora – diretor, coordenadores e secretário – em conjunto com o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar. O projeto foi aprovado de imediato. Todos reconheceram a relevância de um trabalho dessa envergadura ao considerarem que o sujeito-aluno, peça central de toda a estrutura pedagógica, seria o mais beneficiado, como de fato aconteceu.

Outro fator que corroborou para boa aceitação da nossa pesquisa foi o fato de eu estar lotada nessa instituição há quase vinte anos, como professora de Língua Portuguesa. Todos já conheciam nosso trabalho e tinham a garantia do nosso compromisso com a proposta, considerando, ainda, o programa e a instituição na qual o projeto está credenciado: a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Assim, as condições para que o trabalho se efetivasse foram bastante favoráveis do início até o final. Contamos com o apoio integral de toda a equipe: diretor, coordenadores, pais, professora regente e demais colegas. Consideramos este fator imprescindível, o que afetou direta e positivamente os resultados da nossa proposta interventiva.

Na semana seguinte, demos início, efetivamente, às ações do projeto de intervenção. Era chegada a hora de, após o amadurecimento teórico, pôr em prática uma tarefa que no início se mostrou bastante desafiadora e laboriosa, a de substituir, mesmo que gradativamente, antigas práticas por outras que reconhecessem as vozes dos sujeitos-alunos como sujeitos históricos, heterogêneos, as quais, muitas vezes, são apagadas no funcionamento da instituição escolar.

Nesse sentido, pensando o trabalho com a argumentação, nossa preocupação inicial foi criar condições para o estabelecimento de uma postura dialógica entre os envolvidos nesse processo, de maneira que nós também pudéssemos nos colocar de modo diferente na posição de professor, começando por compreender que não somos os únicos elementos no processo, ao reconhecermos o sujeito-aluno como um outro de fato, como alguém que vem se colocar em uma relação específica conosco, na escola.

A respeito de relação dialógica, Orlandi (1996) a compreende como básica para estruturação da linguagem e propõe:

[...] não é só da ordem de um dos interlocutores ou do outro. É interação. Indo mais além. E invertendo agora a perspectiva dessa afirmação, diria que a relação dialógica é básica para caracterização da linguagem: o conceito de discurso se assenta sobre a relação dialógica na medida em que é constituído pelos interlocutores, ou seja, todo texto supõe a relação dialógica, se constitui pela ação dos interlocutores (ORLANDI, 1996, p. 159).

Apoiadas nessa afirmativa, passamos à apresentação do projeto aos sujeitos-alunos, tencionando, inicialmente, sensibilizá-los e situá-los quanto à importância do nosso trabalho, cujo objeto seria a compreensão e o aprimoramento da prática da argumentação. Falamos sobre os objetivos e sobre as etapas do projeto. Além disso, no intuito de desestabilizar a ideia de hierarquia em sala de aula, entre professor e sujeito-aluno, propusemos um trabalho de parceria, ressaltando a importância do envolvimento deles nas atividades. Reforçamos que eles seriam os protagonistas do processo, ou seja, peças fundamentais e que, na nossa posição de sujeito, professora/pesquisadora, precisaríamos da contribuição deles para a efetivação do trabalho. Como retorno dessa proposição, percebemos a boa receptividade e entusiasmo dos participantes da pesquisa, principalmente quando falamos sobre as possíveis aulas de campo, que representariam uma mudança na rotina escolar.

Em seguida, propusemos uma roda de conversa com os sujeitos-alunos para levantamento de questões que, naquele momento, eram importantes para o direcionamento das atividades. As questões tinham como objetivo investigar, em linhas gerais, quais sentidos estavam circulando nos discursos deles sobre o aprendizado, as noções e as implicações da prática da argumentação tanto no ambiente escolar, quanto em outras esferas sociais.

Para isso, preparamos e lançamos os seguintes questionamentos:

1. Vocês sabem o que é argumentar?
2. Vocês argumentam no dia a dia?
3. Com que finalidade argumentam?
4. Em que situações costumam argumentar?
5. O que vocês têm aprendido nas aulas de Língua Portuguesa sobre a argumentação?
6. O que é um assunto polêmico?
7. Cite um exemplo de casos polêmicos que estão acontecendo em seu bairro, em nossa cidade, estado, país etc.
8. O que é preciso fazer para poder argumentar de forma a dar sustentação a seu ponto de vista sobre determinado assunto?

Primeiramente, pedimos para que eles fizessem os registros das respostas, por escrito no diário de aprendizagem para depois fazermos a socialização, oralmente, de suas observações. Proposição feita sem qualquer explicação prévia sobre as concepções de argumentação e sem nenhuma interferência em suas formulações, orientamos para que escrevessem conforme o conhecimento que tinham sobre o assunto. Assim, informamos que nosso interesse era a leitura deles, e que esse era um processo individual, e que não se preocupassem com a opinião dos colegas tampouco com a nossa, porque para nós não haveria resposta certa ou errada.

Uma atitude no mínimo desafiadora quando comparada ao que, costumeiramente, praticávamos ao darmos todas as coordenadas e direcionamentos que antecederiam cada prática discursiva, dentro do que julgávamos importante e necessário. Cabia aos sujeitos-alunos, muitas vezes, apenas cumprir o roteiro que consistia, frequentemente, na repetição, em suas respostas, dos mesmos sentidos elaborados por nós ou pelo autor do livro didático. Essa forma de repetição é denominada nos estudos de Orlandi (1998) como empírica e formal, conforme mencionamos no capítulo anterior, e definida pela autora:

A repetição empírica é a que produz a repetição que na Escola chamamos efeito papagaio: o aluno repete sem saber o que está repetindo. Esquece logo depois pois o que diz não lhe faz sentido. A repetição formal já é uma elaboração da forma abstrata da língua, e temos nesse caso o que em geral é considerado o bom aluno: ele repete com outras palavras. No entanto, como não há historicização, o dizer não sai do lugar (ORLANDI, 1998, p. 13-14).

Nesse sentido, abrir espaço para a manifestação oral dos sujeitos-alunos, após os registros, agora tinha outro significado, o de tentar romper com práticas em nós sedimentadas, quando nos filiamos a discursividades que nos fazem acreditar, por exemplo, que somente o que está escrito e registrado é passível de reconhecimento. Práticas que nos impedem de sermos afetados pelas produções linguísticas orais de nossos alunos, perdendo, assim, oportunidades de serem criadas condições de produção favoráveis para o estabelecimento da autoria tanto no discurso escrito quanto no oral desses autores iniciantes na produção de seus textos. Fator que afeta a prática da argumentação, uma vez que “[...] a produção de um texto argumentativo reclama que o sujeito assuma a função-autor, assumindo a responsabilidade pelo seu dizer” (PACÍFICO, 2002, p. 145).

Retomando a atividade, percebemos, nas primeiras formulações dos sujeitos-alunos acerca do imaginário sobre a argumentação, que grande parte das respostas se mostrou inscrita nas formações discursivas da escola, reiterando sentidos estabilizados pelo discurso pedagógico. Este se encontra materializado na fala do professor como dono do saber, na submissão do aluno e, principalmente, nesse caso, no uso e conteúdo do livro didático como um guia supremo e inquestionável que, de maneira, imaginariamente, irrefutável, direciona todo fazer pedagógico.

Na primeira questão do nosso *corpus*, no que se refere aos sentidos em funcionamento sobre o que compreendem por argumentar e com que finalidade argumentam, as respostas mais recorrentes, repetidas insistentemente por eles, ficaram praticamente restritas às seguintes formulações, conforme mostradas no Quadro 01.

Quadro 01 – Recortes das produções orais/escritas dos sujeitos-alunos (SA).

Vocês sabem o que é argumentar?	
SA-02	<i>[...] Argumentar é expor suas ideias suas opiniões para convencer o outro.</i>
SA-03	<i>[...] É discutir sobre algum assunto.</i>
SA-06	<i>[...] É convencer alguém que sua opinião está correta.</i>
SA-07	<i>[...] É defender seu ponto de vista até outra pessoa concordar com você.</i>
SA-10	<i>[...] É debater sobre um assunto polêmico e convencer o outro.</i>
SA-11	<i>[...] Argumentar é usar provas para convencer outra pessoa sobre algum assunto.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

O que observamos nas formulações, em relação à concepção de argumentação, é que os sujeitos-alunos se reportam a “[...] diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado [...]”, “[...] o retorno aos mesmos espaços do dizer [...]” (ORLANDI, 2015, p. 34). Concepções estas difundidas nos livros didáticos, transmitidas pelos professores, em um movimento parafrástico¹⁶. Abordagens que consideram as práticas

¹⁶ Referimo-nos, aqui, ao conceito de paráfrase, explicado mais detalhadamente no capítulo II. Termo relacionado com o repetível, movimentos que representam “[...] o retorno aos mesmos espaços do dizer”. (ORLANDI, 2015, p. 34).

argumentativas apenas como um meio de persuasão, convencimento. Fato que vem confirmar nossa hipótese quando elegemos como uma de nossas ações, nesta proposta, lançar um olhar, mesmo que rapidamente, para a forma como o livro didático aborda o ensino da argumentação.

Levando em conta nossa experiência com o trabalho auxiliado pelos livros didáticos existentes na instituição na qual atuamos, fizemos uma consulta aos manuais adotados pela nossa escola para uso a partir do ano atual. Na sequência, reproduzimos um excerto do Livro Didático (LD), conforme figura 02:

Figura 02 – LD de Língua Portuguesa, p. 162.

5. Além desses recursos, em um artigo de opinião é possível recorrer a diferentes **tipos de argumento** para fundamentar uma opinião. Releia este trecho.

A Lei 9.096, de 1995, com redação dada pela Lei 12.034, de 2009, impõe a aplicação de, no mínimo, 5% dos recursos do Fundo Partidário na criação e manutenção de programas de promoção e difusão da participação política das mulheres e determina que, no mínimo, 10% do tempo de propaganda partidária gratuita no rádio e na televisão seja destinado à promoção e à difusão da participação política feminina.

- a) De que modo a articulista fundamenta sua opinião?
Citando dados estatísticos sobre a participação das mulheres na política.
b) Por que ela recorre a esse tipo de informação? *Para demonstrar que o que afirma se ampara em dados de pesquisas realizadas em relação ao tema.*

Para lembrar

Argumento é a razão apresentada para defender uma tese com o objetivo de convencer alguém a reconhecer a validade de determinado ponto de vista.

Argumentação é o conjunto de argumentos apresentados para convencer alguém a aceitar a validade de determinada tese.

Argumento de provas concretas é a apresentação de fatos, estatísticas, dados de estudos sobre o problema ou assunto que se está discutindo.

Fonte: Delmanto e Carvalho, Coleção: Português: Conexão e Uso (2018).

Por se tratar de uma coleção atualíssima, ficamos surpresos com o que nos deparamos em relação à forma como a argumentação é abordada. Nessa sessão do Livro Didático (LD), conforme explicitado pelos autores, a argumentação é entendida como prática de convencimento, é o sentido mais recorrente sobre argumentação que circula neles e, conseqüentemente, no espaço escolar. O que observamos é que a argumentação, tal como está apresentada, não é tomada como tema central, mas atrelada ao gênero artigo de opinião como parte de sua estrutura e/ou característica. O conceito aparece ao lado, apenas como um lembrete, um “adorno” ao lado da atividade. Anterior ao conceito da argumentação, conforme demonstrado no recorte, a única menção sobre essa prática foi em relação à diferença entre argumentar *versus* explicar e, também, sobre os diferentes tipos de argumentos (autoridade, provas concretas etc.). O que significa considerar que, da forma como se organiza o conteúdo, o foco do trabalho recai somente sobre o estudo do gênero textual em questão.

Aspectos como esses reforçam a ideia de que a concepção de argumentação adotada pelo Livro Didático (LD) está ancorada em uma perspectiva de língua e linguagem que desconsidera a relação da argumentação com a exterioridade, bem como os processos discursivos que se estabelecem entre os sujeitos. Silenciando, nesse caso, outras teorias desenvolvidas no campo da linguística que poderiam apontar para outras possibilidades de ensinar e aprender sobre a argumentação.

Ainda sobre essa unidade do Livro Didático (LD) em análise, destacamos a forma como, ao final da sessão, a proposta de produção textual é apresentada. Vejamos a figura 3:

Planejando o texto

1. Aproveite a discussão feita pela classe na *Produção oral* para criar seu artigo. Retome suas anotações, lembre argumentos e contra-argumentos utilizados durante a preparação e a realização do debate.
2. Defina quem será seu público-leitor e o tipo de linguagem que utilizará (mais ou menos formal).
3. Anote:
 - a questão polêmica que você discutirá e a tese que pretende defender;
 - os argumentos que utilizará para defender seu ponto de vista;
 - os contra-argumentos que poderão ser apresentados;
 - os argumentos que utilizará para responder a esses contra-argumentos.
4. Organize suas anotações em quatro parágrafos.
 - 1º parágrafo: **Introdução**. Apresente a questão polêmica, situando-a no tempo e no espaço, e comente por que ela merece ser discutida.
 - 2º e 3º parágrafos: **Desenvolvimento**. Apresente e justifique as posições assumidas, explique sua opinião sobre o assunto, apresente argumentos para fundamentá-la, e rebata contra-argumentos. Você pode ainda recorrer a argumentos de autoridade, exemplificação, provas concretas, entre outros.
 - 4º parágrafo: **Conclusão**. É o ponto de chegada de todo o raciocínio que você desenvolveu no texto; é o momento em que você, como articulista, (re)apresenta explicitamente sua opinião sobre o tema em foco. É possível ainda apresentar recomendações e sugestões.
5. Fique atento ao emprego de adjetivos, substantivos, verbos e advérbios: eles expressam seu posicionamento e avaliação a respeito do que fala.
6. Empregue os articuladores textuais estudados; eles contribuem para manter a coesão de seu artigo.
7. Utilize seus conhecimentos gramaticais e linguísticos; observe a norma-padrão.
8. Crie um título que desperte o interesse e a curiosidade do leitor.

Fonte: Delmanto e Carvalho, Coleção: Português: Conexão e Uso (2018).

Por coincidência, assim como em nosso trabalho, a temática em curso nessa sessão do Livro Didático (LD) para o estudo sobre o gênero textual proposto, diz respeito à questão das mulheres, porém, com ênfase em suas disputas pelos espaços de poder. Mesmo com a proposição de discussão sobre a temática, na proposta de escrita, os autores citam essas experiências, conforme o item 1, apenas como um exemplo a ser considerado pelos alunos ao empreenderem a escrita de seus textos, deixando, nesse caso, o “tema livre” para a produção do texto, delegando aos alunos a responsabilidade pela escrita.

Sabemos que só conhecer as teorias também não seria suficiente para garantir um trabalho efetivo sobre a argumentação, mas apresentar um estudo mais amplo sobre essa prática poderia representar o ponto de partida para que os professores pudessem aprimorar seus conhecimentos e os dos sujeitos-alunos e, assim, poder priorizar ações voltadas para a construção de sentidos em um texto argumentativo e para o reconhecimento dessa construção como prática social.

Em relação ao roteiro elaborado como “orientações” para a escrita do texto, na nossa opinião, configura-se uma proposta baseada em modelos ultrapassados e que desconsideram os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre as questões da linguagem e da argumentação. E, dentre as características que nos levam a considerar a proposta dessa maneira, podemos destacar questões como: uso do imperativo determinado que o sujeito-aluno “siga as orientações”, limitação da escrita a quatro parágrafos; a valorização da norma culta padrão; a ausência de indicação de leitura, a valorização da estrutura composicional, entre outros.

Enfim, a proposta consiste em orientações para elaboração de um texto, por meio de um esquema resumido, que determina quais dados devem conter em cada um dos parágrafos constituídos pela introdução, desenvolvimento e conclusão. Uma proposta “engessada” que, conforme Grigoletto (1999, p. 69), compõe uma “[...] estrutura cristalizada dos livros didáticos que, (...) revela seu caráter massificante, ao negar espaço para a individualidade do aluno”.

Ainda sobre essas questões, Grigoletto (1999) acrescenta que:

O modo de funcionamento do LD como um discurso de verdade pode ser reconhecido em vários aspectos: no seu caráter homogeneizante, que é dado pelo efeito de uniformização provocados nos alunos (i.e., todos são levados a fazer a mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir de uma única forma às propostas do manual); na repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções e de exercícios que se mantêm constantes por todo o livro, fator que contribui para o efeito de uniformização nas reações dos educandos; e na apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade “já está lá”, na sua concepção (GRIGOLETTO, 1999, p. 68).

Desse modo, o Livro Didático (LD) como autoridade máxima da representação da voz do saber, funcionando como “[...] aquele que ilusoriamente se estabelece como lugar de completude”(GRICOLETTO,1999, p. 68), faz com que não só os sujeitos-alunos, mas também alguns professores que, geralmente, exigem somente cópias, a paráfrase, não se sintam autorizados a questionar o que está posto pelos autores nessas materialidades.

Muitas vezes, os professores consideram que os sentidos presentes nesses materiais já sejam suficientes para que os sujeitos-alunos possam dominar os diversos conhecimentos. Um equívoco que afeta diretamente o aprendizado da argumentação, uma vez que práticas como essas impedem os sujeitos-alunos de avançarem no exercício da autoria e, conseqüentemente, da argumentação, e, em sentido mais amplo, no exercício da cidadania.

Ainda em relação aos modos de funcionamento, os efeitos e implicações provocados pela legitimação do livro didático no ensino da argumentação, ao serem questionados sobre o que têm aprendido sobre a argumentação nas aulas de Língua Portuguesa, obtivemos, conforme demonstrado no Quadro 02, as seguintes respostas:

Quadro 02 – Recortes das produções orais/escritas dos sujeitos-alunos (SA).

O que vocês têm aprendido nas aulas de Língua Portuguesa sobre a argumentação?	
SA-01	<i>Nada.</i>
SA-04	<i>Ainda não chegamos nesse tópico.</i>
SA-05	<i>Nada porque a professora não entrou nesse assunto ainda.</i>
SA-06	<i>Não tenho nenhuma informação concreta sobre esse assunto na aula de LP.</i>
SA-15	<i>Que para argumentar o texto tem que ter introdução, argumentação e conclusão.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Os excertos, mostrados no Quadro 02, apontam para uma questão importante a ser pontuada – conforme já dito anteriormente –, o fato de a argumentação ser considerada e sustentada, muitas vezes, pelo discurso pedagógico autoritário, como um conhecimento muito complexo e, por isso, seu ensino fica,

quase sempre, delegado ao último ano do Ensino Fundamental. Dificilmente, encontra sessões destinadas ao estudo da argumentação em livros utilizados nos primeiros anos desse período escolar. Esse modo de organização do livro didático constitui mais uma forma de apagamento que inviabiliza o ensino da argumentação, como deveria acontecer, fato que se justifica nos dizeres dos sujeitos-alunos SA4 “Ainda não chegamos nesse tópico”, e SA5 “[...] a professora não entrou nesse assunto ainda”, como se o ensino da argumentação tivesse “hora” e “lugar” marcados para iniciar, obedecendo obrigatoriamente a ordem como os conteúdos se organizam no livro didático. Sobre essa questão, concordamos com Pacífico (2002) quando afirma:

Preparar o sujeito-escolar para argumentar requer que, desde as primeiras séries, ele seja instalado no discurso polêmico, que possa discutir o objeto discursivo, discordar da visão do outro e saber fazê-lo. Para isso, faz-se necessário o engajamento do professor neste processo, pois cabe a ele, neste caso, instaurar o discurso polêmico nas aulas, permitindo ao sujeito ocupar outro lugar que não aquele ocupado por um ouvinte que recebe ‘informações’, mas sim, um lugar que lhe permita olhar o objeto discursivo e questionar, discutir, construir os sentidos a cerca disso (PACÍFICO, 2002, p. 49).

Entretanto, pelo que podemos perceber, o que se instalou foi a interdição a esse conhecimento, uma vez que, durante o percurso escolar, não foram criadas oportunidades para que os alunos tivessem condições discursivas de criar pontos de vista sobre o objeto discursivo, ou seja, não tiverem condições discursivas para argumentar no contexto escolar. O que implica, conseqüentemente, na interdição da autoria, na possibilidade de serem autores de seus dizeres, partindo do já dito, rumo a um sentido diferente.

Ainda em relação a essas formulações, ressaltamos que, embora os sujeitos-alunos apresentem falas demonstrando já terem vivenciado situações de ensino-aprendizado da argumentação, ainda se percebe uma certa insegurança quando indagados sobre o que tem aprendido nas aulas de Língua Portuguesa, e conforme os dizeres de SA-7 e SA-10, respectivamente: “Nada”, “Não tenho nenhuma afirmação concreta sobre esse assunto na aula de LP”. Questão que se reforça na pergunta feita, em um gesto quase que coletivo, pela turma: “Vai ter que ler as respostas em voz alta depois, professora?”.

Os posicionamentos dos sujeitos-alunos, para nós, estão veiculados às formações imaginárias, reforçadas pelo discurso autoritário diante da suposta autoridade do sujeito-professor. Desse modo, o aluno é conduzido a falar sempre de acordo com o professor e, na maioria das vezes, fica impossibilitado de assumir, em relação a sua produção, seja escrita ou oral, seu posicionamento. Neste sentido, Pfeiffer (1995, p. 53) pontua que “[...] há todo um desequilíbrio de forças que faz com que o aluno se prenda as suas obrigações enquanto aluno e não enquanto autor”.

Na seqüência dos questionamentos, também julgamos importante mencionar a passagem em que perguntamos para a turma em que situações eles costumam fazer uso dos argumentos. No Quadro 03, apresentamos algumas formulações:

Quadro 03 – Recortes orais/escritos dos sujeitos-alunos (SA).

Em que situações vocês costumam fazer uso da argumentação?	
SA-12	<i>Quando a professora faz debate aqui na sala.</i>
SA-13	<i>Argumentamos quando temos que apresentar trabalhos.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Nesses discursos, é possível perceber as formações imaginárias dos sujeitos-alunos sobre a questão do uso da argumentação, reforçando a ideia de que só se argumenta, no ambiente escolar, em ações específicas, deixando de levar em conta que a argumentação está presente, conforme já dito, no dia a dia, na escola e fora dela, considerando que argumentar é uma atividade constitutiva das nossas interações.

Entretanto, diante de tantas formulações filiadas à sentidos sedimentados e restritos sobre a prática da argumentação, fomos surpreendidos com alguns dizeres dos sujeitos-alunos mobilizando outras regiões da memória dos sentidos, ao manifestarem posicionamentos em que percebem a argumentação nas diversas situações vivenciadas, o que se mostra nos recortes que seguem no Quadro 04.

Quadro 04 – Recortes orais/escritos dos Sujeitos-alunos (SA).

Em que situações vocês costumam argumentar?	
SA-08	<i>[...] Argumento quando preciso da autorização dos meus pais para sair para algum lugar.</i>
SA-12	<i>[...] Argumento quando quero pedir o sabor de pizza que eu gosto.</i>
SA-16	<i>[...] Quando quero faltar aula.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Na tentativa de desnaturalizar a noção de argumentação em funcionamento na escola, tomada pelo efeito de evidência que sua única função é persuadir e que só pode ser praticada em determinado contexto, ressaltamos aos sujeitos-alunos que, para além da compreensão da concepção de argumentação como possibilidade de convencimento, a tomaríamos também como parte dos processos discursivos. Não é possível pensar a prática da linguagem sem considerar a argumentação, o que significa dizer, conforme Zoppi-Fontana (2017, p. 17-18), que também argumentamos “[...] para direcionar uma tomada de decisões, realizações de ações, ou para modificar representações de mundo”.

Concebida dessa forma, a prática de argumentar se configura como uma condição primordial, imprescindível, para que os sujeitos, de forma geral, possam participar de forma atuante na sociedade. Essa ação implica exercitar a cidadania, pois ela não existe se não tivermos, por exemplo, conhecimento e opinião sobre a situação da nossa comunidade, do nosso País e do mundo, sobre nossos direitos e deveres, sobre a ação do poder público etc., da mesma forma como temos opiniões sobre o desempenho de um time de futebol, acontecimentos da rotina da escola, fatos polêmicos ou não, presentes nos diversos veículos de comunicação e, principalmente, nas redes sociais.

Um dos objetivos do nosso trabalho era o de criar condições para que os sujeitos-alunos pudessem entender processos de aprendizagem que os levassem a argumentar, emitindo opiniões mais consistentes, pois essa é uma competência social básica e necessária para que tenhamos melhores condições de sustentar nosso ponto de vista ao utilizar a palavra como instrumento simbólico de poder e, assim, ter condições de interferir nos rumos dos grupos e das comunidades aos quais pertencemos.

Nesse momento, em meio a essa fala, uma aluna como se quisesse expressar ou resumir a forma como absorveu as explicações, disse: “professora é como aquela frase, ao invés de levantar a voz, melhore seus argumentos”. Mesmo em se tratando de uma frase clichê, representa um novo gesto de interpretação em uma relação de oposição aos dizeres até o momento observados. O que vem ao encontro do que também propusemos a eles quando falamos da argumentação como uma ação colaborativa e não daquela que quer se impor a todo custo, em detrimento da outra parte.

Esse diálogo nos permitiu verificar como circulam, na escola, as vozes que produzem sentidos sobre a argumentação, dando destaque a forma como o ensino da argumentação está atrelado ao livro didático. Compreendemos, a partir de nossa vivência como professora, que, no contexto de sala aula, o uso do material didático pode adquirir diferentes funções e significados dependendo do tratamento que lhe é conferido pelo professor.

E em meio ao reconhecimento de tantos procedimentos que interditam o acesso do sujeito-aluno às práticas discursivas argumentativas, afetando as condições de produção dos sentidos, tivemos um momento, no mínimo gratificante, ao ouvir as repostas para a pergunta sobre o que era preciso fazer para poder argumentar de forma a dar sustentação ao ponto de vista sobre determinado assunto. Em unanimidade, responderam que, para saber argumentar, era preciso que tivessem mais leituras, conhecimento e informações sobre a questão tratada, demonstrando terem compreendido a nossa proposta de pesquisa.

E, para finalizar, perguntamos se estavam dispostos a aceitar o desafio e avançar nesse propósito, ao que todos responderam, efusivamente, que aceitavam. Assim, sentimo-nos mais confiantes, até porque, em nossa metodologia, todas as atividades estavam direcionadas para esse fim, a ressignificação da prática de leitura como um meio de suscitar condições para posicionamentos diferentes e, também, como uma condição para o aprimoramento da escrita de textos argumentativos.

Dando continuidade, passaremos, no item a seguir, à descrição/interpretação dos efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos nas práticas discursivas constituídas pelos debates sobre temáticas que fazem parte do contexto escolar, como possibilidades para instauração do discurso polêmico.

3.2 A Argumentação em (Dis)Curso: entre o jogo das formações imaginárias e o mecanismo de antecipação

Concordamos com Pacífico (2002) ao defender, em seus estudos, que o trabalho de colocar o discurso polêmico em funcionamento deve ter início na escola. E para que esse trabalho se efetive, segundo ela, faz-se necessário o nosso engajamento – professores – nesse processo, ou seja, cabe a nós, nesse caso, instaurar o discurso polêmico nas aulas, de maneira que o sujeito-aluno tenha condições de participar do processo de produção de sentidos.

Com essa compreensão, demos continuidade ao movimento de construir propostas para a prática da argumentação procurando dar ênfase ao trabalho com discurso polêmico em nossas aulas, com objetivo de desestabilizar os sentidos que circulam, permanentemente, no ambiente escolar. Assim, achamos pertinente mencionar algumas observações feitas a partir de uma atividade realizada antes de introduzirmos a temática central do nosso trabalho. Situações que configuram pontos de interesses para nossa reflexão e análise.

Adotamos como metodologia sempre propor, no início de cada aula, práticas discursivas ou situações que sugerissem o uso da argumentação, desenvolvidas a partir de debates rápidos e informais, sobre algum tema ou fatos polêmicos. Para isso, incluímos nessas atividades, temáticas pautadas em situações polêmicas presentes no cotidiano escolar, como: a proibição do uso de aparelhos eletrônicos, como o celular, *tablete* ou de acessórios pessoais – boné, *piercing* etc. Enfim, temas do interesse deles, marcados pelo dissenso e que servissem de base para as discussões espontâneas.

Assim, ao darmos início à terceira aula, apresentamos a situação inicial para um rápido debate, conforme revela o Quadro 05:

Quadro 05 – Situação para debate.

“O diretor da escola proibiu a entrada de alunos com *piercings* em sala de aula”.
Questão polêmica: É legítimo impedir o acesso à escola por razões de ordem estética?

Fonte: Caderno do professor – orientação para produção de textos. Olimpíada de Língua Portuguesa, 2014.

Após a turma ser dividida em quatro grupos, explicamos que cada um deles representaria um segmento que compõe o espaço escolar e que os argumentos seriam proferidos a partir dessas posições. Assim, os grupos ficaram definidos da seguinte forma:

- Primeiro grupo: alunos a favor da proibição do uso do *piercing*.
- Segundo grupo: alunos contra a proibição.
- Terceiro grupo: diretor.
- Quarto grupo: pais de alunos.

A princípio, a reação dos sujeitos-alunos foi de estranhamento e um pouco de resistência, pelo fato de que, ao representarem posições-sujeitos diversas, tivessem de apresentar, em alguns casos, argumentos contrários às suas filiações. Mesmo assim, não tardaram a tomar seus lugares nos grupos.

Antes de iniciarmos o debate, deixamos clara qual seria nossa função, a de apenas mediar os discursos, organizar a ordem das falas visando dar oportunidades a todos de se manifestarem e, também, a de lançar alguns questionamentos com o intuito de fomentar a discussão.

Esta atividade, aparentemente simples, que tinha como objetivo inicial somente estimular os sujeito-alunos a participar das discussões propostas em sala nos proporcionou inúmeras reflexões. A partir de uma postura investigativa que pressupõe uma escuta e interpretação diante das inúmeras situações que ocorrem em sala de aula e que merecem ser, no mínimo, (re)consideradas, foi possível lançar um novo olhar para a situação, agora, mais atento e cuidadoso.

Esse posicionamento nos levou a perceber que, embora o movimento de discussão e polemização tenha sido instaurado, algo acaba chamando mais atenção em seus discursos. Os sujeitos-alunos, em defesa de seus pontos de vista, retomam argumentos utilizados com superficialidade ou pouca sustentação para defesa de seus posicionamentos. O que nos fez considerar que o sujeito-aluno não está sendo preparado para criar possibilidades de colocar seu discurso em confronto com o outro, dessa forma, faz circular sentidos legitimados pelo discurso social, silenciando outras construções de sentidos possíveis, que poderiam surgir a partir da prática de debates diferenciados como os que propusemos.

Observamos, ainda, que, quando os primeiros sujeitos-alunos de cada grupo se manifestaram, dando a direção dos seus argumentos, os demais, na maioria das vezes, apenas repetiam, reforçando os mesmos sentidos. Situação frequente em sala de aula quando solicitada a opinião deles sobre determinado tema que está em discussão. Ouvimos formulações, tais como: “o colega já falou o que iria falar”, ou “minha resposta está igual à do colega”. Prática que revela o receio e a insegurança dos sujeitos-alunos ao preferirem o consenso ao invés de assumirem a responsabilidade por um novo dizer, com possibilidades para sustentação a partir de suas vivências.

Os argumentos que mais circularam em torno da questão, de acordo com a posição defendida a cada dizer dos integrantes de cada grupo ficaram resumidas a dois aspectos: 1. a preocupação com segurança dos sujeitos-alunos mediante o uso do acessório; 2. a obrigatoriedade de se fazer cumprir as normas da escola. Vejamos os recortes apresentados nos Quadros 06, 07, 08 e 09.

Quadro 06 – Recortes orais dos sujeitos-alunos, representando a voz do Diretor.

SA-01	<i>Com a proibição queremos garantir a segurança dos alunos, prevenir acidentes.</i>
SA-02	<i>A regra não é só da nossa escola, ela foi discutida com todos os professores.</i>
SA-03	<i>Não temos que pedir permissão para os alunos.</i>
SA-04	<i>É proibido porque é proibido.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 07 – Recortes orais dos sujeitos-alunos contra a proibição do uso do *piercing*.

SA-05	<i>O uso de um acessório não muda em nada o aprendizado de uma pessoa.</i>
SA-06	<i>O diretor não deve interferir nos gostos e na vida dos alunos, é uma questão pessoal.</i>
SA-07	<i>Nós, os principais interessados não fomos consultados.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 08 – Recortes orais dos sujeitos-alunos a favor da proibição do uso do *piercing*.

SA-08	<i>Regras foram feitas para serem cumpridas, além disso é para proteção dos alunos.</i>
SA-09	<i>É preciso seguir as regras e normas, se o você não quer cumprir, pode sair escola.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 09 – Recortes orais dos sujeitos-alunos representando a voz dos pais.

SA-10	<i>Não vemos a necessidade de proibir, mas os alunos devem ter consciência de seus atos.</i>
SA-11	<i>Não somos a favor da proibição, mas se é uma regra é regra.</i>
SA-12	<i>Quem decide é o diretor. Se é para garantir a segurança, deve proibir.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Tomamos os dizeres dos sujeitos-alunos como ponto de partida para a nossa compreensão sobre o funcionamento de dispositivos que, segundo a nossa filiação teórica, a Análise de Discurso, estão na base do funcionamento da argumentação. Começamos por pontuar que alguns grupos logo elegeram um líder para representá-los – situação comum em sala de aula – pois, em uma atividade como essa, muitos, por timidez ou por falta de conhecimento sobre a temática preferem silenciar. Todavia, diante de alguns argumentos marcados pelo tom autoritário, discurso que para nós sobressaiu no debate, resultado da posição-sujeito ocupada pelos diferentes grupos, especialmente, o que representou o diretor, os ânimos se exaltaram.

O grupo que representou o diretor tomou como argumento principal a segurança dos alunos: “com a proibição queremos garantir a segurança dos alunos, prevenir acidentes”. Argumento reforçado pelo grupo a favor da proibição, que concordava com o diretor. Reiteravam que “regras foram feitas para serem cumpridas, além disso, é para proteção dos alunos”. Tal posicionamento provocou certo desconforto no grupo a favor do uso do acessório.

No grupo dos pais, o que nos chamou atenção nas formulações dos sujeitos-alunos foi o fato de que os argumentos proferidos vinham, quase sempre, seguidos por uma ressalva: “Não vemos a necessidade de proibir, **mas os alunos devem ter consciência de seus atos**”, “Não somos a favor da proibição, **mas**

regra é regra". Levando-se em consideração as expressões, os gestos e o tom de voz dos sujeitos-alunos, a nosso ver, denunciam o ambiente em que esses alunos vivem, em que possivelmente o autoritarismo é a forma utilizada para conduzir a educação desses sujeitos. Assim, percebemos que ao mesmo tempo que defendiam o uso do acessório (um desejo deles como alunos), ao ocuparem a posição-sujeito pai, assumiam também todas as construções sociais para essa posição, em que a postura autoritária ficou evidente.

Nesse movimento discursivo de disputa pelos sentidos, em que cada segmento representado por um grupo pôde manifestar seu posicionando, percebemos a "[...] forma como um discurso aponta para outros que o sustentam" e de "[...] como um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis" (ORLANDI, 2015, p. 37). Denominação dada pela Análise de Discurso como relações de sentidos.

A experiência vivenciada pelos sujeitos-alunos diante da necessidade de produzir argumentos a partir de outras posições, nos remete à noção de antecipação. Na disputa discursiva, as formulações empreendidas por eles podem ser compreendidas, conforme define Orlandi (2017a, p. 18), como "[...] a capacidade que todo sujeito tem de se colocar na posição de seu interlocutor experimentando essa posição e antecipando-lhe a resposta". O mecanismo de antecipação é em grande parte o responsável pela argumentação, na medida em que favorece a tentativa de controle do sentido que está sendo disputado.

Além dessas questões, o modo de funcionamento dos discursos dos sujeitos-alunos, fortemente marcados pelas imagens que a sociedade faz de cada um dos segmentos representados (diretor, pais, aluno a favor ou contra), põe em evidência o que chamamos relações de forças, que também faz parte das condições de produção e que Orlandi (2015) explicita:

Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na "comunicação". A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno (ORLANDI, 2015, p. 19).

O funcionamento das relações de forças, de modo desigual, ficou visível quando o grupo do diretor usa como argumento, "a regra não é só da nossa escola, ela foi discutida com todos os professores", e o grupo contrário à proibição contra-argumenta, "mas, nós, os principais interessados não fomos consultados". Diante dessa resposta, os sujeitos-alunos, integrantes do grupo do diretor, reagem de forma exaltada, sentindo-se afrontados, passando a impor um tom de autoridade nos dizeres: "Não temos que pedir permissão para os alunos", chegando ao extremo: "É proibido porque é proibido". O que demonstra, para além do pouco domínio sobre a questão debatida e a falta de argumentos, uma tentativa de cessar a disputa pelo objeto discursivo, recorrendo à hierarquia, por ora determinada, em que os argumentos mobilizados são impostos por aquele que detém o poder de determinar os sentidos que podem circular nesse espaço.

A situação simulada na prática discursiva nos permite dizer que, nessa situação, as imagens produzidas pelos sujeitos-alunos deles mesmos, "quem sou eu"? "de que posição eu falo?", do diretor, dos pais e vice-versa, fazendo intervir a antecipação, "quem é ele para falar assim comigo?"; "quem ele é para que eu lhe fale assim", e também as imagens que fazem do objeto discursivo, "do que estamos falando?",

afetam diretamente as condições de produção do discurso, tais como o lugar dos interlocutores, a relação com o contexto sócio-histórico, a situação na qual o discurso aparece, os mecanismos de antecipação que todo esse processo implica.

Com isso, podemos observar que as produções de sentidos emergem de diversas maneiras, sendo construídos pelo que Orlandi (2017a, p. 18) se refere como “jogo das chamadas formações imaginárias”. Segundo ela, todos esses mecanismos em funcionamento no discurso, evidenciados a partir desta atividade, estão imbricados e:

[...] [r]epousam no que chamamos formações imaginárias. Assim não são os sujeitos físicos nem seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser socialmente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção de lugar e posição (ORLANDI, 20015, p. 38).

Assim, tomando como exemplo os sujeitos representados nessa atividade (diretor, pais, alunos a favor ou contra), temos uma imagem social idealizada de cada um, geralmente, reforçada pelas práticas discursivas da escola e da sala de aula, e que se materializa nas vozes dos sujeitos-alunos e na imagem projetada para cada interlocutor, retratada, aqui, na obediência do aluno em relação ao interlocutor “regras foram feitas para serem cumpridas”, cabendo, portanto, apenas cumpri-las sem contestá-las, pois não se sente autorizado, no direito de fazê-lo. Postura que nos remete, inevitavelmente, ao tipo de discurso que está em funcionamento, o autoritário, em que o sentido já está dado e não pode ser disputado, ao contrário do discurso polêmico, fundamental para prática da argumentação.

O que significa, conforme Pêcheux (1997a, p. 82), que “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro”. São esses movimentos que conferem ao enunciador o poder de construir seus discursos, apoiados em outros discursos, os quais confirmam o lugar de onde fala.

O mesmo processo se vê representado na postura autoritária do diretor, “é proibido porque é proibido”, evidenciando o imaginário dos sujeitos-alunos em relação à figura do diretor. Nesse caso, como detentor do poder, indivíduo autorizado a instituir regras e fazer cumpri-las, aquele que dá a última palavra. Posicionamento também reforçado nos dizeres de alguns sujeitos-alunos pertencentes ao grupo dos pais, em que se vê retratada a obediência e/ou indiferença quanto as questões da escola, “quem decide é o diretor, se é para garantir a segurança, deve proibir”.

Essas formações imaginárias funcionam em diversas representações, mas, em sala de aula, ficam restritas à relação aluno/professor, em que ambos constroem uma imagem de si, do outro, do objeto discursivo e todo esse jogo determina e é determinado pelas condições de produção discursivas. Como vimos no desdobramento da atividade, essas condições definem o tipo de discurso, as posições dos sujeitos e quais sentidos estão autorizados e os que devem ser silenciados nas argumentações dos sujeitos-alunos, afetando desse modo o processo discursivo.

Voltando à atividade, encerramos o debate solicitando que cada grupo fizesse suas considerações finais sobre a prática proposta e sobre o modo de funcionamento do debate.

Em relação à proposta do debate, entre as observações levantadas, ouvimos comentários como, “é preciso esperar a vez para falar”, “não precisa gritar”, “são sempre as mesmas pessoas que querem falar”. Houve uma que nos chamou a atenção, sugerindo um momento de reflexão em conjunto.

O aluno, que chamaremos sujeito-aluno (SA-01), representante do grupo do diretor, se posicionou, demonstrando uma certa indignação, dizendo: “professora o problema é que toda vez que a gente fala alguma coisa, os outros grupos respondem coisas que não têm nada a ver” e acrescentou: “não sei se é porque não prestam atenção ou então não sabem nada, só querem falar de coisas que interessam para eles”. A formulação gerou um certo desconforto na turma e, sobremaneira em mim, cuja função era mediar o debate. Porém, nesse momento, foi dado o sinal, anunciando o término da aula, pois o que era para ser um debate rápido se estendeu por uma hora, tempo de duração da aula. Sugerimos, então, que na aula seguinte, retomáramos a observação feita pelo aluno, que por sinal era muito pertinente.

Situação posta, consideramos que o espaço de tempo entre as aulas, três dias, foi providencial, pois a fala do sujeito-aluno (SA-01) nos afetou de forma considerável, não só em relação a nossa posição ocupada no debate, mas, principalmente, sobre nossa postura que, na maioria das vezes, ancorou-se no discurso autoritário. Postura que pode ser observada na escuta do áudio contendo todas as falas durante o debate.

Naquele momento, fomos tomados pela insegurança e até uma certa culpa. Porém, ao refletir mais calmamente sobre o ocorrido, buscamos manter o foco na compreensão de que tudo é um processo, e que esse movimento de desconstrução de práticas há muito consolidadas, em qualquer aspecto de nossas vidas, não é tarefa simples e não ocorre de forma imediata. Essa passagem se faz praticando.

A situação serviu para dar novos direcionamentos aos procedimentos em sala. Passamos a admitir a necessidade de se fazer ponderações para reconhecer que não só a nossa postura, mas os instrumentos pedagógicos, métodos e até a própria trajetória podem e devem ser questionados, reavaliados, reformulados.

Na aula seguinte, no primeiro momento, em conjunto com a turma, retomamos os pontos importantes da aula anterior. Em seguida, mencionamos a reflexão feita pelo sujeito-aluno (SA-01) do grupo do diretor. Pedimos a ele que expusesse novamente sua observação sobre o funcionamento do debate. Quando concluiu, alguns sujeitos-alunos se manifestaram, concordando com o colega. Outros pontuaram que, no geral, o debate tinha sido bom, porque tiveram a oportunidade de falar, de dar opiniões, fala que reforça a importância de expor o sujeito-aluno às “[...] possibilidades de construção de sentidos, a pontos de vista diversos sobre o mesmo tema e isso o levaria a formular, também, pontos de vista sobre o que está ao seu redor, permitindo-lhe fazer parte do jogo argumentativo” (PACÍFICO, 2002, p. 152).

Diante dos comentários, tomamos a palavra e explicamos que, talvez por ser uma proposta de um debate informal, aconteceu tal fato, mas se fôssemos seguir as regras de um debate teríamos de nos adequar, citando como exemplo, os debates que acontecem entre os candidatos no período que antecedem as eleições. Todos concordaram. Frisamos que, nas próximas atividades com foco em debates, comprometeríamos em manter uma melhor organização, mas que o mais importante era que manifestassem seus pontos de vista, que não há certo ou errado quando se trata de dar opiniões, e o objetivo da atividade era ouvir o que eles tinham a dizer. E complementamos dizendo que, embora estivessem livres para falar o que quisessem, teriam sempre que considerar o tema que norteava a discussão.

Aproveitamos para ressaltar a importância de saber ouvir, estar atento ao que o outro tem a dizer, principalmente em práticas discursivas argumentativas, no sentido de poder elaborar melhor os argumentos ou contra-argumentos em defesa de seu ponto de vista e, também, como forma de respeito

ao interlocutor, de maneira que a discussão ocorresse de forma a garantir os efeitos desejados. Poderíamos tomar essa atividade como representação de situações do dia a dia, em que muitas discussões começam tranquilas, mas terminam de forma indesejada, pelo fato de os envolvidos quererem impor seus pontos de vistas a todo custo. Destacamos que, apesar de parecer difícil, é possível que haja consenso mesmo no dissenso, especialmente se a questão tomada como referente sugere encontrar solução para o bem comum, em que as diferenças, nesse caso, devem ser respeitadas.

Do ponto de vista teórico, concordamos com Pacífico (2002, p. 44) ao considerar que “[...] argumentar é uma ‘arte’ difícil”, e o sujeito, percebendo essa dificuldade, na falta de argumentos apropriados, desloca-se para outras regiões de sentidos, geralmente, utilizando-se dos discursos do senso comum, sentidos estereotipados, enfim, dos já-lá, o que denota a falta de senso crítico e de conhecimento sobre o objeto discursivo, conforme a fala do sujeito-aluno (SA-01): “falo uma coisa e respondem coisas que não têm nada a ver”.

Por não se tratar da temática principal do nosso trabalho, não nos atemos, nessa prática discursiva, a um aprofundamento sobre a questão discutida. Sendo assim, no sentido de promover e permitir o acesso dos sujeitos-alunos a novas leituras e, conseqüentemente, a novos gestos de interpretação sobre temas dessa mesma ordem, sugerimos que pesquisassem mais sobre o assunto e que compartilhassem os resultados no grupo de WhatsApp¹⁷. Esse grupo foi criado com o intuito de facilitar a comunicação com os sujeitos-alunos fora do ambiente escolar, sendo utilizado como meio possível para tirar dúvidas, recuperar conteúdos perdidos, dar informações referentes ao projeto e, principalmente, impulsionar discussões colaborativas sobre temas diversos.

A sugestão foi acatada por eles e outros debates foram promovidos a fim de criar condições de novas produções de sentidos. Ampliaram a discussão ao uso de outros assessorios como bonés, tatuagens, cabelos coloridos etc., com possibilidades para construção de pontos de vista diversos sobre um mesmo tema.

É possível dizer, assim, que essa prática, mediante à proporção que tomou, ampliou nossa compreensão sobre o funcionamento da linguagem, e de que esta não é uma construção transparente e nem é neutra, conforme Orlandi (2015) explica:

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação ao dizer com sua exterioridade, suas condições de produção (ORLANDI, 2015, p. 28).

Para a autora, os dizeres produzidos nos diferentes espaços sociais estão intimamente relacionados às condições de produção, considerando que os sentidos “[...] têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2015, p. 28).

No funcionamento do debate, observamos, conforme exposto nas discursividades dos sujeitos-alunos, que é no interior das práticas discursivas, em que a língua é marcada pela ideologia e pelas

¹⁷ WhatsApp é um aplicativo/ferramenta que oferece serviço de mensagens instantâneas, sejam elas escritas, enviadas através de arquivos de áudio ou ainda com possibilidade de interação por chamadas de vídeo. Por meio desse aplicativo, também é possível realizar chamadas, enviar vídeos, fotografias.

posições relativas ao poder, materializadas nas relações de desigualdade e subordinações, que dão origem às contradições contidas nas argumentações. Dessa forma, passamos a conceber a escola, a sala de aula, como espaços privilegiados para oportunizar aos sujeitos-alunos a tomada de consciência quanto às relações de poder e de controle presentes nas instituições e na própria escola. Estudar a forma como as relações estão/são estabelecidas nas diversas esferas sociais é imprescindível quando se busca apontar caminhos para a participação ativa dos alunos como sujeitos reflexivos sobre sua própria história, bem como possibilidades de empreender resistência a elas.

Considerando que as relações de poder atravessam todas as relações sociais, no próximo item daremos visibilidade à forma como estas são estabelecidas no que diz respeito à temática central do nosso trabalho: a violência doméstica contra a mulher.

3.3 A Posição-Sujeito e os Espaços de Repetição e de Deslocamento de Sentidos

Dando continuidade ao percurso elaborado a partir da definição do nosso objeto de pesquisa e das relações que esse objeto estabelece com as formações ideológicas, seguimos na direção das análises dos processos discursivos sobre a questão que, nas condições de produção desta pesquisa, constitui a temática central da metodologia proposta no projeto de intervenção, conforme já mencionado: *A violência doméstica contra a mulher*.

Nessa etapa, o que importa, sob o ponto de vista da Análise de Discurso é “[...] destacar o modo de funcionamento da linguagem” (ORLANDI, 1996, p. 125). A autora considera relevante observar, em relação à Análise de Discurso, o seu funcionamento, pois foi a compreensão desse conceito, a partir dos princípios teóricos propostos por Pêcheux, que ela pôde empreender uma análise de marcas formais que remetessem à formação ideológica. Assim, segundo a definição estabelecida por esta autora:

O funcionamento discursivo é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas. Em um discurso, então, não só se representam os interlocutores, mas também a relação que eles mantêm com a formação ideológica. E isto está marcado *no e pelo* funcionamento discursivo (ORLANDI, 1996, p. 125).

E sobre o funcionamento discursivo, do caminho percorrido, do início até agora, em relação aos pressupostos que embasam nossa pesquisa, compreendemos, de forma simplificada que, quando o sujeito nasce, os discursos já estão circulando e esse sujeito passa a fazer parte dessa filiação de sentidos e de discursos de acordo com a sociedade a qual pertence. Assim, esse sujeito toma o que já foi dito, sem que se dê conta, como se fosse seu dizer (os esquecimentos), tomando essa responsabilidade para si. Isso ocorre por um processo de identificação com a formação discursiva, o local que o sujeito ocupa na sociedade. Assim, entendemos, ao pensar o sujeito no âmbito da Análise de Discurso, que ele pode ocupar várias posições no discurso, pois é fragmentado em função de sua constituição inconsciente e, também, pelo atravessamento ideológico. Conforme explica Orlandi (2017) ao reportar a Pêcheux (1975):

[...] então os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes. É assim que não podemos pensar o sentido e o sujeito sem pensar a ideologia. Do mesmo modo não podemos pensar a ideologia, em termos discursivos, sem pensar a linguagem (ORLANDI, 2017a, p. 20).

O que se verifica, nesse processo, é a relação entre língua e ideologia afetando a constituição do sujeito e do sentido, uma vez que “[...] o discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso” (ORLANDI, 2017a, p. 20). A língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido, permitindo a investigação de como a ideologia intervém, através da língua, na sociedade e na história, determinando a construção dos sentidos dos discursos.

Para dar visibilidade ao modo como esses processos se materializam na escola através dos discursos dos sujeitos-alunos, passamos agora à descrição e à interpretação das práticas de leitura e escrita em que introduzimos a temática da violência doméstica contra a mulher. Essa temática serviu de referência, como dissemos, nas variadas materialidades discursivas em estudo.

Nosso objetivo, ao propor essa atividade, foi identificar as filiações de sentidos que revestem o modo como os sujeitos-alunos (re)significam a violência doméstica contra a mulher, ou seja, dar visibilidade ao modo como eles são afetados, a partir da observação das marcas ideológicas que atravessam seus discursos sobre o universo feminino, e como esse processo se materializa no funcionamento de suas discursividades argumentativas. Em relação a esse processo, Orlandi (1988), em seu artigo *Identidade linguística escolar*, esclarece:

Identificamo-nos em certas ideias, com certos assuntos, com certas informações porque temos a sensação de que elas ‘batem’ com algo que temos em nós. Ora, este algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem. Assim, nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido. A memória discursiva, por sua vez, é um ‘espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos!’ (Pêcheux, 1981) embora seu efeito seja o da univocidade, da estabilidade e da homogeneidade dos sentidos (ORLANDI, 1998b, p. 206).

Com esse entendimento, concordamos com Orlandi (1998) que o sentido não é algo que se produz de forma independente do sujeito, ou seja, “Os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção dos sujeitos.” (ORLANDI, 1998, p. 205). E é diante dessas considerações, que, ao realizarmos essa atividade, da forma como foi proposta, tivemos o cuidado de não intervir, a princípio, nos sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos sobre a temática, pois esses sentidos resultam “[...] de posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 1998b, p. 205).

Nesse sentido, aos poucos, fomos criando condições para que o trabalho com a leitura fosse sendo construído. Para isso, propusemos a primeira atividade em que a temática da violência doméstica contra a mulher seria abordada e que teve início a partir da leitura da obra literária *A Cartomante*¹⁸ do escritor Machado de Assis. Materialidade discursiva que serviu como referência para as discussões e, também, para a primeira produção textual que compôs nosso *corpus*.

A escolha pelo conto de Machado de Assis se justifica pelo fato de a temática abordada na obra possibilitar a abertura para as discussões sobre questões que permeiam a realidade do que é ser mulher em uma sociedade patriarcal como a nossa; e também por nos permitir a reflexão, juntamente com os

18 *A Cartomante* é uma obra literária de suspense escrita por Machado de Assis que foi publicada originalmente na Gazeta de Notícias no Rio de Janeiro em 1884. O enredo se passa na mesma cidade, e tem como temática o amor que leva a um crime passionais. A obra faz parte da fase realista do escritor, sendo o Realismo um movimento literário iniciado a partir da segunda metade do século XIX.

sujeitos-alunos, sobre os sentidos que constituem a imagem do feminino desde o período colonial até a atualidade, buscando o entendimento de que mais que uma questão individual, a violência doméstica contra a mulher é uma construção histórica e social.

Além disso, conforme a nossa experiência, consideramos que o trabalho com o texto literário é essencial na formação do sujeito-aluno como leitor, e se esse trabalho não for bem realizado na escola o sujeito-aluno pode carregar esse *déficit* pelo resto da vida. Se ele não tomar contato com essa materialidade, nesse ambiente, dificilmente tomará em outro lugar, a não ser que a prática de leitura seja um hábito no ambiente familiar. Realidade distante, pelo que temos verificado, no contexto em que atuamos.

Assim, buscando um trabalho diferenciado, ao contrário de uma proposta pautada na leitura de textos, muitas vezes, descontextualizados, tivemos a oportunidade de trabalhar o texto, *A Cartomante*, em sua integralidade, ação que nos garantiu uma elaboração mais produtiva de nossa pesquisa, configurando um meio de promover a prática de leitura e, também, da argumentação.

Em linhas gerais, a obra narra a história de quatro personagens: Rita, Vilela, Camilo e a cartomante. Camilo e Vilela eram amigos de infância. Vilela era casado com Rita e Camilo, por sua vez, mantinha um caso com Rita. Os amantes se encontraram durante muito tempo às escondidas, até que Camilo começou a receber cartas anônimas o ameaçando, falando sobre a traição, chamando-o de imoral e pérfido. Como precaução, Camilo resolveu se afastar de Rita, o que a fez pensar que ele não a amava mais. Para ter certeza desse amor, ela procurou uma cartomante. Depois disso, os dois se reencontraram, Rita contou sobre a cartomante para Camilo, e este zombou dela, pois não acreditava nessas coisas; era um incrédulo desde pequeno. Após um tempo, Vilela manda uma carta a Camilo dizendo para que ele aparecesse em sua casa urgentemente. Este, logo, fica apavorado, achando que Vilela havia descoberto a traição. A caminho da casa de Vilela, Camilo se depara com uma rua interditada devido a um acidente. À espera da liberação da rua, a carroça o faz parar em frente à casa da cartomante e, mesmo não acreditando nessas coisas, o medo o faz entrar na casa. Ela consultou as cartas e disse que ele não tinha nada o que temer, que Vilela não sabia da traição e que ele e Rita seriam felizes. Acreditando na cartomante, Camilo segue até a casa de Vilela e ao chegar lá se deparou com Vilela transtornado e Rita morta, caída ao chão. Camilo também é morto pelo amigo que apenas o esperava para se vingar da traição de ambos.

Ao finalizarmos a leitura, os sujeitos-alunos se mostraram, visivelmente, surpresos e, diríamos, chocados com o desfecho da história, fato evidenciado nas suas expressões, gestos e alguns comentários, mas o que mais nos chamou a atenção foi o silêncio que se instalou, por um momento, como se eles estivessem processando os fatos, as ações narradas que culminaram em um desfecho trágico, revelado pelo autor apenas no último parágrafo.

Dando sequência à atividade, como estratégia, mesmo cientes da importância, conforme a teoria que nos sustenta de se trabalhar as condições de produção da materialidade, nesse momento da atividade, não estava prevista uma análise mais aprofundada do conto. Nosso objetivo maior seria o de estabelecer relação com as filiações de sentidos dos sujeitos-alunos sobre a violência doméstica contra a mulher, e poderia ficar comprometido se apresentássemos de antemão as condições de produção do texto, o que certamente afetaria os sentidos produzidos.

Desse modo, fizemos apenas alguns comentários que ficaram no campo da exploração do texto para possibilitar a compreensão: se conseguiram identificar a temática; as características mais evidentes dos personagens; o lugar onde se passaram os fatos; em que época; se conseguiram estabelecer relação

entre o título e os sentidos do texto; quais as impressões sobre o desfecho trágico. Sobre esse momento, destacamos o posicionamento de Indursky (2020):

Não defendo a eliminação de perguntas que exploram o texto, pois para interpretar é preciso antes compreender o que o texto propõe. Entendo que perguntas de compreensão sejam o ponto de partida necessária para que o leitor possa, a seguir, ultrapassar esse estágio de leitura e posicionar-se, de modo que essas perguntas devem ser seguidas de questões que levem à reflexão, que coloquem o texto em relação com outros textos, outros pontos de vista, rompendo as fronteiras físicas que o separam da exterioridade (INDURSKY, 2020, p. 19).

Nessa mesma direção, a autora ainda ressalta a importância de o professor compreender que interpretação não é sinônimo de compreensão e orienta que, caso o professor trabalhe com livro didático e este não apresente perguntas interpretativas, caberá ao professor formulá-las de modo que elas possibilitem ao sujeito-aluno refletir sobre o texto.

Após a socialização das primeiras impressões dos sujeitos-alunos sobre o texto *A cartomante*, pedimos para a turma que se dividisse em três grupos que representariam, cada qual, o advogado de defesa de um dos personagens – Vilela, Rita e Camilo. Explicamos aos sujeitos-alunos que, como eles afirmaram durante as discussões sobre o conto que, no enredo houve ocorrência de um crime passional, então eles teriam de se posicionar, defendendo, com argumentos, a personagem que consideravam ser a vítima de toda a trama.

É preciso ressaltar que, nesse momento da atividade, ficamos estarecidos com o resultado. Fomos tomados por um misto de sentimentos: angústia, indignação e preocupação, mediante a tomada de posição da maior parte dos sujeitos-alunos traremos, ao longo do texto de forma detalhada esses posicionamentos, frente aos fatos, sinalizados pelas posições que ocuparam nos grupos. Mesmo acostumada com as práticas de sala de aula, deparar-me com essa realidade foi, no mínimo, chocante e dolorosa. Fui surpreendida com a composição dos grupos que, diante do critério adotado, arranjou-se da seguinte forma: dos 25 alunos que estavam presentes, 14 deles (08 meninos e 06 meninas) saíram em defesa de Vilela (marido); 08 sujeito-alunos (02 meninos e 06 meninas, posicionaram-se a favor de Camilo (amante) e somente 03 meninas a favor da Rita (esposa).

Divididos os grupos, a orientação seguinte foi que, antes da socialização dos argumentos deles em defesa de seus posicionamentos, eles, primeiramente, escreveriam um texto registrando seus argumentos a partir da descrição de pontos da narrativa que julgassem decisivos para tomada de posição. Ressaltamos que, nessa prática de escrita, optamos por não estabelecer nenhum modelo ou estrutura de texto a ser seguido. Nesta etapa da composição do corpus, nosso foco não incidiu na forma, mas, sobretudo, no conteúdo das produções textuais dos sujeitos-alunos ao se posicionarem diante da questão proposta.

Salientamos que não demos nenhuma explicação em relação ao período que deveriam se reportar para elaborarem seus argumentos, no caso, se considerariam o período em que os fatos ocorreram ou se remeteriam ao período atual, deixando-os livres, também nesse sentido, para produzirem. Assim aconteceu o que havíamos previsto, grande parte dos sujeitos-alunos manifestaram seus pontos de vista a partir da realidade atual, não havendo nenhum questionamento da parte deles sobre essa questão. Supomos que o fato de não termos nos referido às condições de produção da materialidade discursiva, resultou na produção de tais efeitos.

Durante o momento reservado à escrita do texto, mesmo desapontada com a organização “esboçada” na sala pelos sujeitos-alunos, tentando um controle para não demonstrar insatisfação, resolvi circular pela sala, como de costume, enquanto estavam concentrados na produção. Discretamente, parei ao lado de um dos meninos do grupo em defesa do Vilela (marido) e perguntei, em voz baixa, o porquê de ele estar defendendo essa personagem. Ele também quase sussurrando, respondeu: “Professora, o que a mulher dele fez foi uma vergonha, como ele ia encarar os amigos depois de levar um chifre”? Segui mais adiante e fiz a mesma indagação para outro menino e ele, imediatamente, em tom irônico, respondeu: “Porque eu também acho que mulher que trai tem que morrer, professora”. Por um instante, fiquei paralisada com a resposta, mas quis, sinceramente, saber se o que ele disse era sério, e ele, rindo, disse: “É brincadeira professora, mas quando a mulher trai o marido, já sabe que pode acontecer isso, então por que elas traem?”. Respirei fundo, e mais uma vez tive que me controlar, pois naquele momento não poderia fomentar nenhuma discussão, primeiro para não interferir nos efeitos de sentidos produzidos, e depois em respeito aos demais sujeitos-alunos que estavam detidos na escrita. Confesso, no entanto, que não foi fácil para mim ouvir aquilo, a única coisa que consegui dizer para ele foi que continuasse registrando seus argumentos.

Decidi, então, investigar outros grupos e, ao repetir a mesma pergunta para outro menino, agora do grupo em defesa do Camilo (amante) sobre o porquê do seu posicionamento, ele nos respondeu: “Para mim, o Camilo foi seduzido pela Rita, ele não queria trair o amigo”. A resposta configurou mais uma surpresa. E para finalizar, em busca de uma resposta que amenizasse a minha angústia, dirigi-me ao grupo em defesa da Rita (esposa) e lancei a mesma pergunta a uma das três meninas que compunham o grupo e, como resposta, para o meu alívio, ela disse: “Professora, nenhuma mulher merece morrer porque traiu o marido, nós três não achamos certo o que o Vilela fez”. E fizeram mais comentários sobre suas percepções, as quais, para minha satisfação, divergiam dos dizeres até o momento apresentados.

Finalizado esse momento, iniciamos a discussão que transcorreu de forma acalorada, o que significa dizer que se sentiram autorizados a ocupar outro lugar e não aquele de um ouvinte que apenas recebe informações, mas um lugar que lhes permitiu olhar para o objeto discursivo e poder questionar, discutir, dizer, contradizer.

Quanto à organização, houve diferença em relação ao primeiro debate. Eles estavam mais atentos aos dizeres dos colegas, o que evitou a dispersão. O tom de voz mais moderado, o respeito à ordem das falas, representou, para nós, a compreensão sobre o que orientamos nos primeiros debates ao ressaltar a importância de, em uma prática como essa, saber ouvir o outro.

Pelo fato de optarmos pelas análises dos recortes oriundos dos textos escritos dos sujeitos-alunos, não mencionaremos, detalhadamente, os argumentos mobilizados durante o debate, pois, conforme já mencionado, essa atividade foi retomada em outra etapa do projeto.

O que antecipamos é que, frente aos argumentos em funcionamento durante a discussão, considerando o objetivo e as condições de produção da forma como foi conduzida a prática discursiva, ficou bastante visível a relação dos sujeitos-alunos com o interdiscurso em decorrência dos usos recorrentes de dizeres que circulam historicamente em nossa sociedade sobre a temática e são incorporados por determinadas formações sociais e não por outras, as quais se identificam, materializando-se nas produções textuais.

Ainda sobre esse momento, gostaríamos de, mesmo que brevemente, chamar a atenção para a forma diferenciada com que a prática de leitura foi proposta. Prática que se materializou na possibilidade de os sujeitos-alunos estabelecerem relações entre o texto e sua exterioridade, pois a partir do momento em que lhes foi permitido tomar posições distintas em defesa das personagens, e ao ocuparem o lugar destas, com diferentes identificações sociais, deixaram de ser apenas leitores, mas sujeitos se posicionando a partir de diferentes filiações de sentidos.

Sentiram-se autorizados a produzir outros sentidos, mesmo que da ordem do repetível, já que somos inevitavelmente sujeitos de repetição¹⁹, mas com possibilidades de se colocar com dizeres outros e de se fazerem ouvir como sujeitos históricos, heterogêneos. Ao estabelecerem relações com suas histórias de leituras, foi possível compreender o funcionamento ideológico dos sentidos, o que para nós significa um avanço, pois essas são as mesmas vozes que, por muitas vezes, são silenciadas, apagadas no funcionamento das práticas escolares.

Essa ação nos fez refletir sobre as possibilidades de desnaturalizar a noção de leitura a partir do momento em que, aos poucos fomos nos sentindo também autorizados e capazes de pôr em prática, partindo das noções teóricas, estratégias discursivas capazes de modificar as condições de produção de leitura dos sujeitos-alunos. Agindo com mais segurança, fomos ampliando as condições relacionadas ao ensino dessa prática no sentido de ressignificar e até substituir hábitos de antes, pautados, até então, em rituais, considerados, por nós, imutáveis.

Dessa forma, os efeitos dessa prática deslocaram a tradição de uma leitura linear, criando condições para a discussão, a polemização, permitindo aos sujeitos-alunos compreenderem, conforme explicamos para eles, durante o debate, que todos os pontos de vista seriam aceitos, porque os sentidos de um mesmo texto mudam dependendo de quem o lê, a partir da posição discursiva que ocupa, ou seja, a partir das relações que o leitor estabelece entre os sentidos do texto e sua história de leituras e experiências vividas. Para Indursky (2001):

Vale dizer que o texto em si não garante que o sujeito-leitor perceba toda alteridade que o constitui. Acrescente-se a isso que cada sujeito-leitor, tendo sua própria história de leituras, pode estabelecer relações diversas, mobilizando uma interdiscursividade diferente daquela do sujeito-autor. Isso igualmente integra suas condições de produção de leitura. Por conseguinte, a cada novo sujeito-leitor, novas relações podem ser estabelecidas, novas leituras podem ser produzidas, novos efeitos de memória podem ser mobilizados, novas interpretações podem ser projetadas. E é esse trabalho discursivo de atribuição de sentidos, instaurado pela produção de leitura, que o constitui em sujeito-leitor (INDURSKY, 2001, p. 36).

Assim, diante do percurso de leitura proposto, essa prática foi compreendida como um processo de produção de sentidos sócio historicamente determinados. Um gesto que “mobiliza a interdiscursividade, e que conduz o aluno, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações” (INDURSKY, 2001, p. 40). Assim, discursivamente, ler significa interpretar com base em posições discursivas, como nos aponta Pacífico (2002):

19 Em seu artigo *Identidade linguística escolar*, Eni Orlandi (1998) afirma que produzir sentidos é sempre uma relação de repetição, já que, como sujeitos da história e da ideologia, pela memória discursiva que nos constitui, possibilita historicamente os sentidos e compreende os dizeres já formulados e esquecidos. Assim explicita a autora que, para fazer sentido, é preciso que nossas palavras já tenham sentido. “O dizível é o repetível.”

A leitura exige do leitor um posicionamento sócio-histórico- ideológico, uma memória do dizer, já que os textos são produzidos a partir de outros textos. Outras vezes que se cruzam na sua produção; enfim, uma leitura dinâmica que proporciona ao leitor relacionar-se com a exterioridade (PACÍFICO, 2002, p. 60).

Entendimento que nos sugere mais reflexões sobre nossa postura, em que muitas vezes, na sala de aula, nas condições em que nos encontrávamos, não criávamos espaços para os sujeitos-alunos manifestarem seus gestos de interpretação a partir de uma leitura que propiciasse a eles se relacionarem com o mundo que os cerca, restringíamos a leitura a superficialidade textual. O que promovíamos era a inversão nos procedimentos que envolviam essa prática, especialmente, quando nos antecipávamos e passávamos a construir os sentidos dos textos propostos nos trabalhos com os sujeitos-alunos antes mesmo de manifestarem seus gestos de interpretação. Sobre o papel do professor no que se refere ao ensino da leitura, Indursky (2001) sugere que:

Somente criando situações variadas e frequentes que facultem aos alunos posicionarem-se criticamente diante dos textos, tornando-os capazes de produzir movimentos de leituras, possibilitando-lhes desconstruir o efeito-texto e reconstruir um novo efeito-texto, que não é mais idêntico ao anterior, é que teremos leitores maduros, leitores que percebam que o texto mantém relações indeléveis com uma rede de interdiscursividade subterrânea e invisível que lhe dá sustentação (INDUSKY, 2001, p. 41).

Outra questão a ser pontuada sobre a proposta de trabalho com o conto é que, no nosso processo de produção escrita – especialmente de textos argumentativos –, muitas são as possibilidades para serem colocadas em prática. Durante nossa explanação, de como o nosso trabalho de composição dos materiais seria desenvolvido, foi apresentado, também, a possibilidade do trabalho com o filme: *A Cartomante* – de autoria de Wagner de Assis. No entanto, após a análise mais detalhada do conteúdo desse material, chegamos à conclusão de que o filme apresenta conteúdo com cenas voltadas para o público adulto.

Observamos algumas cenas de nudez na composição do filme, não condizentes com o fazer pedagógico em sala de aula e que, certamente, traria problemas não apenas com os sujeitos-alunos, mas com toda a comunidade escolar, incluindo os pais e os responsáveis. Por entender que o filme não atenderia aos nossos propósitos, acabamos por abandonar a ideia da sua apresentação para essa pesquisa, o que, acreditamos, não interferiu no resultado final.

Após nossa breve descrição da definição da origem de parte do nosso *corpus* de pesquisa, passaremos agora para a materialidade da análise dos textos produzidos pelos sujeitos-alunos, procurando entender o modo de funcionamento das discursividades argumentativas sobre a temática e o porquê de os sentidos caminharem em uma direção e não em outra, o que significa considerar que a Análise de Discurso se preocupa com o processo de construção do discurso e não com o seu produto.

3.3.1 Primeira produção textual: dos sentidos em movimento sobre a violência doméstica contra a mulher

Partiremos da premissa de uma tríade de construção: sujeito, sentido e texto. Assim, podemos dizer que a relação do sujeito com o sentido é construída e pode, nesse caso, ser analisada através das marcas linguísticas que perpassam o discurso argumentativo dos sujeitos-alunos, dando-nos pistas de determinado funcionamento discursivo, sempre considerando que a ideologia afeta a constituição de sujeitos e sentidos.

A título de organização, para evitar a repetição dos enunciados mais recorrentes nas argumentações dos sujeitos-alunos, os gestos de interpretação produzidos serão apresentados em três quadros cujos recortes estão agrupados em conformidade com a personagem do conto *A Cartomante*, escolhida pelos sujeitos-alunos para ser defendida. Assim, analisaremos, respectivamente, os argumentos proferidos em defesa de Vilela (marido), Camilo (amante) e Rita (esposa). Vale ressaltar que, de acordo com a nossa proposição inicial, analisamos somente as produções escritas dos sujeitos-alunos e que também fizemos uma revisão ortográfica dos recortes selecionados com o intuito de possibilitar ao leitor uma leitura sem interrupções. Essa revisão, no entanto, não comprometeu o entendimento dos enunciados.

Prosseguindo com o trajeto narrativo-discursivo, e compreendendo a argumentação como “[...] parte da materialidade do texto e própria do discurso” (ORLANDI, 1998, p. 81), passemos à investigação das materialidades textuais, a fim de perceber as diferentes posições-sujeito e os possíveis efeitos de sentido a partir do funcionamento discursivo dos argumentos apresentados. Defrontamo-nos, desde o início, nas discussões orais, o que se consolidou nos discursos escritos dos sujeitos-alunos com uma multiplicidade de sentidos sobre a violência doméstica contra a mulher: sentidos interditados, silenciados, apagados, tentativas de desestabilização de sentidos, mas, principalmente, sentidos legitimados, compreendidos como naturais e evidentes.

Assim, considerando as observações durante o desenvolvimento da atividade, é possível dizer que as práticas discursivas argumentativas dos sujeitos-alunos estão, fortemente, marcadas pelas ideologias que apontam para valores culturais construídos, difundidos, alterados e transmitidos de geração em geração e, por consequência, crenças estereotipadas apontando para uma possível “justificativa” da violência doméstica contra a mulher. Sentidos que ganham mais efetividade quando se tornam naturalizados e alcançam o status de senso comum, e que veicula como sendo natural apesar de não o ser, conforme podemos verificar nos recortes²⁰ que seguem em defesa da personagem Vilela (marido), por sinal, conforme já dito, a mais defendida.

Quadro 10 – Recortes escritos: sujeitos-alunos advogados de defesa de Vilela (marido).

SA-01	<i>Para mim quem se deu mal foi o Vilela. Eu acho que o Vilela fez o certo e o errado. O certo porque Camilo era o melhor amigo dele e pegar a mulher do Vilela isso é errado. Errado porque ele não tem direito de ir matar as pessoas. É isso que acontece nos dias de hoje, mas fazer o quê? O Vilela matou eles por causa da população chamar ele de corno, aí ele ficou com raiva e acabou nisso um peso na consciência. Ele preferiu fazer isso para não passar vergonha, porque as pessoas, os amigos iriam ficar comentando.</i>
SA-03	<i>Sou advogada do Vilela pois foi uma injustiça Rita trair o Vilela com o Camilo, pois traição é uma coisa muito séria, ainda mais uma traição escondida, [...] por isso ele teve que tomar essa medida e talvez naquele tempo não podiam separar.</i>
SA-05	<i>[...] ela não podia se envolver com outro homem sem ter se separado, mesmo que o amor fale mais alto, mas ela precisa também pensar se aquilo ia compensar, [...] e também as pessoas não aceitam esse tipo de comportamento de uma mulher.</i>

²⁰ Os recortes do Quadro 10, e dos que seguem, 11 e 12, encontram-se nas produções textuais dos sujeitos-alunos, relacionados no apêndice E desta obra.

SA-06	<i>Rita era casada, e sendo esposa de Vilela não podia se relacionar com outro homem, ele era o seu marido, deveria respeitar. [...] mas assim como dito na história Rita era tão formosa quanto tonta, sendo imprudente e não pensou nas consequências, acabou perdendo sua vida. É difícil um homem principalmente naquele tempo aceitar uma traição.</i>
SA-13	<i>Entre eles um triângulo amoroso... [...] Antigamente não era tão comum ter um amante, hoje a sociedade exige mais, ou seja, praticam, mas não aceitam.</i>
SA-16	<i>Quando Vilela descobriu mandou chamar o amigo e não perdoou Camilo e Rita porque estava com muito ódio dos dois, ele tinha razão porque o que Rita fez, ter um amante, foi uma vergonha para ele, todos iriam chamar ele de corno. Daí ele resolveu matar os dois.</i>
SA-17	<i>Todos eles erraram, mas para mim quem mais pisou na bola foi Rita porque ela era casada e não respeitou o marido colocou chifre nele. [...] hoje ainda acontece muito, as mulheres traem, mas elas não têm medo porque quando fazem isso pode ser que o marido mate. Não são todos, mas têm alguns que não aceitam. Elas devem pensar bem antes de fazer isso.</i>
SA-18	<i>Acredito que Vilela seja o único certo nessa história, ele foi enganado a história inteira. [...] Achei certa a atitude de Vilela, Camilo tirou a sua honra. A honra de um homem valia muito mais naquela época.</i>
SA-19	<i>Vilela foi errado, mas Rita procurou por isso e com Camilo também porque se envolveu com ela sabendo que era casada. [...] São muitas histórias que acabam igual a essa porque os homens não aceitam que as mulheres traíam. Desde essa época era assim.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Ao abordarmos o funcionamento da argumentação nesses recortes, percebemos que a posição-sujeito de mulher projetada nos discursos dos sujeitos-alunos pressupõe que possuem o entendimento de que a posição, os sentidos para mulher na sociedade, historicamente, vão se ressignificando. Muitos mencionam a passagem do tempo, mesmo demonstrando insegurança sobre a veracidade dos modos de vida no período retratado no texto: “É difícil um homem principalmente naquele tempo aceitar”; “talvez naquele tempo não podiam separar”. Percebe-se nessas formulações que os sujeitos-alunos têm a percepção de que existe uma história de produção de sentidos e essa história também vai mudando, e que hoje não temos os mesmos sentidos para a mulher que eram os sentidos dominantes no século XIX.

Porém, mesmo decorrido um século e meio da publicação da referida obra literária, o que vemos retratado nesses argumentos dos sujeitos-alunos é que os sentidos sobre a mulher ainda não se desvincularam dos sentidos de controle da mulher, e mais especificamente, do controle do corpo da mulher, conforme argumenta SA-06: “Rita era casada, e sendo esposa de Vilela não podia se relacionar com outro homem, ele era o marido dela, deveria respeitar”.

São discursos que mobilizam sentidos na memória do dizer provenientes de práticas sociais que passaram a determinar a vida das mulheres ao longo da história. E essa história, geralmente, é contada pelo olhar masculino, em que “[...] tradicionalmente se empregam argumentos extraídos da natureza, da religião, do político para legitimar a subordinação feminina” (TEDESCH, 2008, p. 15).

Dizeres reproduzidos ao longo do tempo que reverberam o desejo do homem de dominação sobre a mulher, legitimado pela ideologia patriarcal que, desde o período colonial, atravessam as relações conjugais e familiares, conforme ressaltam Lage e Nader (2013):

Legitimada socialmente, a ideologia patriarcal conferia aos homens um grande poder sobre as mulheres. [...] Nascida do estilo de vida das minorias dominantes, essa ideologia acabou influenciando todas as outras camadas da sociedade, disseminando entre os homens um sentimento de posse sobre o corpo feminino e atrelando a honra masculina ao comportamento das mulheres sob sua tutela. Assim, cabia a eles disciplinar e controlar as mulheres da família, sendo legítimo que, para isso, recorressem ao uso da força (LAGE; NADER, 2013, p. 287).

Assumindo uma postura de submissão, as mulheres viviam em uma sociedade na qual o homem possuía plenos poderes sobre ela. Padrões de comportamento e condutas que, apesar de estarmos em pleno século XXI, ainda constituem nossa realidade, ou seja, esse poder de dominação é constantemente evidenciado nas diversas formas de violência a que a mulher é submetida.

Nessa mesma direção, nesses recortes encontramos indícios, através das marcas linguísticas, como em SA-17, “não respeitou o marido” e SA-03 “Ele teve que tomar essa medida”, que os sujeitos-alunos se filiam às discursividades que admitem a ideia de posse do homem sobre o corpo feminino. Ressaltamos, nesses recortes, dentre outros aspectos, duas questões bastante recorrentes em funcionamento nos discursos ao se posicionarem em defesa de Vilela, o marido traído: considerar natural o homem agir por meio da violência, em legítima defesa de sua honra, quando a mulher o trai; a inversão da culpa e a responsabilização da mulher pela violência sofrida.

Conforme nossa observação, trata-se, portanto, de enunciados carregados de sentidos que mostram a ideologia de uma sociedade ainda bastante machista, que se anuncia por meio de sujeitos, grupos e/ou sociedade.

Revelam-se, nesses posicionamentos dos sujeitos-alunos, materializados nos textos, o favorecimento e o enaltecimento do sexo masculino, quando expressam a (des)igualdade de direitos e deveres entre os gêneros sexuais, excluindo a mulher e valorizando o comportamento masculino sobre o feminino. Esse modo de olhar a relação entre homem e mulher encontra eco nas palavras de Drumont (1980) sobre o funcionamento do machismo na sociedade:

[...] o machismo é definido como um sistema de representações simbólicas, que mistifica as relações de exploração, de dominação, de sujeição entre o homem e a mulher. [...] O machismo enquanto sistema ideológico, oferece modelos de identidade tanto para o elemento masculino como para o elemento feminino. Ele é aceito por todos e mediado pela ‘liderança’ masculina. Ou seja, é através deste modelo normatizante que homem e mulher ‘torna-se’ homem e mulher, e é também através dele, que se ocultam partes essenciais das relações entre os sexos, invalidando-se todos os outros modos de interpretação das situações, bem como todas as práticas que não correspondem aos padrões de relação nele contidos (DRUMONT, 1980, p. 81).

Nessa linha de pensamento, vemos o funcionamento da ideologia dos processos discursivos argumentativos desses sujeitos-alunos que reforçam sentidos que vêm atravessando a história e interagindo com a memória discursiva deles com a premissa de ser a mulher propriedade do homem. Diante de qualquer ameaça de perda do poder e de controle sobre o corpo da mulher, fica autorizado a impor a pior das penalidades, incluindo crimes contra a vida, entendida, ainda hoje, por muitos, como um crime em legítima defesa da honra. Conforme os dizeres dos sujeitos-alunos SA-01: “Ele preferiu fazer isso para não passar vergonha, porque as pessoas, os amigos iam ficar comentando”, SA-16: “[...] ele (Vilela)

tinha razão porque o que Rita fez, ter um amante, foi uma vergonha para ele, todos iriam chamar ele de corno. Daí ele resolveu matar os dois” e SA-17: “Rita não respeitou o marido, colocou chifre nele”.

Nos argumentos dos sujeitos-alunos ficam evidenciados os papéis socialmente cristalizados e voltados para o que é ser mulher em nossa sociedade, cabendo-nos interpretar que esses sujeitos foram interpelados ideologicamente, possuem uma historicidade, porém sem consciência de seus dizeres. Eles têm a ilusão de que o discurso lhes pertence à medida que são afetados pelo esquecimento número 01 que, segundo Pêcheux (1988), é de natureza inconsciente e ideológica: o sujeito se posiciona como fonte de tudo que diz, negando, inconscientemente, todo o dizer que não está inserido na sua formação discursiva, o que lhe faz, imaginariamente, acreditar ser a origem de seu discurso. Desse modo, determinados pela ideologia e atravessados pela ordem do inconsciente, projetam no fio de seus discursos uns e não outros argumentos.

Nesse movimento em que os argumentos dos sujeitos-alunos apontam para um processo de estabilizações na memória discursiva sobre a questão da infidelidade nos relacionamentos conjugais, em que os sentidos repercutem construções sociais, em que a preservação da unidade familiar é significada como função exclusiva da esposa, não observamos qualquer demonstração de negação ou resistência desses sujeitos-alunos frente a essas construções.

Lembramos que o conceito de resistência é tomado pela Análise de Discurso não como posição de enfrentamento do sujeito frente a uma determinada estrutura, mas como um movimento que tem origem em uma posição, a partir de determinadas condições de produção, conforme afirma Orlandi (2012b, p. 231), ao chamar de resistência a “[...] condição para que os sujeitos e os sentidos possam ser outros, ‘fazendo sentido no interior do não-sentido’”.

Assim, podemos ler, a partir dos discursos dos alunos, que Rita e o papel que a ela caberia representar, ao não cumprir com suas “atribuições”, ao “não buscar o diálogo”, ao “ser imprudente”, agir “não pensando nas consequências”, por ser “tanto formosa quanto tonta”, e, em última instância, “não querer salvar seu casamento”, pode e/ou deve ser submetida à atitude violenta do marido, nesse caso, a violência fatal, o feminicídio. Atitude descrita nos gestos de interpretação dos sujeitos-alunos como efeitos de naturalidade, espaços de repetições, de forma que essa postura, ainda hoje, possa ser considerada constitutiva do masculino na relação conjugal.

No contexto histórico em que o texto machadiano foi produzido, o assassinato de mulheres que cometiam adultério era uma ação naturalizada pela sociedade que, muitas vezes, até exigia do marido traído uma reação, uma resposta. Ação que tinha uma relação direta com o poder exercido pelo homem sobre sua mulher ao acreditar que ela era sua posse. Fato que reforça a ideia de que as imagens daquilo que se tem como específico dos sujeitos homens e dos sujeitos mulheres são construídas a partir dos lugares sociais²¹ e redes de sentidos a que se filiam e, também, dos processos sócio-históricos que sustentam o surgimento desses discursos, pois conforme Pêcheux (1988, p. 161), “[...] os sentidos não existem em si mesmos, mas sempre devem ser remetidos aos processos sócio-históricos nos quais são (re)produzidos”.

21 Conforme propõe Grigoletto (2008) em seu texto *Do lugar discursivo à posição-sujeito: os movimentos do sujeito jornalista no discurso de divulgação científica*, estabelecer os conceitos de lugar social e lugar discursivo é fundamental para a compreensão do conceito de Posição-sujeito. Segundo a autora, o sujeito fala sempre de um determinado lugar social (médico, professor, aluno) o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo de seu discurso, ou seja, esse espaço é habitado pelo sujeito empírico, e é a partir desse lugar que o indivíduo é interpelado em sujeito no discurso. Já o lugar discursivo é preenchido pelo sujeito do discurso. Ambos, lugar social e lugar discursivo se constituem mutuamente.

Assim, os vestígios desse imaginário podem ser reconhecidos por meio das regularidades discursivas que permeiam os discursos argumentativos dos sujeitos-alunos em virtude dos posicionamentos ideológicos a que são atravessados. Nesse caso, chamou-nos a atenção a recorrência do uso do verbo “**aceitar**” no presente do indicativo, destacados nos recortes SA-05, SA-06, SA-13, SA-17 e SA-19, marcando linguisticamente, nessas condições, o discurso autoritário sobre o controle da conduta da mulher, associado por sua vez a um sistema de práticas sociais, materiais e imateriais, que atribui e naturaliza a superioridade do gênero masculino sobre o gênero feminino.

Junto ao verbo **aceitar**, podemos perceber a carga semântica e ideológica que reforça o discurso autoritário impressa nas formulações dos sujeitos-alunos a partir de escolhas lexicais, cujos sentidos pressupõem a ideia de generalização, conforme destaque nos recortes: “O Vilela matou eles por causa da **população** chamar ele de corno”; “(...) **os homens** não aceitam que as mulheres traem”; “hoje **a sociedade** exige mais, ou seja, praticam mas não aceitam”; “e também **as pessoas** não aceitam esse tipo de comportamento de uma mulher”. Percebemos, dessa forma que, através do funcionamento discursivo dos argumentos pelo recurso da impessoalização do sujeito, há uma tentativa do sujeito-aluno de não se responsabilizar pelo que diz, fazendo seu discurso parecer algo das *pessoas*, dos *homens*, da *sociedade*, da *população*. Estas formulações produzem um efeito de sentido de que quando argumentam “esquecem” que fazem parte do conjunto de referentes discursivos por eles nomeados, passando, assim, a impressão de estarem fora do discurso, considerando que estão dispersos, retomando dizeres do interdiscurso pelo viés do já-dito, de um discurso sedimentado, ancorado em suas formações discursivas. Além disso, ao repetirem sentidos legitimados, negam-se outros que estão em funcionamento, colocando em evidência o esquecimento nº 1, afinal, se a sociedade concebe dessa forma, quem somos nós para questionar?

Assim, pela ilusão de evidência dos sentidos, ao entenderem que essas nomeações representam a voz geral, no caso, a voz do senso comum, torna-se praticamente impossível a contestação, por eles, desses discursos. O que demonstra a cumplicidade deles ao apoiar a ação do marido traído sem oferecer, conforme já dito, nenhuma resistência: “ele tinha razão porque o que Rita fez, ter um amante, foi uma vergonha”; “Vilela foi a grande vítima dessa história”.

Dessa maneira, pode-se ver o apagamento do ato criminoso em detrimento do adultério, sentidos que, ainda vemos, fortemente, materializados nos discursos e nas atitudes que reforçam os índices de violência doméstica contra a mulher.

Observamos, também, nesse espaço de sentidos, o uso dos verbetes “corno” e “chifre”. O primeiro, conforme sentido dicionarizado, como sendo um dos dois apêndices ósseos presentes na parte superior da cabeça de muitos ungulados, dentre eles o boi (HOUAISS, 2009, p. 175) e que, graças a esse significado, surgiu também a variante chifrudo.

Porém, no âmbito da Análise de Discurso, os sentidos argumentativos dessas expressões podem ser recuperados pela exterioridade, sendo que a historicidade pode explicar e através da memória discursiva retomar, nesse contexto, como dizeres em circulação na sociedade que reforçam a desmoralização, a desonra do homem quando é traído. Sentidos que, muitas vezes, reforçam e justificam as reações agressivas dos homens como características naturais e toleráveis pela sociedade mediante a prática da violência contra a mulher.

Dessa forma, ficam retratadas nas vozes dos sujeitos-alunos “[...] marcas de temporalidade, uma historicidade que traz o passado como condição para se compreender o presente” (FERNANDES, 2008, p.

81). Essas formulações confirmam a noção de um sujeito que integra a história e expõe em seu discurso aspectos sociais e ideológicos inseridos nas palavras, sustentando e validando sua escolha.

Tais construções revelam que estamos diante de sujeitos heterogêneos, não sendo fonte dos sentidos, mas parte constitutiva do processo de (re)produção. Dessa forma, conforme explica Orlandi (2002): “[...] o sujeito se submete à língua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(se) – em um gesto, um movimento sócio historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia”. Assim, quando observamos as regularidades contidas nos discursos dos sujeitos-alunos, percebemos que a identificação do papel social da mulher, quando ocupa a posição-sujeito esposa, coloca-se, para eles, como sendo uma marca incondicional de submissão do corpo ao marido. Sobre esse processo de produção dos sentidos, Orlandi (2002) salienta:

O que aparece ao sujeito como sua definição mais interna e essencial é justamente o que o submete: quanto mais centrado o sujeito, mais ideologicamente determinado, mais cegamente preso a sua ilusão de autonomia. Quanto mais certezas, menos possibilidade de falhas: não é no conteúdo que a ideologia afeta o sujeito é na estrutura mesma pela qual o sujeito (e o sentido) funciona. Como já tivemos ocasião de dizer (E. Orlandi, 1990): não é em ‘x’ que está a ideologia é no mecanismo (imaginário) de produzir ‘x’, sendo ‘x’ um objeto simbólico. Isso tudo derivando do fato de que não há sentido se a língua não se inscreve na história (ORLANDI, 2002, p. 70).

Dessa maneira, no movimento entre a história e a memória, pôde-se ver nesses recortes que os enunciados apresentados mobilizam uma memória em que os sentidos de dominação masculina, fruto da ideologia instituída na sociedade, são apagados em detrimento de construções discursivas, que reproduzem sentidos sobre qual é a posição que deveria ser ocupada pela mulher e de como ela deveria se comportar em uma relação conjugal.

Essa constatação nos remete a outra abordagem bastante recorrente no processo argumentativo discursivo desses sujeitos-alunos, os dizeres marcados por uma compreensão que reforça o lugar da mulher como responsável em alguma medida pela violência sofrida. Essa foi uma questão bastante presente nos argumentos dos sujeitos-alunos que representaram a defesa do personagem Camilo, o amante, conforme podemos verificar em três formulações selecionadas no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Recostes escritos – Sujeitos-alunos advogados de defesa Camilo (Amante).

SA-02	<i>Na minha opinião eu acho que o Camilo é inocente. [...] Rita e Vilela são culpados; porque Rita seduziu Camilo aproveitando de seu estado emocional, sem deixar o rapaz em paz até que ele cedeu as investidas dela e acabou se apaixonando pela moça.</i>
SA-04	<i>[...] Camilo não queria, mas Rita insistiu tanto que Camilo acabou indo na dela, [...] ‘Rita como uma serpente foi-se acercando dele, envolvendo-o todo, fez lhe estalar os ossos num espasmo e pingou-lhe o veneno na boca’, então isso quer dizer que Rita fez com que os dois morressem.</i>
SA-09	<i>Eu resolvi defender o Camilo pelo motivo que na história não diz se ele é comprometido, ele era livre. Rita era comprometida e deveria pensar antes de trair.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

As filiações de sentidos materializadas nos argumentos dos sujeitos-alunos SA-02, SA-04 e SA-09 caracterizam a postura de justificar a atitude dos homens e representá-los como aqueles que são seduzidos. Esses discursos retiram do homem qualquer responsabilidade pelos seus atos. Desse modo, é

possível observar que seus discursos denunciam a ocorrência de práticas que são, comumente, verificadas em nossa sociedade, em que os sujeitos se apoiam em abordagens descontextualizadas e marcadas por uma compreensão que reforça o lugar da mulher como responsável em alguma medida pela violência sofrida.

Para esses sujeitos-alunos, essas mulheres, quando assediadas por homens ou vítimas de violência, ainda são questionadas sobre o que fizeram para provocá-los, ou seja, a responsabilidade pela ação sofrida é delas. Assim, a partir da posição-sujeito que ocupam, filiam-se a sentidos que recuperam os já-ditos sobre a postura da mulher, que retornam sob a forma de pré-construídos²² de sentidos sedimentados ao reforçarem com certa naturalidade a representação da mulher como aquela que faz dos homens suas vítimas e que, se sofrem violência, são de responsabilidade delas mesmas.

Dessa forma, nas formulações como “Camilo não queria, mas Rita insistiu tanto que Camilo acabou indo na dela”, “ele era livre, Rita era comprometida e deveria pensar antes de trair”, vemos novamente em funcionamento os sentidos de que a conduta da mulher, principalmente, no tocante à fidelidade, é tida como um dos fatores primordiais para a manutenção da relação conjugal, responsabilidade que não é cobrada em relação ao homem.

De acordo com o que, ainda hoje, vemos, muitas vezes, representada pela prática social, é que a infidelidade masculina sempre foi relativizada e justificada por discursos sobre uma natureza livre e poligâmica dos homens, conforme reforçada na formulação: “Rita, comprometida [...] deveria pensar antes de trair”. Observamos a ideia de que a mulher, essencialmente, deve estar ligada à maternidade, à família, à fidelidade e a uma feminilidade limitada de possibilidades de viver novas experiências.

Salientamos, porém, que, mesmo havendo, nas condições de produção que estão imersas essas discursividades, a predominância de enunciados legitimados e estabilizados no imaginário dos sujeitos-alunos acerca de estereótipos sobre os papéis do masculino e do feminino, a partir da mesma prática discursiva foi possível, também, percebermos os efeitos de sentidos na direção de uma posição-sujeito contrária à maioria dos dizeres argumentativos apresentados.

São dizeres que remetem a um efeito de resistência ao abrirem espaço para o deslocamento dos sentidos, em que os argumentos produzidos estão em relação a questionamentos e possibilidades de soluções, do ponto de vista dos sujeitos-alunos, para a questão da violência doméstica contra a mulher. Nesse sentido, Orlandi (2012b, p. 213) esclarece que “[...] nos processos discursivos há sempre ‘furos’, falhas, incompletudes, apagamentos e isto nos serve de indícios/vestígios para compreensão de pontos de resistência”.

Para essa mesma autora, a sociedade não é inerte e, dessa forma, estamos o tempo todo nos constituindo, ocupando um certo lugar na sociedade, reproduzindo ou não os sentidos ou deslizando para outros. E considerando todo complexo de relações presentes nesse movimento, apresentamos nos recortes que se seguem, discursos argumentativos que sinalizam deslocamentos de sentidos para a mulher de forma a ultrapassar aqueles estabelecidos pela imposição patriarcal. São os argumentos apresentados por três sujeitos-alunos que representam a defesa da personagem Rita, a esposa, conforme Quadro 12.

22 O pré-construído, distinto do interdiscurso, é o funcionamento de uma forma de repetição dos dizeres que circulam socialmente. Marcados pela repetição histórica, pela paráfrase e oposição, quando o sujeito se apropria de pré-construídos para produzir “seu” discurso, ele insere elementos da exterioridade, como discursos produzidos por outros, em outro espaço e momento sob outras condições ou contexto sócio-histórico. É nessa apropriação daquilo que já foi dito que se estabelece a relação entre pré-construído (discursos de outros e anteriores) e discurso atual.

Quadro 12 – Recortes escritos dos sujeitos-alunos advogados defesa Rita (esposa).

SA-07	<i>Vilela é culpado por homicídio doloso [...] Vilela fez errado em matar, mesmo Rita e Camilo fazendo errado, porque trair é errado, mas pode acontecer e não é por isso que as pessoas têm que morrer.</i>
SA-11	<i>Por mais horrível que seja, ninguém tem o direito de tirar a vida de alguém. [...] Se a história fosse ao contrário, Vilela traindo Rita, a morte do casal seria chocante, Rita, seria “a cruel” da história, seria taxada como monstro, e romantizariam a história. Pois o que indiretamente eles dizem ser o “normal”, é o homem traindo e matando suas esposas, mas quando a situação foge do “comum” (do padrão da sociedade) a tragédia é monstruosa, todos falam, todos sabem.</i>
SA-12	<i>Vilela é culpado porque ele descobriu esse rolo de Rita com Camilo (amante) e em vez de simplesmente terminar o relacionamento como qualquer outro casal, ele a matou. [...] Então Vilela está errado porque ninguém manda em ninguém, porque todos nascem para viver a vida do jeito como deseja (livre). Por isso existem leis para os problemas serem resolvidos.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Nessas formulações, percebemos deslocamentos que apontam para uma desconstrução de um modelo sociodiscursivo de sentidos dominantes para a mulher. Mesmo diante de dizeres estruturantes, são trazidos à tona pelos sujeitos-alunos SA-07, SA-11 e SA-12 fragmentos que remetem a possibilidades de sentidos outros, de novas significações para a mulher em nossa sociedade.

Verificamos nessas formulações que, em defesa de seus pontos de vistas, os sujeitos-alunos fazem menções às leis cíveis, “Vilela é culpado por homicídio doloso”; “[...] ninguém tem o direito de tirar a vida de alguém”; “[...] existem leis para os problemas serem resolvidos”, que os identificam com a posição-sujeito de cidadãos que podem ser julgados, mediante suas ações, como culpados ou inocentes e de direitos e de deveres na sociedade atual. Ao contrário dos dizeres anteriores que parecem defender a ideia de que a solução da traição se justifica com um crime.

Assim, para além da posição-sujeito de advogados de defesa ou de acusação, os sujeitos-alunos se posicionam de maneira bastante incisiva nos julgamentos dos envolvidos na trama, bem como das ações ao todo, o que é possível notar a partir da recorrência de dizeres autoritários como “Vilela é culpado”, “Vilela está errado”.

Na tentativa de afirmar a liberdade da mulher, o sujeito-aluno SA-07 se inscreve em uma região de sentidos fora do sentido cristalizado e evidente, ao usar como argumento a inversão das ações efetuadas pelas personagens, conforme formulação: “Se a história fosse ao contrário, Vilela traindo Rita, a morte do casal seria chocante, Rita, seria “a cruel” da história, seria taxada como monstro, e romantizariam a história”. Esses dizeres pressupõem o entendimento de que os diferentes papéis dos homens e das mulheres não são flexíveis, o que gera desigualdades, pois o fato de os homens não terem suas atitudes questionadas, pode ser explicado como uma das leituras possíveis, por suas ações que, de tão corriqueiras, já estão naturalizadas, conforme a perspectiva dominante. Assim, quando uma ação como essa é transferida ao homem, parece ter cunho positivo.

Embora seja muito significativa a tentativa desses sujeitos-alunos de veicular um discurso de resistência aos padrões tradicionais impostos em relação aos direitos da mulher que, em um passado muito remoto, não usufruía de direitos, mas apenas de deveres, ainda verificamos em seus dizeres que em relação à atitude de Rita ao praticar a infidelidade, recorrem a justificativas como, “trair é errado, [...]”

mas não é por isso que as pessoas têm que morrer”; “por mais horrível que seja, ninguém tem o direito de tirar a vida de ninguém”. E se os atos dela precisam de justificativa, é porque não são vistos como normais ou de direito da personagem.

Realizar essa atividade de análise nos permitiu observar como os discursos argumentativos dos sujeitos-alunos podem funcionar tanto para os processos de validação dos sentidos, quanto nos processos de tentativas de deslocamentos em relação à temática. Mas o que ganhou mais visibilidade foram os sentidos legitimados e estabilizados no imaginário desses sujeitos-alunos acerca dos estereótipos masculinos e femininos a partir do momento que a materialização de seus discursos apaga a historicidade deles.

Compreendemos, então, a partir do que foi exposto, que os pontos de vista apresentados pelos sujeitos-alunos são alicerçados em dizeres que não são inteiramente seus. São discursos que, aparentemente, sustentam suas posições-sujeito, mas são mobilizados a partir de uma memória que se refere ao já-dito, sentidos já-lá em algum outro lugar. Sentidos sedimentados que, por efeito ideológico, apresentam-se como verdades reconhecidas e aceitas por todos, sendo reforçados pela ilusão de que foram desde sempre assim e, portanto, devem continuar assim para sempre.

Dessa maneira, sobre o funcionamento da argumentação, compreendemos com Orlandi (1998) que a intencionalidade e o sentido não residem no sujeito, mas se encontram atrelados à ideologia e às condições de produção, isto é, a exterioridade é constitutiva do sentido, porque nela se encontram os pressupostos que movimentam os efeitos de sentido. Entendimento que nos leva a concluir que os sujeitos-alunos não têm controle sobre os efeitos de sentido produzidos pelos seus argumentos, o que constitui (re)significações de sentidos outros, possíveis de serem retomados pelo viés do interdiscurso.

Ao concluir este batimento entre a descrição e análise das produções dos sujeitos-alunos, pudemos considerar que atingimos o nosso objetivo proposto para esta prática discursiva: o de identificar as filiações de sentidos sobre a temática, permitindo-nos interpretar, através dos discursos argumentativos dos sujeitos-alunos, as figuras do feminino e as posições que fazem circular os efeitos do que é ser mulher diante da posição de valoração entendida por eles em uma sociedade patriarcal. Efeitos que, para nós, não são únicos, mas alguns, dentre vários outros, diversos e polissêmicos.

Consideramos pertinente destacar que a discussão e análise apresentada até aqui não foram realizadas em conjunto com os sujeitos-alunos. A discussão e mudança de posição deles foram se dando ao longo do percurso, à medida em que foram se sentindo autorizados a participar do processo de construção do conhecimento, como veremos nos textos produzidos ao final do trabalho de intervenção.

E conforme já mencionado, essa atividade não se encerrou aqui. Foi retomada em outro momento posterior à proposta, que constituiu a etapa seguinte da intervenção: o processo de elaboração do arquivo de leitura sobre a temática de trabalho.

Ressaltamos, porém, que o intervalo de tempo entre essas etapas foi longo, considerando que nessa fase de realização da nossa proposta a escola Alcebíades Calháo aderiu à greve dos profissionais da Educação do Estado de MT, período que durou setenta e cinco dias.

3.4 Construção do Arquivo de Leitura: um percurso de leitura e gestos de interpretação

Finalizada a greve e retornando às aulas, manifestamos preocupação e insatisfação com as políticas governamentais em relação a nossa situação profissional com o fato de, mesmo depois de tanto tempo envolvidos com o movimento grevista, os resultados obtidos não terem atendido satisfatoriamente nossas reivindicações, pois a maioria das pautas colocadas pela categoria nem chegou a ser discutida com o governo.

Mesmo assim, sustentamos o entendimento de que movimentos como esse fazem parte não só da história dos profissionais da Educação de Mato Grosso, mas também do Brasil. Ao contrário do que esperamos conquistar ou receber, nada vem de forma gratuita, mas, sim, como resultado de muitas lutas. Essa greve foi apenas mais um capítulo dessa trajetória, especialmente pelo fato de o grande número de profissionais da educação ser formado por mulheres. Entretanto, sentimos um alívio por poder retomar ao trabalho de intervenção, pois esse atraso também era uma preocupação.

Ficamos contentes ao receber os sujeitos-alunos no primeiro dia pós-greva e perceber que estavam muito entusiasmados para a continuidade do nosso projeto. Assim, depois de um certo tempo da aula dedicado a um diálogo com os sujeitos-alunos, por meio de uma roda de conversa a respeito das ações que já havíamos desenvolvido, passamos aos encaminhamentos da próxima atividade.

Nessa etapa do desenvolvimento do trabalho, nosso principal interesse foi criar condições para os sujeito-alunos realizarem novos gestos de leitura e interpretação sobre a temática violência doméstica contra a mulher, a partir da elaboração de um arquivo de leitura com possibilidades para a desestabilização de sentidos que circulam como evidentes sobre essa questão.

Assim, após movimentar, através do conto *A Cartomante*, os sentidos que revelaram a concepção da mulher vigente na sociedade do século XIX e constatando que muitos dos sujeitos-alunos ainda acreditam naquele modelo de sociedade em relação a essa temática, fato que só aumenta nossa responsabilidade como educadores, a nossa proposta agora era criar espaços para que eles tivessem acesso a leituras de textos contemporâneos, como os jornalísticos, informativos e de opinião.

Nosso intuito foi propiciar a eles materialidades discursivas que denunciasses o machismo e o ciúme que ainda vigoram em nossa sociedade e de como tais práticas e comportamentos vigentes em que homens violentos se acham no direito de matar as mulheres com as quais convivem, podem, possivelmente, resultar no sofrimento e na destruição de muitas famílias.

Ao contrário da atividade anterior em que, propositalmente, não desenvolvemos um trabalho com o texto em estudo a partir das condições de produção em seu sentido amplo, nesta atividade, buscamos promover o máximo da compreensão e interpretação, através de leituras de variadas materialidades discursivas. Um espaço discursivo em que os sujeitos-alunos pudessem falar e escrever sobre os sentidos construídos/produzidos sobre a temática.

Em relação à argumentação, observamos na primeira produção escrita deles que, embora tenham ocupado a posição de autores, considerando que os sentidos mobilizados por eles são interpretáveis, que não houve fuga dos sentidos e que conseguiram manifestar seus pontos de vista, verificamos que não houve uma discussão mais aprofundada sobre o tema. Nossa hipótese é a de que tenha contribuído para esse resultado o fato de se tratar de uma prática de escrita na qual os sujeitos-alunos não tiveram acesso ao arquivo de leitura.

Nesse sentido, consideramos com Pacífico (2002) que o acesso ao arquivo pode permitir ao sujeito-aluno estar em contato com uma multiplicidade de sentidos sobre um dado objeto discursivo, e esse contato poderá propiciar a eles possibilidades de produzirem textos argumentativos, dando sustentação ao seu ponto de vista acerca do referente. A autora defende em sua tese que a produção do texto argumentativo reivindica determinadas condições para que ele aconteça. Dentre essas condições, ela coloca como imprescindível o trabalho, pelo viés discursivo, com a leitura que dê acesso ao arquivo, logo à interpretação, de forma a possibilitar ao sujeito-aluno condições para a construção de novos sentidos e posicionamentos diversos sobre o mesmo tema, o que o levaria a formular seus pontos de vista sobre o que está ao seu redor. E, assim, permitir a ele fazer parte do jogo argumentativo passível de ser encontrado em toda atividade discursiva, conforme defendemos.

Ainda, sobre a importância do trabalho com arquivo de leitura no processo de ensino, Orlandi (2012) acrescenta que é preciso criar condições para que, acolhendo a capacidade simbólica do aprendiz, seja possível aumentar sua capacidade de compreensão. Para ela, ensinar, na perspectiva discursiva, significa trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz, visando interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura. Para isso “[...] é preciso mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir arquivos. Fazendo presentes textos que possam ajudá-lo a compreender textos postos” (ORLANDI, 2012a, p. 71). Sobre essa temática, Orlandi entende a leitura como de suma importância na construção de um leitor capaz de produzir sentidos:

Pensando a relação arquivo-interdiscurso, o que importa é fazer o sujeito perceber que há relações de sentidos que transitam. Há sentidos que se enredam, que formam filiações. [...] desse modo é que procuramos modificar a imagem que ele tem de leitura, trazendo novos elementos para sua reflexão, outras maneiras de ler. Trata-se assim de criar condições para que ele tenha acesso à construção de arquivos – discursos documentais de toda ordem – que abram sua compreensão para diferentes sentidos, mesmos os irrealizados (ORLANDI, 2012a, p. 71).

Desse modo, para facilitar o acesso dos sujeitos-alunos ao arquivo e, assim, fazer circular os sentidos diversos que os textos podem mobilizar, fizemos a proposta da atividade de arquivo de leitura aos sujeitos-alunos.

Mantendo como temática central a violência doméstica contra a mulher, a atividade consistiu na formação de grupos de pesquisa sobre questões que julgassem pertinentes e importantes de serem debatidas em sala, relacionadas à temática. No total, foram formados seis grupos, cujas ações desenvolvidas, resumidamente, foram: pesquisar, reunir informações dentro de suas possibilidades, analisar como os papéis para a mulher foram representados nas materialidades discursivas pesquisadas, para depois, em formato de seminário, apresentarem os resultados. Cada grupo foi constituído em média por cinco integrantes.

Em meio às discussões, é presumível que sugestões, disputas, divergências e identificações dos sujeitos-alunos para com as temáticas escolhidas, ou ainda subtemas, sejam muitas. Entre essas, tivemos de selecionar alguns para a nossa pesquisa. Depois de muitos debates sobre o que seria mais relevante para o contexto dos estudos, ficou decidido em consenso que eles pesquisariam sobre:

- Histórico de leis sobre os direitos das mulheres.
- Gráficos e dados retratando a questão do feminicídio no Brasil.
- Notícias atuais retiradas dos jornais que retratam a violência contra a mulher.

- Ditos populares de cunho machista.
- A Lei Maria da Penha.
- Propagandas sobre o papel da mulher.

Como podemos notar, os 06 (seis) tópicos escolhidos são muito interessantes e de muita relevância para o propósito da nossa pesquisa como projeto de intervenção. Porém, salientamos que, neste momento, devido ao tempo, não é nosso propósito esmiuçar cada detalhe dos desdobramentos resultantes dessa prática, apesar de considerá-los no processo que nos levou a atingir nossos objetivos. Ressaltamos, ainda que, pelo mesmo motivo, apesar de terem sido mencionadas durante a discussão posterior a cada apresentação dos grupos, não nos deteremos com mais profundidade nas especificidades constitutivas de cada materialidade discursiva abordada.

Antecipamos, também, que somente no tópico: *Propagandas do papel da mulher*, concentramo-nos na realização de algumas práticas de análises em conjunto com alunos. Práticas estas que, em consonância com a nossa proposta, permitiu aos sujeitos-alunos observarem a relação estabelecida entre o que aconteceu no passado e como aqueles sentidos de outrora continuam a reverberar nos discursos atuais e, principalmente, a percepção deles sobre os fatos do passado implicando o presente.

Para contemplar todos os grupos, a apresentação foi organizada de forma que todos tiveram a mesma quantidade de tempo para expor o trabalho, com duração de 1 hora para a apresentação e as discussões. Tiveram, também, liberdade para escolher os recursos e os materiais de suas preferências, porém todos optaram pelo uso do *Datashow*.

A partir do que foi proposto, passemos à descrição/interpretação dos efeitos produzidos por essa atividade.

- Grupo 01: Histórico das leis sobre os direitos das mulheres

A fim de possibilitar aos sujeitos-alunos maior liberdade e autonomia na condução de seus trabalhos, todas as materialidades discursivas selecionadas por eles compuseram o arquivo de leitura. Além disso, fizemos também algumas sugestões de leitura como complemento para um trabalho mais abrangente sobre a temática. Considerando que, nessa fase, já tínhamos condições de compreender que a ação de atualizar o arquivo de leitura do sujeito-aluno implica necessariamente a constituição e a atualização do nosso, pois, se o nosso arquivo não estiver bem formulado, não podemos contribuir para a ampliação do arquivo deles, o que significa atualizar a memória discursiva de todos os sujeitos envolvidos.

Dessa forma, dentre as materialidades discursivas que já haviam pesquisado, acrescentamos também a leitura de um texto intitulado “Na época do Brasil Colonial lei permitia que o marido assassinasse a própria mulher”²³. Eles acharam o conteúdo pertinente e interessante e, por sinal, foi o que gerou mais discussão entre a turma.

23 A ideologia patriarcal que estruturava as relações sociais no Brasil Colônia dava aos homens poder irrestrito sobre as mulheres, algo que justificava atos de violência cometidos por pais e maridos. Isso disseminou entre os homens, de uma forma geral, um sentimento de posse sobre o corpo feminino, atrelado à ideia de honra masculina. Cabia aos homens disciplinar e controlar os corpos femininos para garantir a ordem. O Código Filipino, a legislação do período colonial que permaneceu até o século XIX, por exemplo, permitia que o marido assassinasse a esposa em caso de adultério. Era facultativo a pais e maridos o enclausuramento forçado das esposas e filhas, ou recolhimentos em ordens religiosas e sanatórios. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/na-epoca-brasil-colonial-lei-permitia-que-marido-assassinasse-propria-mulher/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

O texto, resumidamente, retoma os sentidos para a posição da mulher na sociedade brasileira, em relação às leis em vigência, desde o contexto histórico do período do Brasil Colônia, do Império, e dos primórdios da República até o período atual.

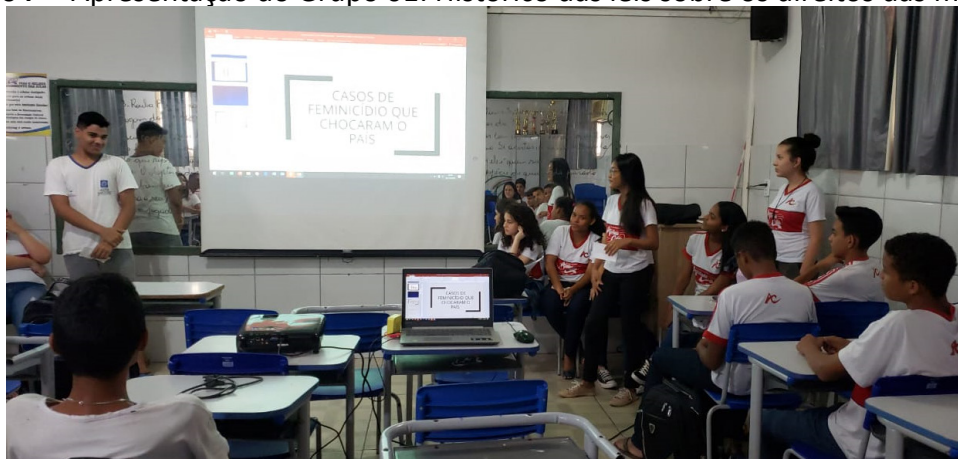
Durante a apresentação, o momento de maior euforia da turma ocorreu quando o grupo explicou, a partir das informações desse texto somado a outras pesquisas, que, em relação às leis, o Brasil foi colônia de Portugal durante 322 anos e que a justiça praticada aqui naquele período teve origem no Sistema Jurídico Português, sendo submetida às Ordenações Afonsinas, Manuelinas e Filipinas vigentes em Portugal, as quais ditavam as regras de convivência social servindo como parâmetro de justiça para nossa sociedade.

O grupo chamou a atenção dos colegas quando ressaltou que o Código Filipino vigorou no Brasil como prática oficial de aplicação da justiça entre os séculos XVI ao XIX, sendo que nesse código era garantido explicitamente ao marido o direito de matar a companheira caso cometesse adultério ou se ao menos o marido desconfiasse de uma suposta traição, cuja justificativa para o crime era a legítima defesa da honra. Muitas outras informações foram acrescentadas por eles, incluindo que a punição do indivíduo que cometia o crime tinha relação com seu *status* social, condições econômicas e outros, mas não com a conduta cometida. Assim, as penalidades eram, na maioria das vezes, bastante brandas.

Ante as informações apresentadas, as reações e interferências da turma foram imediatas. Uma enxurrada de comentários e questionamentos foram lançados ora a nós, ora ao grupo, pois todos queriam se manifestar. Orientamos que, no primeiro momento, quem responderia às perguntas seria os integrantes do grupo: “Mas professora eu nunca tinha estudado essa lei”; “eu nem sabia que tinha essa lei”; “Quando acabou essa lei?”; “Avê, parece que essa lei ainda funciona até hoje”; “Sorte que agora a lei é outra, Maria da Penha nesses homens que batem e matam mulheres”. O grupo, conforme as informações que dispunham, ia respondendo e nós dávamos suporte, no sentido de ampliar as discussões.

Todos os integrantes do grupo tiveram oportunidade de falar de outras questões importantes e atuais que foram trazidas por eles para discussão, como o Código Civil de 1916, a Lei nº 3.071, que determinava o estabelecimento de uma família originalmente através do *pátrio poder*, ou seja, o exercício do poder do pai sobre os filhos sendo a mãe considerada uma colaboradora no cuidado com a família. Termo extinto, segundo explicação do grupo, somente com a instituição do novo Código Civil pela Lei nº 10.406 do ano de 2002 pelo *poder familiar* sob o qual a mulher e o homem têm os mesmos direitos e deveres na família.

Figura 04 – Apresentação do Grupo 01: Histórico das leis sobre os direitos das mulheres.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Por haver outros colegas que tratariam do assunto, sem maior aprofundamento, o grupo fez referência à Lei nº 11.340/06, denominada Lei Maria da Penha, que criou mecanismos de proteção contra a violência doméstica contra a mulher. Reforçaram em seus dizeres que, mesmo diante dos avanços das leis, esse tipo de violência ainda é uma triste realidade em nossa sociedade e, para argumentar, citaram exemplos de crimes de feminicídio que chocaram a sociedade, como o caso que envolveu o ex-jogador de futebol do Flamengo, o goleiro Bruno e outros. Essas proposições fomentaram ainda mais a discussão.

Assim, em meio a tantas manifestações, argumentos, contra-argumentos, ocorreu o que, para nós, significou o ponto alto da discussão, momento em que foi possível ouvir uma aluna dizer: “Professora, agora está explicado porque Vilela matou Rita, é porque estava na lei que podia matar se a mulher traísse”. E continuou: “O problema é que essa lei já acabou faz tempo, mas os homens continuam matando as mulheres”. Muitos outros sujeitos-alunos apoiaram os dizeres da colega. Nesse momento, intervimos na discussão, dizendo que a observação da colega era muito válida. Outro sujeito-aluno acrescentou: “Professora será que é por causa dessas leis que até hoje os homens matam mulheres? Porque muitas pessoas nem sabem que já teve essas leis no Brasil”.

Entendemos esse momento como uma excelente oportunidade para explicar para eles que o nosso objetivo ao propor essa atividade era justamente o de provocar alguns questionamentos e reflexões sobre os sentidos que vêm ao longo dos séculos servindo, muitas vezes, como justificativas para as práticas de violência contra a mulher. E que esse movimento em direção a novas redes de sentidos só é possível a partir do acesso a leituras sobre o tema que desejam aprofundar, pois práticas como essas que permitem a historicização dos sentidos poderiam significar a melhora da capacidade argumentativa a partir das construções de novos sentidos.

Poderíamos nos estender muito mais nas descrições sobre quão produtivo foi este momento em termos de argumentação, interação e aprendizado. No entanto, por ora, passemos ao trabalho do próximo grupo.

- **Grupo 02:** Gráficos e dados retratando a questão do feminicídio no Brasil

Esse grupo considerou importante, no início da apresentação, esclarecer aos colegas o conceito de violência doméstica contra a mulher. Para isso, de maneira sucinta, retomaram os conceitos de violência e suas diversas manifestações quanto à tipologia e à natureza (interpessoal, coletiva, física, sexual, psicológica), até chegar ao conceito de violência doméstica contra a mulher. Conforme nossas sugestões, além das fontes selecionadas por eles, consultaram também os relatórios publicados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), por considerarmos uma importante fonte de informações.

O grupo apresentou o conceito de feminicídio, discorreu sobre a criação e conteúdo da Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015) e fez referências sobre a luta feminina para pressionar a instituição dessa Lei.

Na última parte da apresentação, o grupo demonstrou, a partir de números, as alarmantes estatísticas sobre a violência contra o gênero feminino. A partir do levantamento feito pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (USP), destacou-se que 12 mulheres são vítimas de feminicídio por dia em nosso País e ressaltaram que o Brasil é a quinta nação mais perigosa para as mulheres, tendo a quinta maior taxa de feminicídio entre 84 nações pesquisadas.

Apresentaram também os números relativos aos assassinatos de mulheres em nosso estado e município. Dedicaram-se tanto às pesquisas que conseguiram demonstrar, também, os índices dessa prática, fazendo uma comparação nos bairros da nossa capital, dando destaque para o Bairro Pedra 90 com o maior índice de casos.

Figura 05 – Apresentação do Grupo 02: Gráficos e dados sobre o feminicídio no Brasil.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Entre outros destaques, ressaltaram também fatores importantes, como a diferença considerável entre a taxa de violência contra a mulher negra em relação à branca que, no ano de 2018, conforme pesquisas apresentadas nos gráficos, de 1.206 mulheres que foram vítimas de feminicídio, 61% delas eram negras, sendo a questão do racismo apontada por eles como um dos motivos. Além disso, pontuaram que essa forma de violência atinge todas as classes sociais, ou seja, não é um problema apenas da camada pobre da sociedade, como muitos acreditam, e para confirmar essa constatação, citaram vários casos que ganharam repercussão em nossa sociedade.

Ao apresentar as considerações finais sobre o trabalho, passou-se para a socialização de questionamentos e curiosidades que permearam questões como o alto índice dos crimes de feminicídio, a ineficácia da lei, importância das denúncias, os dados referentes aos bairros de Cuiabá etc. Nesse momento, achamos importante implementar as informações ao abordar o conceito de *Gênero*, como referência às construções sociais do sexo, e de *Violência de Gênero*, termo que se refere não só à violência contra a mulher, mas também contra lésbicas, gays, travestis, enfim, a comunidade LGBTQIA+.

O grupo, enfim, organizou o arquivo de leitura bastante interessante e informativo, e instaurado o discurso polêmico, o debate se estendeu por muito tempo, e marcou o ganho em termos de aprendizado, de observações e de argumentos no trabalho da memória discursiva à filiação a novas redes de sentido.

- **Grupo 03:** Notícias atuais, retiradas dos jornais que retratam a violência contra a mulher

Este grupo mobilizou bastante a turma a partir de duas notícias de jornal que trouxeram para as discussões relacionadas à violência doméstica contra a mulher. As notícias retrataram dois casos de feminicídios veiculados em portais de notícias *online*, conforme vemos a seguir.

Primeira notícia: *Corpo de mulher morta após ex incendiar carro é enterrado em Santa Cruz das Palmeiras*²⁴. O fato ocorreu no dia 30 de setembro de 2019 em que um homem de 41 anos incendiou o carro em que estava com a técnica em enfermagem, sua ex-namorada na cidade de Pirassununga. Segundo a notícia, a motivação para o crime foi o fato de o homem não aceitar o fim do relacionamento.

Segunda notícia: *Mulher é morta por ex-marido diante dos filhos na zona sul de SP*²⁵. O crime ocorreu no dia 09 setembro de 2019, sendo a mulher baleada na frente dos filhos de 10 e 13 anos. Segundo os fatos noticiados, a mulher já havia feito pelo menos cinco queixas contra o ex-companheiro e tinha uma medida protetiva.

A apresentação dessas notícias também configurou um momento muito rico em termos de argumentação. Os sujeitos-alunos já conseguiam trazer para as discussões outros pontos de vista ao mencionarem as leis como consequências dessas atitudes violentas etc. Muitos outros fatos que chocaram a sociedade foram lembrados por eles, incluindo depoimentos de situações vivenciadas envolvendo os familiares deles, vizinhos e até os próprios pais, padrastos, madrastas, enfim, nessa etapa, já se mostravam mais seguros para discorrer e argumentar sobre o assunto, apontando, inclusive, possíveis soluções para as questões.

- **Grupo 04:** Ditos populares de cunho machista

O grupo, formado por apenas dois integrantes, conseguiu, através de dez ditos populares, propor questões extremamente importantes e pertinentes para instaurar o discurso polêmico através das análises e dos sentidos produzidos por essas materialidades discursivas, visto que, para eles, conforme explicaram, constituem-se discursos de preconceito e de violência contra a mulher. Os ditos analisados foram:

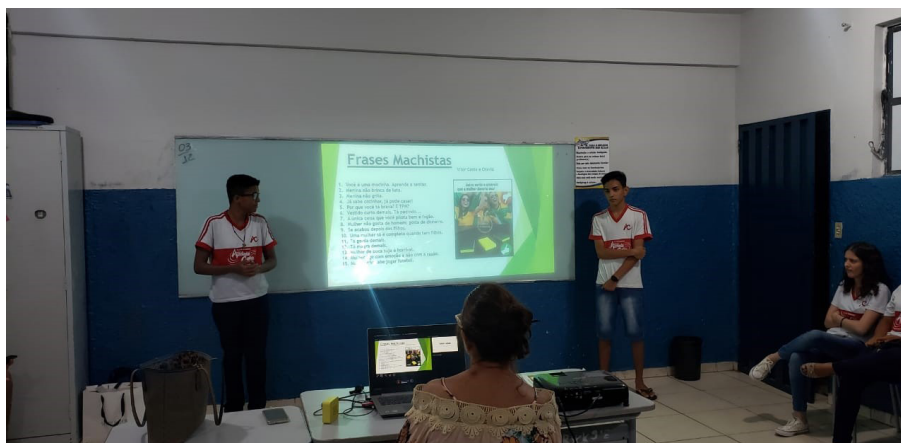
1. *Mulher não sabe jogar futebol. Futebol é coisa de homem.*
2. *Mulher não gosta de homem, gosta de dinheiro.*
3. *Em briga de marido e mulher não se mete a colher.*
4. *Já sabe cozinhar, já pode casar!*
5. *Por que você está brava? É TPM?*
6. *A única coisa que você pilota bem é fogão.*
7. *Mulher tem que esquentar a barriga no fogão e esfriar no tanque.*
8. *Mulher no volante, perigo constante.*
9. *Nem todas as mulheres gostam de apanhar, só as normais.*
10. *Guarde sua cabra porque meu bode está solto.*

Esse grupo conseguiu desestabilizar sentidos considerados preconceituosos, machistas e de difícil contestação, uma vez que, para eles, até então, esses discursos representando os dizeres de toda a sociedade, configuravam verdades absolutas, conforme disseram.

24 G1-São Carlos e Araraquara. Disponível em: <https://rb.gy/yafu9o>. Acesso em: 02 out. 2019.

25 Jornal O Estado de Minas. Disponível em: <https://rb.gy/cfdr5b>. Acesso em: 02 out. 2019.

Figura 06 – Apresentação do Grupo 04: Frases de cunho machista.



Fonte: arquivo da pesquisa.

O grupo explicou aos colegas percepções sobre a materialidade discursiva em estudo. Afirmaram que os ditos populares são dizeres que vão passando de geração em geração e, muitas vezes, propagam sentidos que reforçam o preconceito. Um deles disse que nunca tinha parado para pensar nessas questões e que só a partir desse estudo percebeu que a repetição desses dizeres pode gerar consequências muito mais graves do que ele imaginava, uma vez que, por ser um discurso repetido através dos tempos, é aceito e tido como certo.

Expuseram seus gestos de interpretação sobre cada um dos ditos. Deram oportunidade para todos os colegas se manifestarem, emitindo seus pontos de vista, questionando, divergindo e contestando, conforme suas filiações de sentidos, tornando o debate intenso, marcado por discursos de tensão, o que indicou, a nosso ver, que deslocamentos de sentidos sobre as relações de gênero para esses sujeitos-alunos estavam em curso.

Entre as ponderações, em relação aos efeitos de sentidos produzidos pelas discursividades argumentativas dos sujeitos-alunos, observamos que, da forma como esta prática discursiva se apresentou, constituiu um espaço importante de possibilidades para descortinar a opacidade dos sentidos que estão presentes, mas que, em geral, tentam ser apagados pela força coercitiva dos dizeres sendo perpetuados através de gerações, uma vez que consideraram os ditos populares apresentados como materialidades que veiculam sentidos cristalizados de controle sobre a mulher.

Para concluir, o grupo enfatizou, inclusive mencionando experiências próprias, que o uso e a circulação desses ditos nos mais diferentes espaços sociais denunciam, ainda hoje, a existência de crenças na incapacidade da mulher; da superioridade masculina; da objetificação da mulher. Discursos estes que rotulam negativamente a mulher quando estas saem do “padrão tradicional estabelecido”.

Além das intervenções feitas durante as discussões, achamos pertinente, no fechamento dessa apresentação, discutir com eles, tomando certo cuidado para não sermos teóricos demais, sobre alguns conceitos da Análise de Discurso. Pontuamos sobre os efeitos de evidência no trabalho com textos, geralmente, produzidos e sedimentados nas práticas escolares; sobre a opacidade dos sentidos nos textos, e também sobre as concepções de senso comum e estereótipos, uma vez que esse conjunto de ideias, através de materialidades como os ditos populares, propagam aquilo que a sociedade quer estabelecer, fomentando muitas vezes o conformismo e a obediência a princípios e preconceitos pautados apenas em crenças. E que esse funcionamento discursivo serve para propagar as relações de força, que, nesse caso, reforçam a posição superior e nunca de igualdade do homem em relação à mulher.

Reiteramos, na explicação, como o acesso a conhecimentos e informações, através do arquivo de leitura, pode ou não interferir na melhoria da sustentação dos pontos de vista sobre um determinado objeto discursivo, tanto na escrita como na oralidade.

- **Grupo 05:** Lei Maria da Penha

Para dar visibilidade ao contexto do surgimento e do conteúdo da Lei nº 11.340, a única lei que tem um nome, dado em homenagem à senhora Maria da Penha, este grupo exibiu o vídeo da *youtuber* Dora Figueiredo²⁶, *Eu vivi um relacionamento abusivo*. O vídeo foi apresentado, segundo eles, com o intuito de introduzir a temática de suas pesquisas sobre a referida Lei, mencionando uma das formas de violência doméstica contra a mulher considerada pela Lei: a violência psicológica. E, também, para sensibilizar e esclarecer aos colegas, sobre as várias formas de manifestação de atitudes que configuram abusos psicológicos.

Dos efeitos de sentidos produzidos após assistirem ao vídeo, ganhou destaque a forma como, em especial, algumas alunas se posicionaram. Elas ficaram surpresas ao ver atitudes que, em um primeiro momento, aparentam ser tão ingênuas, mas que podem mascarar comportamentos de controle, posse e poder por parte dos namorados, companheiros. Tal constatação foi observada, por nós, por meio de formulações como: “Nossa, estou chocada, não sabia que tudo isso podia ser violência também”; “Acho que a maioria das mulheres não sabem disso e nem percebem que sofrem violência, acham que é normal”; “Todo mundo acha que violência contra mulher é quando o marido dá uma surra, ou mata”.

Ouvimos também muitas manifestações de apoio à atitude da *youtuber*: “Essa menina é corajosa, não são todas que têm essa coragem de denunciar na internet, eu acho que elas têm mais é que denunciar, porque assim outras mulheres acordam”; “Se acontecer comigo, eu denuncio na hora”.

O vídeo rendeu muitos comentários, sendo a discussão mediada pelos próprios integrantes do grupo, ao ocuparem o lugar de protagonistas do processo. Quando ouviam da turma um comentário com tendência preconceituosa sobre a mulher, logo contra-argumentavam conforme informações que dispunham, mobilizando sentidos contrários, contestando imediatamente os dizeres de depreciação da figura feminina. O curto debate se voltou, especialmente, para as questões sobre as formas de violência, da exposição na mídia, a importância de não se calar, de denunciar.

Um dos participantes do grupo contou um pouco sobre a história da mulher por trás da lei que leva seu nome: Maria da Penha. Ele fez um relato da trajetória dela incluindo sua formação, início da relação com seu companheiro, namoro, casamento, o princípio da violência até o agravamento das agressões, incluindo as duas tentativas de homicídio em que, em uma delas, ela recebeu um tiro de espingarda que a deixou paraplégica.

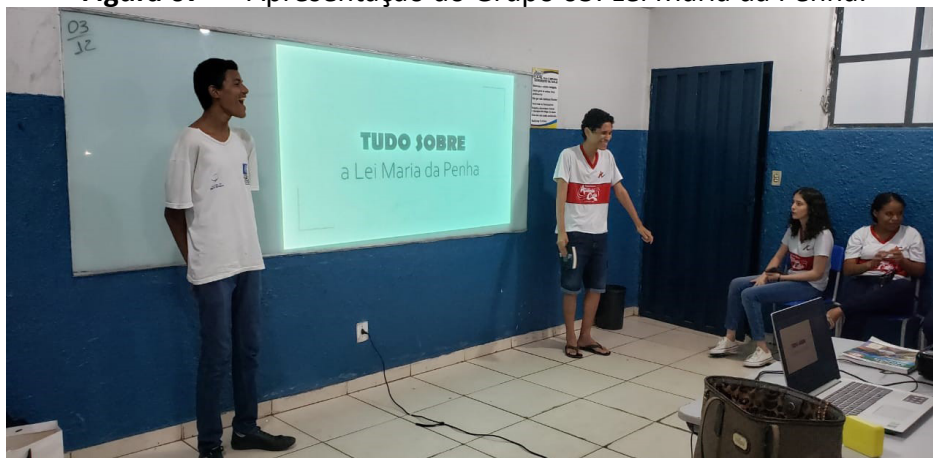
Ele relata ainda que, após as agressões, dá início um longo percurso em busca de justiça, a fim de punir seu agressor, uma luta que mais tarde dá origem à criação de uma legislação específica para violência dessa ordem. O grupo apresentou um vídeo *Maria da Penha Maia Fernandes*²⁷, em que a própria Maria

26 No vídeo, Dora Figueiredo de 24 anos, conhecida por falar para jovens sobre sexo, relacionamento e comportamento em seu canal no YouTube, faz um relato forte e emocionado sobre a experiência de ter vivido um relacionamento abusivo em que sofreu abusos psicológicos de um ex-namorado e de como um namoro bom no início se transformou em “terror”, levando-a à depressão, à ansiedade e à baixa autoestima. O vídeo tem duração de 18 minutos, mas, para a apresentação, o grupo exibiu apenas os primeiros 5 minutos, por considerarem a parte mais relevante para o trabalho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QvdVaGmajHc>. Acesso em: 25 jan. 2020.

27 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=capw5BbMYTM>. Acesso em: 25 jan. 2020.

da Pena descreve todo o percurso desde a entrada do processo na justiça até a condenação do agressor, processo que durou 19 anos e alguns dias. Em seguida, o grupo apresentou os principais dispositivos da Lei, bem como os direitos que são garantidos por essa legislação para proteção das mulheres contra a violência doméstica e familiar.

Figura 07 – Apresentação do Grupo 05: Lei Maria da Pena.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Também caracterizaram mais detalhadamente as formas de violência combatidas por essa legislação, reforçando que não é apenas a violência física, mas também a moral, a patrimonial, a psicológica e a sexual. Além disso, ressaltaram que a Lei Maria da Pena, conforme expresso no artigo 8º, cria mecanismos de proteção às vítimas, assumindo que a violência de gênero contra a mulher é uma responsabilidade do Estado brasileiro, e não apenas uma questão familiar, conforme foi concebida por muito tempo.

Após o término da apresentação, abrimos para socialização das percepções e pontos de vista da turma. Momentos muito importantes para a nossa pesquisa, e a cada trabalho apresentado, percebemos que os argumentos iam ganhando mais corpo, as discussões mais aprofundadas e o entendimento sobre a importância de se discutir essa temática mais necessário.

Para muito além de uma atividade corriqueira de sala de aula, percebemos que a nossa prática pedagógica implica muito mais do que ensinar os sujeitos-alunos a decodificar os sentidos das palavras presentes nos textos, mas, sobremaneira, prepará-los para perceber o mundo que os cerca com visão crítica das situações, as mais cotidianas.

- **Grupo 06:** Propagandas sobre a mulher

Conforme já mencionado, nos ateremos às análises mais detalhadas dos gestos de leituras e dos efeitos de sentidos produzidos a partir da apresentação e discussões sobre as materialidades discursivas analisadas pelo grupo: *Propagandas sobre a mulher*.

Selecionaram duas propagandas, uma mais antiga e outra veiculada mais recentemente. As primeiras imagens da primeira propaganda, segundo informaram, foram encontradas como resultado de pesquisa em uma página da internet. Foram veiculadas em revistas da década de 50, referindo-se a anúncios da palha de aço *Bombril* e da marca de utensílios domésticos *Walita*.

Figuras 08 e 09 – Anúncios da Bombril (palha de aço) e da Walita (utensílios domésticos).



Fonte: Google imagens. Disponível em: <https://rb.gy/7dfdfg>. Acesso em: 28 nov. 2019.

O objetivo, conforme disse o grupo, foi promover um debate sobre as formas de representações da mulher nas propagandas, que muitas vezes estão associadas à visão da mulher como “objeto” ou submissão ao domínio e à satisfação dos homens, buscando mostrar se essas percepções ao longo do tempo foram superadas pela sociedade moderna ou não.

A partir dessa materialidade discursiva, o grupo discorreu sobre como a mulher era retratada nas propagandas dessa época ressaltando o ambiente doméstico como o espaço em que ela estava autorizada a ocupar, conforme os costumes da época em que a família se constituía com seus papéis bem definidos: o homem era o chefe de família, que exercia o poder sobre a esposa e vigiava os filhos, e a mulher a dona de casa.

Os colegas, analisando as imagens e os dizeres, demonstraram uma certa discordância dos costumes da época. E na primeira oportunidade uma aluna perguntou: “Mas nesse tempo as mulheres não trabalhavam fora”? Um dos integrantes do grupo respondeu que, pelo que pesquisaram, uma minoria que pertencia à classe trabalhadora já trabalhava, mas que, mesmo assim, tinham as mesmas responsabilidades em cuidar da casa. Além disso, recebiam salários mais baixos em relação ao dos homens e as jornadas eram mais longas.

Muitos colegas faziam expressões de espanto e reprovação na medida em que iam ouvindo as informações, principalmente as meninas. Então uma aluna complementa: “Mas o que mudou então? Lá na minha casa, minha mãe trabalha fora, e quando chega tem que fazer comida, lavar roupa. Eu ajudo um pouco, mas meu pai e meu irmão são folgados, não ajudam em nada”. E outro aluno rebate: “Lá na minha casa não é assim, eu chego da aula, almoço, lavo a louça e limpo a casa, meu pai também ajuda, até comida ele faz, e gostosa, melhor que da minha mãe”. Em seguida, outro aluno argumenta: “Eu não acho errado a mulher trabalhar fora e fazer o serviço de casa, porque muitas vezes ela nem precisa trabalhar, o marido pode pagar as contas, ela só sai porque quer”. Ocorreram outras manifestações nesse sentido.

Nessas formulações, vimos o funcionamento dos discursos antagônicos sobre a questão em debate. Esses dizeres nos auxiliam a perceber o processo de identificação e funcionamento das filiações discursivas desses sujeitos-alunos, que ora evidencia a inscrição a sentidos estabilizados, na ilusão de ser dono de seu dizer, remetendo à memória do dizer, argumentando que, se o homem consegue pagar as contas, não é preciso a mulher trabalhar. Esse argumento reforça as discursividades machistas muito recorrentes em nossa sociedade. Assim, quando o aluno manifestou esse ponto de vista, entrevistamos perguntando se ele acreditava que as mulheres trabalhavam apenas pela remuneração. E ele argumentou: “Não professora, eu acho que elas gostam e querem comprar as coisas dela, até ajudam em casa, mas se não precisa, para que sair?”.

Diante desse posicionamento, achamos oportuno explicar para eles que, conforme já havíamos pontuado em outras ocasiões, muitos discursos que circulam e fazem sentidos em um determinado período da história da sociedade, em outro podem não fazer, como é o caso desses dizeres bastante presentes e repetidos pelas pessoas, porém já não têm mais o mesmo efeito na sociedade atual. Dissemos também que a partir das nossas vivências, acreditávamos que muitas mulheres estavam libertas dessas imposições que ainda continuam a reverberar em nossa sociedade. Talvez seria mais viável colocar em discussão não a questão de a mulher trabalhar fora ou não, mas, sim, a garantia da liberdade de cada mulher em poder escolher a forma como vai conquistar sua realização seja pessoal, profissional, intelectual, afetiva etc., sem ser julgada, seja trabalhando fora ou cuidando da casa.

Em meio ao debate, muitas outras propagandas, caracterizadas por apresentar a figura da mulher baseada em estereótipos, foram lembradas e discutidas, como as de produtos de limpeza, carros, cerveja e, inclusive, de margarina, como exemplos de lares “perfeitos”. Segundo os pontos de vista dos sujeitos-alunos, na maior parte dessas propagandas, ainda hoje, as funções do lar e cuidados dos filhos estão destinadas à mulher e, em muitas, ainda, são retratadas como objeto de desejo dos homens.

Dando continuidade, o grupo apresentou outro slide com a segunda propaganda. Agora de televisão e mais recente, em que uma marca de automóveis busca vender seu produto ilustrando o papel da mulher.

Figuras 10 e 11 – Imagens do comercial da Fiat para o novo Fiat Idea 2011.



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pEm0oEfmuf8>. Acesso em: 12 set. 2019.

Na propaganda, ilustrada pelas figuras 10 e 11, uma mulher, após um dia de trabalho, chega à casa e cumprimenta seu marido, o qual está ocupado preparando a refeição para a família. Para a surpresa desse homem, sua esposa o chama para fora da casa para ver algo. Em seguida, mostra as chaves de um carro que dá como presente para ele.

Após a exibição da propaganda, percebemos alguns sujeitos-alunos perplexos, outros rindo e vimos também alguns, sobretudo, os meninos, balançando a cabeça em tom de reprovação. As manifestações começaram imediatamente, antes mesmo da explicação do grupo. Se fosse antes, o discurso autoritário emergiria imediatamente e nossa ação, com certeza, seria a de interdição dessas vozes, como se houvesse um cronograma rigorosamente estipulado sobre o momento exato, e o pior, sobre o que estavam autorizados a falar. Felizmente, nessa etapa do trabalho, já tínhamos clareza de que posturas dessa ordem, aos poucos deveriam ser superadas ou, no mínimo, substituídas por outras.

Tomamos o cuidado em deixá-los bem à vontade para falar, pois era o momento deles. O discurso polêmico se fez presente, discurso este que permite o exercício da argumentação, pois permite a disputa pelo sentido, considera a ação e reação dos interlocutores, enfim, possibilita o movimento do sujeito na construção de seu discurso, conforme propõe Pacífico (2002):

[...] Há necessidade de um trabalho realizado pela/na instituição escolar que permita ao sujeito estar em contato e em confronto com várias possibilidades de leitura, que o discurso polêmico passe a circular nesta instituição, permitindo a disputa do objeto discursivo, que o sujeito, como diz Orlandi (2001) aprenda aquilo que ele não sabe e que isso aconteça não pela imposição de um sentido, mas pelo confronto estabelecido entre os sentidos possíveis (PACÍFICO, 2002, p. 156-157).

Nesse movimento em que o sujeito-aluno faz parte do processo de construção de sentidos, com possibilidades para mudança de posições discursivas, a turma toda teve a oportunidade de se posicionar, considerando os sentidos possíveis. Dessa forma, as formulações não foram poucas, sendo o dissenso uma constante no decorrer das discussões: “Professora essa propaganda ‘viajou’, a mulher quer ocupar o lugar do marido”; “Adorei professora, meu sonho é ser rica igual ela”; “Esse homem é um ‘mané’ para aceitar isso”; “Acho normal a mulher trabalhar e ganhar mais que o homem e também o homem cuidar da casa, até conheço gente que faz isso”; “Essa propaganda quer ‘causar’, humilhar os homens”; “Achei muito fofo ver o homem cuidando da casa e dos filhos”; “Essa mulher tá podendo, poderosa, quero ser assim também.”

Em meio ao debate, um dos participantes do grupo interferiu dizendo: “Era essa mesma a nossa intenção, fazer “barulho”, causar polêmica quando escolhemos essa propaganda; chega a ser engraçado, porque essa troca de lugar entre o homem e a mulher é uma coisa que as pessoas não estão acostumadas a ver e muitos acham estranho quando isso acontece, principalmente os que não aceitam que o homem pode muito bem fazer os serviços de casa, assim como a mulher pode também trabalhar e sustentar uma família com seu salário. Hoje isso não faz mais tanta diferença. Eu acho que as coisas estão mudando, os homens aceitando ou não”.

Em seguida, perguntamos ao grupo se eles achavam que essa propaganda faria algum sentido, se fosse exibida na TV décadas atrás. Em unanimidade, todos responderam que não. E suas formulações representaram bem o entendimento deles: “Não faria sentido porque era outro tempo, outra cultura, a cultura do homem machista”.

Então, indagamos por que houve um certo estranhamento de alguns alunos ao ver as cenas da propaganda. Se foi só o espanto mesmo, ou teria a ver com a cultura machista. Em resposta, uma aluna concluiu: “Professora, claro que existe machismo, mas as mulheres estão mais espertas e, também, agora homens machistas podem ir presos, tem lei”. Interferimos dizendo que todos os pontos de vista eram aceitos, e que, durante o percurso das atividades, todos tinham ampliado a capacidade de escuta e compreensão ao saber que mais de um sentido é possível, pois há sempre mais de um ponto de vista sobre o mesmo tema ou fato.

Outro posicionamento que nos chamou bastante atenção, pelos efeitos de sentidos produzidos, foi uma resposta dada por um dos colegas para a mesma pergunta: “Professora, eu acho que se fosse antigamente, o governo nem deixaria passar essa propaganda na TV”. Vemos aqui o deslizamento para outra região de sentidos em que o sujeito-aluno, ao partir da temática da mulher, remete a uma discursividade que evoca sentidos de controle. Mesmo a discussão tomando uma direção diferente, que é normal acontecer em sala de aula, achamos válido abordá-la. Então, perguntamos o porquê. E ele respondeu: “Porque quem decide o que pode e o que não pode é o governo”. Então, indagamos se ele acha certo um governo proibir uma propaganda. E ele concluiu em tom de ironia: “Dependendo da propaganda eu acho certo professora, ainda mais se for um governo igual Bolsonaro, daí que proíbe mesmo”. Toda a sala riu ao ouvir o argumento do colega. Não pudemos resistir ao impulso de perguntar o porquê de fazer referência ao atual presidente do País. E ele respondeu: “Porque ele não brinca não, é ele que manda e pronto”. Contra-argumentamos, perguntando se ele achava certo um presidente agir assim, e perguntamos se, agindo dessa forma, o presidente não estaria sendo autoritário. Tivemos como resposta: “Mas professora todo mundo sabe que Bolsonaro é assim, e eu acho que é só desse jeito para pôr ordem nesse país”. Por perceber que esta discussão iria se estender demais e, por estar fora do contexto de nossa pesquisa, optamos por interrompê-la.

Nessas formulações, podemos ver o funcionamento dos já-ditos, ou seja, como o sujeito-aluno se sente autorizado da posição que ocupa a dizer sobre a questão, a partir do acesso ao interdiscurso, “[...] que constitui a memória do dizer, o saber discursivo, a filiação de sentidos” (ORLANDI, 1996, p. 38). Supomos que esses dizeres se referem, em nossa memória, às discursividades bastante presentes na sociedade em relação ao perfil do atual presidente, considerado como autoritário, conforme posturas tomadas em diversas situações. Discursos estes, inclusive, bastante enaltecidos pelos seus apoiadores antes e após assumir o cargo. Características que, nesse caso, o sujeito-aluno vê como positivas, ao se inscrever em formações discursivas que consideram o autoritarismo como forma de resolver situações conflituosas. E que, a nosso ver, constitui um posicionamento de imposição à mulher sobre o que ela pode ou não fazer em relação as suas escolhas.

Essas formulações nos remetem às noções teóricas da Análise de Discurso ao percebermos nesse funcionamento discursivo que “[...] as palavras não são nossas” (ORLANDI, 2015, p. 32), “[...] elas significam nas nossas palavras” (*Ibidem*). O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Assim, nas formulações “[...] todo mundo sabe que o presidente é autoritário” e, “pôr ordem”, verificamos o efeito do pré-construído que “[...] corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a realidade e seu sentido sob a forma da universalidade (o mundo das coisas)” (PÊCHEUX, 1998, p. 51).

Dessa forma, as palavras, os enunciados, entram no fio discursivo como algo que todos já pensam saber do que se trata, ou seja, faz retornar um saber já construído. São sentidos compartilhados socialmente de modo a dispensar a discussão ou explicação do termo, em que nesses dizeres, temos as palavras “autoritário” e “ordem”, por exemplo. O sujeito, dessa forma, se inscreve em discursividades da ordem do autoritarismo. Vale lembrar, mais uma vez, que elas não são conscientes, e sim determinadas por um trabalho da ideologia que naturaliza certos sentidos, tratando-os como verdades ou evidência.

Assim, quando o sujeito-aluno diz “ordem”, temos, conforme noções da AD, que não é ele que está atribuindo o significado à palavra. Ela também não carrega seu sentido, como se estivesse colado nela. Embora seja comum pensar que as palavras têm um sentido fixo, único, verdadeiro, seus significados variam conforme a posição ocupada por quem as enuncia/interpreta. O que nos permite, dessa forma, num movimento parafrástico, supor que esses sentidos podem repercutir dizeres como: “Este país precisa de ordem”; “Só um governo autoritário consegue pôr ordem neste país”; “Bolsonaro é autoritário, portando pode e deve pôr ordem neste país”. Temos aí, o efeito do pré-construído que constitui no discurso do sujeito-aluno as marcas daquilo que o determina, remetendo-o “[...] àquilo que todo mundo sabe”. Nessa linha de pensamento, Silva (1988) nos explica:

A linguagem envolve a vida do indivíduo desde antes de seu nascimento e para além de sua morte, em um movimento e jogo próprios. Ela, com sua estrutura e o seu funcionamento, preexiste à entrada que faz nela cada sujeito que por ela é tomado preso na ordem significativa. E o homem fala, então, porque o simbólico o fez sujeito-falante para significar o mundo e a si próprio: um mundo e um sujeito nascidos do universo de sentidos de uma língua. E o discurso – a presentificação do interdiscurso –, que circula entre os indivíduos de uma sociedade historicamente determinada, dá ao ato de cada um o sentido que faz desse ato um ato particular de sua história, de sua verdade (SILVA, 1998, p. 36).

Com esse entendimento, retomando a atividade, em resposta ao argumento do sujeito-aluno, autor das últimas formulações, dissemos que, mesmo ele se posicionando a favor da postura autoritária do atual presidente, como ele mesmo afirmou, não poderia se esquecer de que em nosso País o sistema de governo é o democrático, e que, apesar de não termos tempo para nos aprofundar sobre a questão naquele momento, queríamos esclarecer que, nesse regime, o governo é escolhido por nós, através do voto, para ser nosso representante. Sendo, portanto, uma de suas responsabilidades garantir a igualdade de direito a todos, conforme estávamos discutindo a questão da mulher, que também é responsabilidade do Estado garantir os direitos, incluindo as leis e a garantia de suas aplicações. Reiteramos também que, fazendo referência às leis, dentre tantas garantias asseguradas pela Constituição Federal, temos que é inviolável o direito à vida, à liberdade, à segurança e à igualdade.

E no sentido de finalizarmos o seminário, fomos direcionando nossa fala para os agradecimentos. Ressaltamos que todos os grupos foram felizes na escolha das materialidades discursivas que serviram de suporte para as discussões e que conduziram às apresentações com muito sucesso. A garantia da participação dos colegas levou-os a manifestar seus gestos de interpretação, bem como seus argumentos em defesa de seus pontos de vista. E que, por esse trabalho, todos os grupos estavam de parabéns.

Dando continuidade, conforme o que havíamos planejado, considerando que, nesse dia, as aulas eram geminadas, pedimos o consentimento deles para retomarmos o mesmo material, no sentido de ampliar as condições para que pudessem ler o que não estava escrito e interpretar o que não estava dito

não só nesse, mas em outros textos, considerando que “nada tem uma realidade natural, já dada, fixada: tudo é resultado de interpretação” (ORLANDI, 1996 p. 10). Uma prática para ampliar as possibilidades de abertura para novos sentidos e novos modos de enxergar o funcionamento da linguagem, posicionando-se de forma mais crítica, pois todo esse trabalho iria repercutir no nosso objetivo maior, considerando que a interpretação discursiva é uma das condições para produção de um texto argumentativo.

Expusemos novamente as propagandas no *Datashow* e a título de aprimoramento, conforme temos aprendido também, pautados nos pressupostos da Análise de Discurso, elaboramos de forma conjunta, um pequeno roteiro, um caminho possível para auxiliá-los no exercício da interpretação, e assim fomos construindo outros sentidos.

Detivemo-nos, primeiramente, sobre a transparência dos sentidos dos elementos verbais e não-verbais que constituem a materialidade discursiva: qual produto, quem anuncia, título, slogan, imagens etc. Depois, fomos avançando, propondo um olhar mais detalhado para cada item de forma a descobrir neles sua singularidade, suas particularidades: trajés, cores, expressões faciais, gestos, enunciados e palavras que chamaram a atenção etc. Em seguida, o desafio foi o de ir além das aparências, pensar nas possíveis condições de produção da materialidade em seu sentido mais amplo: época, momento histórico, contexto político-social, a fim de mostrar para eles que o momento histórico é parte muito importante quando estamos interpretando um texto, e que essas redes de sentidos atravessam a produção dos mesmos.

Essa prática discursiva constituiu um momento muito produtivo e por apresentar debates muito amplos, não mencionaremos aqui todos os desdobramentos, ressaltando apenas os pontos que ganharam destaque nas observações dos sujeitos-alunos. Alguns até já tinham sido mencionados durante a apresentação do grupo.

Os sujeitos-alunos, da mesma forma como vinham participando efetivamente das aulas, envolveram-se bastante com a atividade, atentos aos detalhes das propagandas, e, sem nenhum receio, manifestaram suas percepções. Nós íamos anotando na lousa e, a partir de exemplos, analogias, comparações, íamos ampliando os sentidos sobre as questões colocadas por eles. Assim, conseguimos despertá-los para um olhar mais apurado e mais crítico sobre a textualidade, e, dentre os pontos destacados a partir das leituras deles, na primeira propaganda, veiculada na década de 1950, tivemos: 1 - A mãe jovem, branca, magra, sempre com expressão de alegria, tendo como realização pessoal a dedicação ao lar e aos filhos, como se não houvesse outra escolha; 2 - A mulher retratada como modelo de bom comportamento, cumpridora de suas funções e a responsabilidade de servir de exemplo a ser seguido pela filha e pela sociedade, através da análise do slogan “Siga também este exemplo, use Bombril”. 3 - A cor rosa como pano de fundo seguindo os padrões tradicionais: rosa para meninas, azul para meninos. 4 - O uso e acesso a esses produtos como garantia da satisfação da mulher, a ponto de não precisar de mais nada, através do slogan: “Quem tem Walita, tem tudo”. Nesse registro, foi feita uma referência a outra expressão, com o mesmo sentido, bastante citada até hoje, “rainha do lar”, no caso, se já sou rainha, o que mais posso querer? 5 - A ausência do homem nas imagens, pois a ele cabia o papel de provedor, do trabalho fora de casa, assim são excluídos ou se excluem dos espaços do trabalho doméstico. 6 - Foi discutido também que, se naquela época, as mulheres não trabalhavam fora, as revistas, bem como as propagandas, eram produzidas por homens, e isso deve ser levado em conta quando interpretamos um texto como esse.

Sobre a segunda propaganda, a mais recente, a prática também foi muito positiva, e como resultado das observações dos sujeitos-alunos, discussões e troca de informações, damos destaque a

alguns dos pontos levantados: 1 - Novamente a figura da mãe branca, jovem, magra e sorridente. 2 “A mulher vestida com terninho (roupa para trabalhar, executiva), homem trajas simples (roupa de ficar em casa). 3 - As imagens sugerem, como a maioria da publicidade televisionada, que se trata de uma família com alto poder aquisitivo (móveis e aparelhos sofisticados, decoração moderna). 4 - Inversão dos papéis. Uma situação contrária às discursividades pautadas no senso comum que dizem sobre práticas adequadas e naturalizadas para homens e mulheres (o homem cuidando dos filhos e afazeres domésticos, ganha um carro de presente da mulher). 5 - Para alguns, a ação retratada na propaganda constituiu um exagero na maneira como as posições para o homem e para mulher foram esboçadas. 6 - As funções do homem é a mesma da mulher da primeira propaganda. 7 - O objetivo: chamar a atenção para a mudança do papel social da mulher; conquistar novos públicos, pessoas que apoiam e se identificam com a ideia, reforçada pela frase final “O mundo mudou. O Fiat Idea também”. 8 - Mulheres no mercado de trabalho ocupando cargos, poder e prestígio.

Nota-se, através desses gestos de interpretação dos sujeitos-alunos que, a partir do momento que foram instigados a fazer uma leitura para além das evidências dos sentidos, considerando as condições de produção das propagandas, foi possível que avançassem em suas interpretações. Ao serem afetados pelas representações para o feminino construídas nas leituras dos textos, estabeleceram relação de sentidos com a realidade que os cercam e puderam, assim, ampliar seus horizontes e estabelecer comparações entre o que aprenderam com o arquivo de leitura e a vida cotidiana.

Esses resultados só foram possíveis dada a persistência desde o início das atividades com o trabalho a partir do acesso ao arquivo, à leitura e à interpretação, conforme proposta da Análise de Discurso. Um trabalho em que se busca expor o sujeito-aluno à opacidade dos sentidos ao conseguir realizar uma leitura discursiva levando em conta as condições sócio-históricas e, dessa forma, passar a compreender que os sentidos não estão colados às palavras, e que eles sempre podem vir a ser outro, mas que, pelo efeito da ideologia, pode passar a ilusão da transparência dos sentidos, ou seja, a ideia equivocada de que os sentidos estão postos e que não precisam ser analisados com um olhar mais aguçado e crítico.

A ausência de trabalho como esse implica o silenciamento²⁸ de sentidos a partir do momento em que discursividades sobre determinadas questões passam a circular como verdades absolutas e únicas na sociedade, constituindo, assim, um conjunto de formações imaginárias que negam outros discursos contrários a essas regularidades, impedindo-nos de ver outras possibilidades de ler os sentidos e, conseqüentemente, a realidade, o mundo que nos cerca.

Considerando com Orlandi (2015. p. 43) que, “[...] diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar” e que a interpretação para a Análise do Discurso é uma questão ideológica, porque

28 O uso do termo silenciamento, neste estudo, tem a ver com o conceito de silêncio teorizado por Orlandi (2007). Para a autora, o silêncio é essencial na linguagem. Sem silêncio não há dizer. Tanto o texto quanto o discurso trazem marcas do silêncio, indicando que o sentido pode ser sempre outro, tese que colabora para reafirmar o caráter de incompletude da linguagem. Conforme os estudos de Orlandi (2015, p. 53), há duas categorizações que devemos considerar para o trabalho com o silêncio: “a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não - dito e que dá espaço de recuo significante produzindo as condições de significar; e b) a política do silêncio (ou silenciamento), que se subdivide em: b 1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não- dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); e b 2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura)”. Na política do silêncio ou silenciamento, temos um processo de dizer para não dizer. No silêncio constitutivo, os dizeres são silenciados. Ancorados nesses pressupostos, é possível afirmar que o silenciamento vai ter implicação na prática da argumentação, uma vez que pode contribuir para que os sentidos não desejados permaneçam silenciados, afetando a identificação do sujeito a determinada formação discursiva.

é a ideologia que vai funcionar como um mecanismo de naturalização dos sentidos, temos que, com essa prática, os sujeitos-alunos conseguiram, a partir das condições de produção em que estavam inseridos, compreender o jogo ideológico presente nas materialidades discursivas.

E sobre essa forma de conceber e conduzir as práticas de leitura e interpretação no quadro teórico da Análise do Discurso, Indursky (2010) propõe:

E o texto só permanece fechado enquanto não for objeto de leitura. A partir do momento em que é lido, o trabalho do leitor rompe com este fechamento imaginário e simbólico, restabelecendo relações deste interior com que lhe é exterior, com o que nele não é dito, mas que aí ressoa constitutivamente. [...] Este seu gesto que o coloca no processo de interpretação do texto, em seu trabalho de leitura, produz desde pequenos deslizamentos até grandes derivas nas fileiras dos sentidos (INDURSKY, 2010, p. 174).

Visto dessa forma, produzir leitura é, antes, produzir uma prática discursiva de leitura que exponha o sujeito-leitor a diferentes redes discursivas de sentidos. E, por esse viés, essa atividade, da maneira como se constituiu, configurou uma oportunidade ímpar para os sujeitos-alunos de aprenderem que os textos não iniciam nos próprios textos. Pelo contrário, eles estabelecem relações com outros textos, seja para responder, contestar, confirmar, reforçar, ou para opor. Assim, o importante, neste trabalho, foi ter criado condições para que eles percebessem que os textos materializam diferentes posicionamentos e que os sentidos que eles mobilizam em seus pontos de vista, na produção oral ou escrita, têm uma historicidade que não nasce em seus próprios dizeres.

Já para nós, a compreensão de que trabalho com arquivo de leitura, na perspectiva discursiva, “[...] não implica formar uma coletânea de textos que sirvam apenas como fonte de argumentos para escrita” (INDURSKY, 2019, p.109), e sim entender que os textos que constituem o arquivo estão associados a diferentes redes de memória e se inscrevem, através delas, a diferentes formações discursivas, ou seja, os textos que compõem o arquivo apresentam uma filiação ideológica.

Nesse sentido, o trabalho discursivo com leitura interpretativa dos textos do arquivo criou condições necessárias para que os sujeitos-alunos identificassem nos textos essas redes de memória e seus diferentes posicionamentos. Trabalho, conforme apontou nossa experiência, necessário e incontornável se o pretendido é chegar à escrita de texto argumentativo. Tomamos Indursky (2019) como orientadora dessa posição, pois ela nos ensina que:

Esse também é o caminho que mostra que um sujeito pode identificar-se, contra identificar-se ou desidentificar-se (Pêcheux 1975 [1988]) com determinados saberes e, trabalhando assim, colocar em evidência que o sentido sempre pode ser outro” Pêcheux 1993 [1990, p.53]). E tais formas de tomada de posição jogam fortemente no trabalho discursivo de leitura (Indursky 2010) e, conseqüentemente, na escrita que dessa tomada de posição vai derivar (INDURSKY, 2019, p. 107).

Frente às possibilidades de diferentes leituras que apontam para diversos sentidos, ao identificar esses posicionamentos, o sujeito-aluno, por sua vez, estará em situação de se identificar com determinadas posições-sujeito e não com outras e em condições de explicar o porquê de sua identificação. É nesse sentido que acreditamos que o trabalho com arquivo que conduza o sujeito-aluno à prática discursiva da leitura e a uma tomada de posição é imprescindível para a prática de produção de textos argumentativos, pois, após um trabalho como esse, ao serem interpelados a produzir textos argumentativos, terão condições para buscar argumentos que sustentem seus pontos de vista. E foi com essa certeza que finalizamos essa

etapa e, diante dos resultados, todos nós, professora e sujeitos-alunos fomos afetados positivamente por essa prática.

Entretanto, para alguns dos sujeitos-alunos não bastou apenas o movimento de desconstrução e deslocamento das questões postas, pois estavam dispostos e confiantes, e queriam avançar um pouco mais. Para eles era preciso divulgar o conhecimento até agora produzido, compartilhar com outros colegas, outras turmas, porque tudo agora era muito importante e fazia muito sentido para eles.

Assim, nesse movimento de entusiasmo e autoconfiança, fomos surpreendidos pelo pedido deles para que estendessem as apresentações para outras turmas: “Professora todos precisam saber essas informações, eles também serão os futuros namorados, namoradas, maridos, parceiros”; “professora, agora não tenho mais vergonha de apresentar o trabalho”; “que dia você vai marcar?”. E ainda sugeriram que as apresentações fossem feitas na sala de vídeo, onde havia mais espaço, assim poderiam falar para mais colegas.

Por mais que não estivesse em nosso planejamento, pois a ideia era que apresentassem novamente somente na ocasião da finalização do trabalho, não hesitamos em acatar o pedido deles. O entusiasmo era contagiante, e, sem tardar, demos início à organização das apresentações.

As apresentações seguiram nas semanas seguintes. O seminário foi apresentado para mais cinco turmas: 9º ano B, C, D, E e F. Os resultados superaram nossas expectativas. Consideramos essa atitude dos sujeitos-alunos, no mínimo, um gesto de coragem ao observarmos neles, durante as apresentações, todo empenho e o desejo evidente de vencerem aquilo que se propuseram a fazer, a superar seus medos e a compartilhar as informações com os colegas sobre uma causa que para eles, agora, era urgente e necessária para se discutir.

Para eles, tanto conhecimento não cabia mais no espaço da sala de aula, era preciso ir além, divulgar. Fato que, a nosso ver, mudou a relação deles com o espaço escolar, agora, sentiam-se mais livres para ocupá-lo, ao reconhecê-lo como um lugar no qual não é proibido ousar, criar, produzir e compartilhar conhecimento.

Esse trabalho, de fato, foi tão envolvente que ganhou dimensões inimagináveis, especialmente por ter atravessado os muros da escola, conforme desdobramentos a serem apresentados na etapa seguinte.

3.5 Ampliação do Arquivo de Leitura: Colóquio 13 anos da Lei Maria da Penha

De acordo com a sequência das atividades, nesta etapa, a proposta foi promover a participação dos sujeitos-alunos em eventos previstos em nossa cidade (palestras, debates, fóruns etc.), com temáticas voltadas para as questões sobre a violência contra a mulher. Além disso, contava também com a apresentação dos resultados do trabalho para a comunidade escolar, incluindo a divulgação do produto final, o vídeo produzido por eles retratando todo o processo de desenvolvimento do projeto. -

As atividades extraclasse estavam previstas para o mês de agosto. Cientes de que nesse mês, em alusão ao aniversário da Lei Maria da Penha, 07 de agosto, é realizada uma campanha nacional de conscientização pelo fim da violência contra a mulher denominada “Agosto Lilás” e que, nesse período, aconteceriam vários eventos em nossa cidade, consideramos que, participar de acontecimentos organizados nesse período, seria muito oportuno colocar os sujeitos-alunos em contato com informações mais amplas sobre a temática.

Tomamos nota, antecipadamente, dos eventos que seriam realizados, as datas, instituições responsáveis, locais de realização etc. Nossa expectativa era que tudo se encaminhasse da melhor forma, porque essas atividades eram bastante aguardadas pelos sujeitos-alunos.

Para a realização das ações, só tínhamos uma preocupação. Nesse período, a escola estava trabalhando em um ritmo acelerado de reposição do período de greve e isso poderia dificultar a autorização para a saída dos sujeitos-alunos durante o período de aula. Nesse sentido, teríamos que priorizar o evento que realmente valeria a pena levá-los.

Já estávamos começando a organização para a participação em um dos eventos, quando fomos surpreendidos com a notícia de que, na cidade, seria realizado um Colóquio com a participação da senhora Maria da Penha. Ficamos maravilhados com a novidade, pois não esperávamos uma oportunidade como essa de poder implementar ainda mais nossas ações. Daquele momento em diante, já começamos a nos mobilizar para tentar garantir a participação no evento.

Ao levarmos a proposta ao diretor, foi aceita de imediato, porém, ao entrarmos em contato com a organização do Colóquio, fomos informados de que o número de participantes era limitado e como demoramos um pouco para efetivar as inscrições, conseguimos permissão para levar somente 15 alunos.

Embora nem todos os sujeitos-alunos puderam participar do evento e alguns até ficaram chateados, e com certa razão, ressaltamos que essa atividade representou uma grande oportunidade de toda a turma articular sentidos capazes de permitir a produção de conhecimento. Isso porque todos os que manifestaram o interesse em participar tiveram que assumir o compromisso de, no retorno, organizar uma maneira de compartilhar todo o conhecimento e informações com os colegas. De fato, fizeram. O mais importante foi que os desdobramentos dessa atividade desencadearam outras em que toda a turma teve a participação garantida.

E assim, com o auxílio de mais dois colegas, também professores da turma, conseguimos participar do *Colóquio Lei Maria da Penha: 13 anos de luta pelas mulheres*, realizado no Teatro Zulmira Canavarros, na Assembleia Legislativa. Os sujeitos-alunos estavam muito empolgados para o que denominam como “passeio”, uma vez que ações como essas são praticamente escassas na escola em função de uma série de questões, entre essas, a dificuldade para viabilizar o transporte. Reforçamos que esse seria um dia divertido, mas também de muito aprendizado e que iriam gostar, com a maior certeza.

Promovido pela Associação Brasileira de Mulheres de Carreira Jurídica de Mato Grosso (ABMCJMT) e Coordenadoria Estadual da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar no âmbito do Tribunal de Justiça de Mato Grosso (CEMULHER)²⁹, o evento de cunho acadêmico visou fomentar discussões, debates e boas práticas quanto ao enfrentamento da violência doméstica. Reuniu-se, nesse espaço, autoridades (governador, prefeito, deputados etc.), o sistema de justiça (magistrados, advogados, procuradores e promotores de Justiça, defensores públicos, delegados), profissionais da saúde (médicos, enfermeiros, psicólogos) e acadêmicos ligados ao enfrentamento da violência doméstica. E como presença de honra, a própria Maria da Penha, que encerrou o evento com sua palestra.

29 A Coordenadoria Estadual da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar no âmbito do Tribunal de Justiça de Mato Grosso (CEMULHER) foi criada em 2012 e atua junto ao poder judiciário. Sua função é dar suporte a magistrados, servidores e equipes multiprofissionais que atuam em situações de violência doméstica e familiar contra a mulher, propiciando melhor acompanhamento das questões referentes à aplicação da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) e das políticas públicas e sociais destinadas a esse fim. Na parte prática, a CEMULHER promove palestras permanentes em escolas, universidades, shoppings e outros locais de grande concentração de público em Cuiabá, além de distribuir cartilhas com perguntas, respostas, características, conceitos, esclarecimentos e dicas de onde procurar sobre a violência contra as mulheres.

Durante a programação, que durou das 9h às 18h, tivemos a oportunidade de assistir a cinco palestras com intervalos para os debates e almoço. Uma verdadeira “imersão” nesse ambiente em que fomos tomados por profundos conhecimentos a respeito de toda história da trajetória de luta para combater a violência doméstica contra a mulher tanto no País quanto em nosso Estado, sobre as conquistas, movimento e perspectivas de futuro em relação ao enfrentamento da questão, mediante a legislação.

A palestra de abertura com o título: *Salve os 13 anos de lei Maria da Penha! Salve a vida de tantas mulheres que ajudou a salvar!* foi ministrada pela Dr.^a Silvia Carlos da Silva Pimentel, professora da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), membro do Conselho Consultivo do Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres (CLADEM). Figura muito importante na trajetória de luta e reivindicações dos direitos das mulheres no Brasil.

Em sua fala, destacou a forma como o direito da mulher vem sendo constituído nos códigos civis ao longo da história do nosso País até chegar à Lei Maria da Penha e de como essas diretrizes afetam a sociedade e, em particular, na vida da mulher.

Figuras 12 e 13 – Registros do Colóquio 13 anos Lei Maria da Penha.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Isso, para desmistificar que, em termos jurídicos, as mudanças na Constituição não ocorreram de forma gratuita, fruto apenas da sensibilização dos legisladores à problemática da mulher. Pelo contrário, tudo ocorreu a partir de movimentos de mulheres que tiveram início no Brasil na segunda metade do ano de 1970. Movimento em que ela sempre esteve engajada, que construiu e introduziu, a partir do trabalho contra a violência para com a mulher, muitas alterações nas leis como a constituição de 1988 que instituiu a igualdade de direitos entre homem e mulher, bem como o dever do Estado de proteger a mulher contra a violência. Frisou, ainda, que a Lei Maria da Penha é resultado de um contexto de lutas e reivindicações de mais de 40 anos.

Para ilustrar como todo esse movimento de discriminação contra a mulher vem se estabelecendo na sociedade, entre outras questões, ressaltou a importância de se ter um nível de consciência ao considerar essa violência como estrutural, embutida, muitas vezes, nas próprias famílias; discorreu sobre os papéis determinados socialmente, desempenhados tanto pelas mulheres quanto pelos homens como um dos fatores que repercutem na violência de gênero; e, principalmente, discorreu sobre a importância da compreensão das particularidades entre homens e mulheres para que haja o respeito e não a discriminação contra a mulher.

A segunda palestra *#namorolegal: como prevenir a violência e feminicídios nas relações afetivas*, teve como palestrante a Promotora de Justiça especializada em Gênero e Enfrentamento à Violência contra a Mulher, Dra. Valéria Diez Scerence Fernandes.

A temática da palestra foi muito instigante e pertinente e, talvez pelo próprio título, logo despertou o interesse e curiosidade dos sujeitos-alunos que se mantiveram atentos do começo ao fim ao perceberem que o assunto era, realmente, direcionado para eles, adolescentes.

Valéria Scerence é **uma das principais referências do Brasil na luta contra a violência doméstica**. Atualmente, coordena o Núcleo de Gênero do Ministério Público de São Paulo e a Comissão Nacional Permanente de Combate à Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (COPEVID). Na ocasião do Colóquio, estava presente para apresentar a cartilha com o título *Namoro Legal*, de sua autoria.

A autora da cartilha afirmou que, em seu trabalho de luta pela igualdade de gênero, percebeu a necessidade de falar com os jovens, mas de uma forma diferente, daí a ideia da cartilha. O material é bastante didático e sem usar palavras como “vítima”, “agressor”, “violência”, apresenta sete dicas práticas sobre o namoro e de como perceber se a relação está se tornando tóxica, considerando que quem enfrenta essa situação, normalmente, tem dificuldade para notar os primeiros sinais de abusos, porque muitos deles são considerados normais na sociedade.

Segundo a promotora, embora as dicas sejam leves e práticas, trazem uma mensagem muito poderosa e importante, cujo objetivo é fazer com que a cartilha seja um importante instrumento de prevenção de relacionamentos abusivos e ajude a jovem mulher a refletir sobre suas relações e a impor limites para que os abusos não evoluam para um caso mais grave como a violência física. Essa palestra atraiu a atenção dos sujeito-alunos, em especial das meninas, que a todo instante olhavam em nossa direção e sinalizavam com expressões de como se estivessem surpresas com tantas informações sobre as mais variadas formas de abusos que ocorrem de maneira sutil e que elas nem sequer imaginavam se tratar de abuso.

A terceira palestra *“Maria da Penha vai à escola, uma maneira diferente de ensinar”*, teve como palestrante o Juiz de Direito Dr. Ben-Hur Viza, coordenador do Núcleo Judiciário da Mulher do Tribunal de Justiça do Distrito Federal -TJDF e do Projeto Maria da Penha vai à Escola, projeto criado em 2014 e que promove e divulga a Lei nas escolas públicas do Distrito Federal.

Sua fala consistiu na divulgação do projeto. Demonstrou toda a proposta desde a elaboração, metodologia e resultados alcançados. Segundo ele, o objetivo do projeto é educar para prevenir e coibir o problema social e cultural da violência contra a mulher, trabalhando com uma geração em fase de formação (crianças e adolescentes), de modo didático e pedagógico. Disse, ainda, que vê na educação um caminho essencial para a mudança de comportamento.

Nesse processo, os profissionais da educação (gestores, orientadores educacionais e equipes pedagógicas e professores) participam de formações, no que se refere à Lei Maria da Penha e à prevenção da violência, com profissionais do sistema de Justiça, incluindo equipes psicossociais, para que estejam aptos a lidar com as possíveis situações de violência.

Por meio das imagens apresentadas nos slides, o palestrante demonstrou como as crianças e adolescentes participam ativamente do Projeto, discutindo o tema por meio de práticas dinâmicas, como rodas de conversas, passeatas, produção de vídeos, entre outras ações.

Na quarta palestra, *Violência contra a mulher no mercado de trabalho*, a Advogada, professora e vice-presidente da Associação Brasileira de Advogados Trabalhistas (ABRAT), Dr.^a Arlete Mesquita falou sobre trabalho e autonomia e a presença das mulheres no mercado de trabalho formal e informal.

Em sua fala, discorreu sobre as várias dificuldades e desigualdade vivenciadas pela mulher no ambiente laboral. Mencionou questões do modo como a reforma trabalhista implica na precarização do trabalho da mulher, salários menores em relação aos homens, redução de horas remuneradas e o incentivo à terceirização. Tratou das questões da equidade de gênero nos espaços de poderes de gestão que ainda é predominantemente masculino, entre outros.

Interessante, também, para o entendimento dos nossos sujeitos-alunos foi a abordagem feita por ela sobre os conceitos e exemplos das variadas formas de violência que a mulher pode sofrer no ambiente de trabalho, tais como: assédio moral, assédio sexual, dano existencial, dano estético etc. Segundo ela, todas essas são formas de violência graves que afetam a individualidade da pessoa e tiram o equilíbrio da trabalhadora na execução de sua tarefa diária, seja braçal, seja intelectual.

A palestra de encerramento “*Maria da Penha, sua história, nossas vidas*”, a mais esperada por nós, proferida pela própria Maria da Penha (Figura 14), foi o ponto alto das atividades. Em uma fala carregada de emoção, Maria da Penha realizou um chamado às mulheres para que se encorajem, não aceitem serem violentadas, que procurem ajuda na Lei, sendo esta considerada uma das três mais avançadas no mundo.

Inicialmente, parabenizou os trabalhos sobre o enfrentamento da violência contra a mulher em nosso Estado, por este ser o primeiro no Brasil a implementar a Lei. Um Estado que é referência nessa questão. Como esperado, Maria da Penha contou a sua história de vida. Seu relato foi desde o momento em que conheceu o seu agressor, passando por todas as fases desse relacionamento e do ciclo da violência, até o crime.

Narrou também o processo de criação da Lei nº 11.340/06 (Lei Maria da Penha) e de toda sua peregrinação e luta por justiça, que não se encerrou com a condenação de seu ex-marido, mas que, segundo ela, continua até hoje. Uma vida dedicada a essa causa, para que todas as mulheres tenham direito a uma vida livre de violências.

Na oportunidade, a palestrante versou sobre o dever do Estado em atuar antes que a violência ocorra, oferecendo ações de prevenção e medidas protetivas. Apontou a falta de políticas públicas para que a Lei funcione – Delegacia da Mulher, Casa de Abrigo, centros de referência e outros serviços de acolhimento especializado – principalmente, nos municípios do interior. Encerrou sua fala ressaltando a todos os presentes que é preciso continuar lutando, articulando formas de atuar concretamente na luta pelos direitos e proteção das mulheres e desconstrução da cultura machista em nosso País.

Certamente, todo esse movimento levou os sujeitos-alunos à atualização e produção de novos sentidos. Ao considerar a historicidade dos sentidos, todo esse conhecimento abriu possibilidades para que outros fossem produzidos por eles, promovendo, portanto, os deslocamentos sobre a questão. E esse era o nosso propósito no desenvolvimento dessa proposta, conforme um de nossos objetivos: Desestabilizar os sentidos que circulam como evidentes em nossa sociedade sobre a temática da violência doméstica contra a mulher.

Somada as outras ações, a participação no colóquio, sem dúvida, foi muito significativa para o nosso trabalho, pois enquanto estávamos no evento, durante os intervalos das palestras, fizemos vários contatos. Os alunos, muito à vontade, realizaram entrevistas e foram entrevistados, registraram fotos com

autoridades, delegadas, juízes e, inclusive, com uma das organizadoras do Colóquio, a Desembargadora Maria Erotides Kneip, referência em Mato Grosso nas discussões de enfrentamento da violência doméstica contra a mulher e responsável pela CEMULHER, com a qual tivemos a oportunidade de um rápido diálogo sobre o nosso projeto, do motivo da nossa presença e da satisfação dos sujeitos-alunos pela oportunidade. Um evento de extrema importância não só para a nossa causa, mas para promover reflexões sobre o atual cenário vivenciado no Brasil, principalmente, no que diz respeito, naquele período, ao desmonte de direitos sociais e de tentativa de ruptura da democracia.

Entre as palestras proferidas, consideramos todas as informações de igual relevância no que diz respeito à atualização da memória discursiva sobre a temática, e ressaltamos também a nossa fascinação pelo projeto em funcionamento no Distrito Federal: *Maria da Penha vai à escola*. A partir desse momento, algo em nós foi acionado: o desejo de empreendermos um projeto como esse em nossa escola. Não conseguíamos afastar o pensamento de, pelo menos, poder vislumbrar essa possibilidade.

Entretanto, até aquele momento ainda não tínhamos ideia de como tudo o que aconteceu naquele dia – a participação, os contatos, a fala com a desembargadora etc. – implicaria, de forma prática, no direcionamento do nosso trabalho. Ações que mais tarde, conforme veremos, resultaram em ações e conquistas que jamais tínhamos previsto.

Figuras 14 e 15 – Registros do Colóquio 13 anos Lei Maria da Penha.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Ao término, ainda participamos do coquetel de lançamento de livros e da sessão de autógrafa com Maria da Penha (Figura 15). Todos nós tivemos a oportunidade de estarmos bem próximos a ela, e ainda pude mencionar que eram alunos de escola pública e trabalhávamos em um projeto sobre a questão. Ela bastante agradável e afetiva nos parabenizou. Os sujeitos-alunos estavam radiantes e registraram todos os momentos.

A nossa preocupação nesse momento era a de como criar condições para que os sujeitos-alunos, participantes do evento, de posse de todas essas informações pudessem ocupar a posição de multiplicadores desses saberes. Para isso, muito animados, já começávamos a traçar estratégias para a organização no espaço escolar, de outros momentos de socialização com os demais alunos da turma que não participaram do evento e se possível com outras turmas.

3.5.1 Segunda proposta de produção de texto: gestos de argumentação e indícios de autoria

Ainda refletindo sobre os efeitos produzidos pelas palestras sobre nossa temática, pela prática de leitura a partir da construção do arquivo de leitura e de como essas práticas discursivas reverberaram em oportunidades de os sujeitos-alunos poderem ocupar posições que lhe permitiram não só romper com alguns sentidos, como também de se constituírem autores ao assumirem a responsabilidade pelos seus próprios dizeres, decidimos que este era o momento propício para a proposição da segunda produção textual, conforme metodologia proposta no projeto de intervenção.

Nosso objetivo, a partir dessa prática de escrita, foi o de analisar por meio das discursividades argumentativas materializadas nos textos, em que medida os sujeitos-alunos puderam promover possíveis deslocamentos e/ou rupturas de sentidos sobre a temática em relação à primeira produção escrita.

Tomando como referência as palavras de Orlandi (2012a, p. 67), ao afirmar que o texto, na perspectiva discursiva, “[...] mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos”, buscamos entender, nessas produções, o funcionamento ideológico de sustentação dos pontos de vista deles, considerando os novos gestos de leitura/interpretação a que foram expostos.

Importante também considerarmos, nessa prática, a noção de escrita na perspectiva da AD, que “[...] não se trata de uma atividade empírica, tomada como um ato concreto de escrever, mas de uma prática discursiva do sujeito interpelado pela ideologia”. (INDRUSKY, 2016, p. 46). Para a referida autora:

A escrita é um dos modos de que o sujeito lança mão para relacionar-se com a história, com seu tempo, com a sociedade, em suma, para inscrever-se no corpo social. E, é por meio desse fazer do sujeito que sua escrita inscreve-se também na memória social. A escrita consiste em um trabalho de tramar fios discursivos provenientes do intertexto e/ou do interdiscurso (INDURSKY, 2016, p. 35).

Ao compreender a escrita dessa forma é que a concebemos em nosso trabalho como prática social. Uma ação que não se resume ao linguístico, mas determinada pelo histórico e pelo ideológico. Assim, deslocando as noções de texto e escrita, em um constante movimento de ir e vir, ação e teoria, admitimos que foi dispensado um certo tempo até que chegássemos a uma proposta de escrita que contemplasse, efetivamente, o nosso intento. Era preciso uma proposta de produção escrita que instigasse ainda mais os sujeitos-alunos a ampliar seus sentidos e produzir conhecimentos. Diante dos efeitos produzidos pelas últimas ações, sentiam-se confiantes e ansiosos à espera dos próximos desafios.

Ademais, seria inaceitável, da nossa parte, retroceder ao automatismo de práticas sedimentadas no trabalho de escrita de textos argumentativos, que, ao contrário de criar condições para o sujeito-aluno ocupar a posição-autor, reduzem-se a processos de reprodução de um já dito, desconsiderando fatores que os constitui como sujeito.

Assim, em meio às possibilidades, eis que surgiu uma ideia. Uma proposta que, a nosso ver, no mínimo promoveria reflexões em conjunto sobre aspectos relacionados ao modo de funcionamento e aos múltiplos usos sociais da língua, e, na melhor das hipóteses, em uma realidade bem remota, poderia constituir a realização de um desejo nosso suscitado desde a participação no colóquio.

Nossa proposta de escrita foi, assim, formulada: Com base em tudo o que foi discutido sobre a temática da violência doméstica contra a mulher, escreva uma carta endereçada à Desembargadora Maria Erotides Kneip, presidente da CEMULHER, solicitando a implantação do projeto *Maria da Penha vai à escola* em nosso Estado. Para tanto, mobilize em seu discurso argumentos que sustentem seu ponto de vista sobre a necessidade e a importância do Projeto.

Mesmo sem ter certeza, pois ainda teríamos que buscar essa articulação, dissemos a eles que a carta, de alguma forma, chegaria às mãos da desembargadora. Uma vez a ela chegando, sabíamos que teríamos um retorno.

Antes da escrita, situamos, principalmente aos alunos que não haviam participado do evento, sobre quem era a desembargadora em relação a sua profissão e ao cargo que ocupava na CEMULHER. Explicamos também sobre a proposta do Projeto que eles iriam solicitar. Ressaltamos que acreditávamos que, agora, depois de acessarem outros sentidos sobre a violência doméstica contra a mulher por meio das leituras, estariam mais seguros para argumentar sobre a importância de ações preventivas, a exemplo do Projeto *Maria da Penha vai à escola*.

Sobre o processo de construção da autoria, consideramos com a Análise de Discurso que, mais do que o domínio das questões formais de como dizer, a escrita de texto implica em ter o que dizer. Nesse sentido, a princípio, pensávamos que essa seria uma tarefa muito simples para os sujeitos-alunos, pois tinham muito o que dizer. Porém fomos surpreendidos com a postura de alguns deles ao resistirem à escrita da carta. Para justificar, manifestaram formulações do tipo, “Professora acho que para escrever para uma desembargadora tem que ser alguém que escreve bem”; “Professora eu sei os argumentos, mas não dou conta de escrever para uma desembargadora”; “Se escrever errado ela nem vai ler a carta, muito menos ouvir nosso pedido”. Alguns até sugeriram que nós escrevêssemos a carta a partir de seus argumentos.

Perguntamos aos que se manifestaram qual era a maior preocupação deles. Responderam que teriam de escrever de acordo com as “regras do português” e que também não sabiam como escrever uma carta, “Professora todo texto tem um modelo, não sei como é o da carta”. Pensando nessas formulações, pudemos perceber no imaginário de alguns dos sujeitos-alunos que, apesar de toda demonstração nas apresentações orais de que houve, de fato, um trabalho de (re)significação da memória discursiva sobre a temática, para esses alunos, fazer a passagem do discurso da oralidade para o discurso da escrita se constituía uma barreira quase que intransponível.

Enquanto o discurso oral aponta para um discurso espontâneo, inacabado, e diríamos disperso, no discurso escrito, conforme os estudos propostos por Orlandi (2015), é fundamental que o efeito de unidade se produza, sendo a responsabilidade do autor garantir além desse efeito de unidade, a clareza, a não-contradição, a correção do texto.

Práticas como essa, para alguns sujeitos-alunos concluintes do Ensino Fundamental, ainda constitui uma tarefa complexa. Esse processo implica, conforme a teoria discursiva, em ocupar a posição-autor, noção esta intrincada à noção de escrita, e que, portanto, deveria fazer parte das práticas de ensino desde os anos iniciais.

Acontece que, de acordo com o que estamos discutindo, as práticas de linguagem propostas na escola, muitas vezes, como já dissemos, pautadas na reprodução do sentido legitimado pelo livro didático, acabam por interditar o acesso do sujeito-aluno ao princípio da autoria e, conseqüentemente, à escrita do texto argumentativo.

Ressaltamos, entre tantas, mais duas questões mobilizadas nos dizeres dos sujeitos-alunos. A primeira diz respeito à preocupação deles com o fato da proposta de escrita constituir um processo real de interlocução e, nesse caso, não com o objetivo exclusivo de ser lido, como costumeiramente, pelo professor ou para ser avaliado, mas sendo direcionado a outro interlocutor, uma desembargadora.

Nessa perspectiva, o posicionamento dos sujeitos-alunos, explicitados nos dizeres “Para escrever para uma desembargadora tem que ser alguém que escreve bem” ou “Se escrever errado ela nem vai ler a carta”, sustentam-se em discursividades dominantes de que, para escrever algo, é preciso saber utilizar a norma padrão da língua, pois as variedades que destoam dessa norma são deslegitimadas e consideradas como erro. Por conseguinte, ao conceito de formação imaginária: “quem eu sou para lhe falar assim?” (PÊCHEUX, 1998, p. 83), ou dito diferentemente, “quem sou eu para falar com uma desembargadora”? O que está em funcionamento nesses discursos é a imagem que os sujeitos-alunos fazem de si e do outro (desembargadora) que, no caso, interfere na situação em que o discurso aparece, interfere nos mecanismos de antecipação, conceito fundamental na construção da argumentação.

Dessa forma, ao ressaltarem as dificuldades da ordem do uso da norma padrão, silenciam os aspectos que os filiam a discursividades que os colocam em uma posição de subordinação em relação ao interlocutor: “Professora eu sei os argumentos, mas não dou conta de escrever para uma desembargadora”. Posição que, possivelmente, implica no fato de não se assumirem como sujeitos de direitos que sabem e que devem argumentar seja para solicitar, reivindicar, cobrar, defender seus pontos de vista e, principalmente, exercer a cidadania.

A segunda questão diz respeito à preocupação deles sobre a necessidade de seguir um modelo de texto: “Professora todo texto tem um modelo, não sei como é o da Carta”. Talvez pelo fato de estarem pouco habituados à prática de escrita de cartas, a proposta também causou estranheza. Nesse sentido, é importante lembrar que a Análise de Discurso, que sustenta nosso trabalho, não assume o mesmo ponto de vista de quem estuda os gêneros discursivos como dados a priori, com formas delimitadas e sem falhas. Sobre essa questão, Orlandi (2012a, p. 120) explica: “[...] é preciso questionar como o aprendiz vai operar com os modelos. Trata-se de lhe dar condições de elaborar sua relação com modelos. Ele pode produzir textos de acordo com o modelo ou pode modificá-lo. Não é, pois, uma relação automática, mas tensa”.

E ainda sobre essa questão, Orlandi acrescenta (2012a, p.121) que, em alguns casos, “[...] a reprodução de modelos é previsível e até desejável para tipos como: cartas, ofício, discurso jurídico, etc.”. Porém “não se deve, pois, perder de vista que temos diferentes relações com as diferentes formas de linguagem em termos de modelo”. E sobre o pedido deles por um modelo para que pudessem escrever suas cartas, dissemos que mais importante do que a forma que dariam aos seus textos, seriam os argumentos que iriam mobilizar. E por saber que estavam poucos habituados à escrita de cartas, como forma de auxiliá-los, discutiríamos sobre alguns aspectos dessa materialidade discursiva.

Como foi possível perceber, a mudança metodológica fez ressoar mais uma vez dizeres sedimentados no espaço escolar. Nossas hipóteses, como mediadora das discussões e reflexões com o grupo, apontam para várias questões sobre o ensino de Língua Portuguesa, reforçadas, principalmente, pelo discurso pedagógico do tipo autoritário que, muitas vezes, levam os sujeitos-alunos a se filiarem a discursividades que bloqueiam a apropriação tanto dos processos discursivos quanto dos textuais. São práticas que impedem o sujeito-aluno de se colocar, de se representar como autor e assumir, diante da instituição escolar e fora dela, “[...] esse papel social em sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor” (ORLANDI, 2012a, p. 106).

Diante dessas constatações, o conhecimento construído pela teoria da Análise de Discurso nos permitiu intervir de modo a tranquilizá-los. Dissemos a eles que era normal o estranhamento diante de uma atividade diferenciada que exigia a responsabilidade de cada um pela forma de organizar e pelos sentidos que mobilizariam em seus textos. Ressaltamos que seria necessário esforço ao considerar o interlocutor, a finalidade e a causa pretendida, porém sabíamos que, naquele momento, todos eles já tinham condições e argumentos suficientes para escrever a carta. Eles tinham condições de assumir a responsabilidade pelos seus dizeres, e, assim, tornarem-se autores de seus textos, pois essa não era uma posição ocupada apenas por escritores e/ou autores de livros. Pelo contrário, assumir o lugar de autor implica exercitar a escrita e, de forma gradativa, ir se apropriando de certos mecanismos ao se inserir na prática da autoria. Sobre esses mecanismos, para melhor explicar para eles, tomamos como parâmetro as palavras de Orlandi (2012a):

Assim, do autor se exige: coerência, respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto a forma do discurso como as formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, unidade, não-contradição, progressão e duração do seu discurso (ORLANDI, 2012a, p. 78-79).

Com essa compreensão, ressaltamos aos sujeitos-alunos que o texto não é resultado de inspiração, termo comum usado entre os adolescentes nas práticas de escrita de texto, mas de um processo que requer esforço, porque envolve o domínio discursivo (o que querem dizer e de que forma) e o domínio textual (coesão, coerência, regras linguísticas etc.). Ressaltamos, ainda, que assumir a autoria não significava escrever algo totalmente novo, que nunca foi dito antes, mas que essa ação se daria quando conseguissem reunir, controlar a dispersão dos sentidos relativos à questão, ou seja, reunir todos os seus discursos em uma unidade, imaginária, com começo, meio e fim, obtendo como resultado final o texto. Orientamos que, naquele momento, era preciso apenas que eles escrevessem, porque depois teríamos tempo para reformulação, correção e ajustes da escrita até que conseguissem escrever tudo o que gostariam de dizer à desembargadora.

Mesmo considerando que a textualização envolve a dispersão de discursos, coexistente em um mesmo texto, percebemos que, nas condições de produção em que se deu o trabalho com a leitura, a interpretação, o arquivo e a produção escrita, o processo de construção da autoria foi instalado. Certamente não de forma regular, mas em diferentes níveis ao considerarmos com Mittman (2008, p. 81) que “[...] a ideologia interpela a todos e a cada um de maneira particular em função do lugar significante que o sujeito ocupa entre outros significantes, e é essa particularidade que faz emergir a autoria”.

Dessa prática, depois de um trabalho árduo de escrita, reescrita, correções e reformulações dos textos dos 28 alunos, 25 nos entregaram as cartas devidamente identificadas já dentro dos envelopes preenchidos. Entre estas, selecionamos alguns recortes³⁰, conforme o Quadro 13, em que se verifica os aspectos mencionados em relação à autoria e às discursividades argumentativas.

Quadro 13 – Recortes das produções textuais dos sujeitos-alunos.

30 Os recortes do Quadro 13 encontram-se nas produções textuais dos sujeitos-alunos, relacionados no apêndice F desta obra.

SA-06	<i>Como sendo uma estudante e “mulher” apoio o projeto e concordo com a ideia de incluir essa Lei nas escolas. [...] Eu vejo a Lei como uma chave de fenda que vai ficar e apertar até quando for necessário depois vai soltar pois não será mais preciso utilizar, pois o parafuso vai estar apertado o suficiente.</i>
SA-07	<i>[...] E para evitar que casos como esse (feminicídio) sejam vistos com “normalidade” e que agora entendo que não é, que a violência contra a mulher é uma questão cultural e que pode ser prevenida, é preciso esclarecimento para a sociedade, começando pela escola. É por isso que acho que no futuro esse projeto seria essencial para mostrar e conscientizar os jovens que no decorrer do tempo serão os futuros maridos, namorados, que a violência física e psicológica contra a mulher é crime, e o agressor paga por sua ação.</i>
SA-10	<i>[...] no Estado de Mato Grosso no último ano, 2018, 20.470 mulheres foram vítimas de ameaças, sendo 4.542 em Cuiabá. E a situação das mulheres negras é ainda pior, pois os índices de violência contra mulheres negras são inacreditáveis, além de ser muitos casos de violência e mortes, as mulheres negras têm uma expectativa de vida bem menor em relação às mulheres brancas. [...] Para finalizar, gostaria de dizer que a violência física e psicológica já fez parte da convivência dos meus pais. São momentos que dão medo, são cenas que tiram a paz da nossa casa.</i>
SA-11	<i>Nós precisamos do projeto “Maria da Penha vai à escola” para desde pequenas as crianças, os futuros maridos já saberem que tem que ter igualdade e que o homem não é superior a mulher, ela é independente e tem os seus direitos. Nós homens devemos ter respeito por elas e ter consciência de que com agressão nada se resolve. E também temos que ser mais amorosos com elas.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Em um primeiro olhar sobre os textos, já foi possível observar deslocamentos em relação à memória que se inscreveu quando comparados ao primeiro texto escrito.

Cientes, por meio dessa perspectiva teórica, de que “[...] a escrita, ou seja, a redação é o meio de se ter acesso à leitura do aluno” (ORLANDI, 2012a, p. 120) e que, portanto, são nos seus textos que os sujeitos-alunos mostram as leituras que fazem/fizeram, vemos, nesse trabalho, que permitiu ao sujeito-aluno estar em contato, em confronto com várias possibilidades de leitura, o quão relevante, senão imprescindível, é o trabalho com o arquivo na construção de práticas efetivas no ensino da argumentação. Os conhecimentos produzidos pelas leituras enriqueceram a memória institucionalizada, o arquivo (PÊCHEUX, 1997), o que possibilitou a elaboração de argumentos consistentes que, posteriormente, puderam ser retomados pelo interdiscurso, a memória discursiva.

Assim, nesses recortes, pudemos identificar, nos diferentes movimentos dos sujeitos-alunos, pontos de autoria ao estabelecer em seus argumentos “[...] uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que se remete à sua própria interioridade”. (ORLANDI, 2012a, p.105). Entre esses pontos, damos destaque, de forma ampla, a alguns gestos de argumentação dos sujeitos-alunos que, em muitos momentos de seus discursos, conseguiram historicizar os sentidos recorrendo a informações extras como argumentos para justificar e defender seus posicionamentos a favor da implantação do projeto solicitado. São os indícios de suas histórias de leituras enriquecidas no seu interdiscurso, conforme os dizeres do sujeito-aluno SA-10 “[...] no Estado de Mato Grosso no último ano, 2018, 20.470 mulheres foram vítimas de ameaças, sendo 4.542 em Cuiabá”.

No dizer do sujeito-aluno SA-06, observamos a presença da polissemia, em que o sujeito-aluno instaura discursividade em seu dizer, primeiro se identificando com a causa em questão e também irrompendo com os processos de significação ao utilizar de uma analogia para propor um novo gesto de interpretação em relação à aplicação da Lei Maria da Penha: “Eu vejo a Lei como uma chave de fenda que vai ficar e apertar até quando for necessário depois vai soltar pois não será mais preciso utilizar, pois o parafuso vai estar apertado o suficiente”. Esse dizer revela sua visão ao considerar a Lei Maria da Penha como uma medida temporária, pois acredita que um dia não será mais necessária, considerando, conforme menciona em sua carta, que o trabalho com crianças e jovens, a partir de projetos como o solicitado, pode levá-los “a pensar e agir diferente sobre a questão da violência contra a mulher” (SA-06).

Desse modo, é possível afirmar que os sujeitos-alunos, ao se inscreverem na prática de escrita, foram determinados por uma memória que é da ordem do já-dito, mas que, em suas operações, tiveram possibilidades de (des)construir memórias. Configurou-se uma multiplicidade de sentidos em suas produções, a exemplo do sujeito-aluno SA-07 ao empreender em seu texto um aspecto bastante relevante para entendimento da questão de gênero em nossa sociedade e sobre o papel da escola como agente de transformação: “Agora entendo que a violência contra a mulher é uma questão cultural e que pode ser prevenida se houver esclarecimento para a sociedade, começando pela escola”.

Em muitas situações, deixaram marcas no texto a partir de suas vivências, como exemplo do registro do sujeito-aluno SA-10 em que descreve sua experiência ao presenciar a violência entre seus pais: “A violência física e psicológica já fez parte da convivência dos meus pais. São momentos que dão medo, são cenas que tiram a paz da família, e me deixavam com muito medo”. Esse gesto configura uma marca da subjetividade, em que o sujeito-aluno encontrou, na escrita, um espaço para que, como sujeito do discurso, pudesse falar de si próprio, de suas experiências, sentimentos.

A partir desse trabalho que *mostrou* aspectos que constituem o processo de autoria, e ao confrontá-los com as condições necessárias para a prática de escrita do texto argumentativo como o acesso ao arquivo, a multiplicidade de conhecimentos acerca de um tema, assumir um ponto de vista, historicizar os sentidos e a responsabilização pelo dizer, verificamos uma estreita relação entre argumentação e autoria já apontada nos estudos mais aprofundados de Pacífico (2019, p.137) quando afirma que, “[...] para argumentar, é preciso que a autoria se instale”.

Nesse sentido, consideramos que a autoria, assim como o acesso ao arquivo, funciona como condição necessária para a produção de texto argumentativo, conforme nos aponta Pacífico (2002) a partir de seus estudos sobre a argumentação na perspectiva da Análise de Discurso:

Entendemos que o acesso ao arquivo é uma das condições necessárias para que o sujeito tenha possibilidade de construir um texto argumentativo e, ao nosso ver, o sujeito tem acesso ao arquivo quando há o trabalho com interpretação e não apenas com leitura parafrástica dos textos. Entendemos também que a interpretação leva a autoria e, para nós, a autoria é condição necessária para que o texto argumentativo seja construído (PACÍFICO, 2002, p. 155-156).

Dessa forma, a proposta de escrita da carta possibilitou dar aos sujeitos-alunos visibilidade a novos mecanismos de funcionalidade tanto do ato de escrever, quanto da argumentação como prática preponderante na construção e na participação da vida social. Constituiu uma oportunidade de refletirmos sobre a importância de mostrar para eles o funcionamento dessas práticas discursivas como mediação

entre eles, o mundo e o outro. E assim, ao produzir um texto, puderam se assumir autores porque “[...] é pelo processo da escrita que o sujeito se subjetiva, ocupa determinadas posições sujeitos, inclusive a de autor” (SHONS, GRIGOLETO, 2008, p. 411).

Uma vez concluído o processo de escrita da carta, nossa missão agora era buscar maneiras de fazê-las chegar ao seu destino. Para isso, entramos em contato com a Doutora Ana Emília, uma das organizadoras do Colóquio que, na ocasião, autorizou nossa participação no evento.

Como sempre, muito gentil, ouviu-nos sobre o desenvolvimento do nosso Projeto e, também, sobre a atividade que, após tomarmos conhecimento do Projeto *Maria da Penha vai à escola*, culminou na escrita da carta para a desembargadora. E sobre a possibilidade de atender ao nosso pedido de intermediar a entrega das cartas, disse que levaria a solicitação ao conhecimento da desembargadora e que faria o possível para que tal ação se efetivasse. Pediu que aguardássemos.

3.5.2 Um acontecimento inesperado: a entrega das cartas

Esta atividade foi realizada no espaço da Assembleia Legislativa de Mato Grosso (ALMT), em uma sala destinada às reuniões da Câmara Setorial Temática da Mulher. Apesar da espera, para além da nossa expectativa sobre esse momento, recebemos um convite para participar de uma das reuniões da Câmara que acontecem na Assembleia Legislativa e, na oportunidade, os sujeitos-alunos efetuarem a entrega das cartas. Ficamos surpresos com o convite.

A oportunidade de concretizar essa atividade foi muito importante para todos nós. Ansiosos por saber o que aconteceria nesse evento, os sujeitos-alunos desembarcaram em frente ao local com os olhares curiosos e atentos a tudo. E por se tratar de uma cerimônia, já estavam cientes, a partir de nossas orientações prévias sobre a maneira como deveriam se comportar e, assim, mantiveram-se organizados do início ao fim do evento.

Alunos acolhidos e nossa presença foi anunciada. Na fala de abertura da reunião, a secretária da comissão agradeceu e contextualizou nossa presença. Depois, conforme combinado, passou-nos a palavra disponibilizando 15 minutos para a explanação do nosso trabalho.

Na oportunidade, informamos, em linhas gerais, sobre a filiação do Projeto ao Programa de Mestrado Profissional em Letras ofertado pela UNEMAT e da importância desta e, também, da Escola como lugares de formação qualificada, de construção real de ler e aprender, de compreender as coisas do mundo, como a temática central do nosso trabalho: a violência doméstica contra a mulher. Discorremos, ainda, sobre alguns dos fundamentos e objetivos da pesquisa; sobre os possíveis benefícios dessa proposta de estudo não só para escola, para os sujeitos-alunos, mas também para a comunidade; e sobre os procedimentos e as atividades que até o referido momento já havíamos efetivado, culminando na proposta de escrita da carta, razão do nosso encontro.

Após nossa fala, convidamos um aluno e uma aluna para lerem suas cartas (Figura 16). Outros sujeitos-alunos também queriam ler, mas, infelizmente, em função do tempo, elegemos apenas dois como representantes da turma. Leram e, ao final, fizeram suas considerações sobre os efeitos produzidos a partir do trabalho.

Não havíamos combinado nada sobre o depoimento final e, ao ouvir seus dizeres sinceros sobre a forma como foram afetados pelo trabalho, todos nós fomos tomados pela emoção. Nesse momento, alguns membros da comissão, incluindo a desembargadora, não contiveram a emoção, choraram durante as leituras das cartas.

Figuras 16 e 17 – Registro do encontro para entrega das cartas na Assembleia Legislativa.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Seguros sobre seus dizeres, protagonistas do próprio aprendizado, foram ovacionados ao final da apresentação. Todos nós estávamos felizes, orgulhosos. E, ao final, depois de muitos cumprimentos, fizemos oficialmente a entrega da caixa contendo todas as cartas. Essa ação representou um momento único para os sujeitos-alunos. Além de terem a oportunidade do contato com a Casa Legislativa, lugar que, apesar de sabermos representar a casa do povo, mas, via de regra, é vista por muitos como um lugar inacessível, também tiveram a oportunidade de falar com pessoas que atuam diretamente na elaboração/melhoria das leis voltadas para as mulheres.

Tomando a palavra, ainda emocionada, a Desembargadora agradeceu a nossa presença e parabenizou a todos pelo trabalho (Figura 17). Disse estar maravilhada com a iniciativa dos sujeitos-alunos. Pontuou algumas questões envolvendo a temática da violência doméstica contra a mulher, sobre as propostas da Comissão relacionadas a alterações e implementação das leis de proteção à mulher e sobre a alegria de ver os sujeitos-alunos tão engajados nessa causa. E, para nos deixar mais satisfeitos, assumiu o compromisso de responder a cada uma das cartas e fazer a devolução pessoalmente, indo até à escola.

Ao finalizar nossa participação, agradecemos o espaço que havia sido cedido, em especial, a Assembleia Legislativa, a instituição da Câmara Temática da Mulher e por possibilitar o diálogo entre legisladores e membros da sociedade. Antes de retornarmos à escola, os sujeitos-alunos puderam participar de sessões de fotos, dar entrevistas para a TV Assembleia (Figuras 18 e 19), a qual realizou a cobertura do evento. E ao final ainda puderam visitar as instalações da casa legislativa.

Figuras 18 e 19 – Imagens dos estudantes que concederam entrevista à TV Assembleia.



Fonte: arquivo da pesquisa.

3.5.3 Apropriação de novas tecnologias: as oficinas de preparação para elaboração do produto final

Para a organização do fechamento das atividades propostas pelo Projeto, detivemo-nos na elaboração do produto final do trabalho de intervenção. Conforme já mencionado, a proposta foi a produção de um vídeo elaborado pelos próprios sujeitos-alunos, no qual retrataria todo o processo de desenvolvimento do Projeto e, após a conclusão, o vídeo seria exposto à comunidade escolar.

Para prepará-los para essa atividade, tivemos a grande satisfação de podermos contar com uma equipe da Universidade Federal de Mato Grosso, coordenada pelo Professor Benedito Dielcio Moreira³¹. O nosso contato se deveu ao fato de ele sempre frequentar nossa escola, por ofertar aos estudantes o Projeto Educomunicação.

Atendendo ao nosso pedido, o professor Dielcio, com a participação de seus orientandos do curso de Pós-graduação, organizou um programa com duração de uma semana, que ocorreu no contraturno, não interferindo no horário regular das aulas. Nesse programa, foram ofertadas três oficinas envolvendo teoria e prática: oficina de produção de texto jornalístico³¹; oficina de fotografia com o uso de aparelho celular³² e oficina de produção e edição de vídeo (Figuras 20 e 21)³³.

Por se tratar de atividades envolvendo a tecnologia digital e sabendo do interesse dos sujeitos-alunos por atividades dessa ordem, tivemos a adesão de grande parte dos alunos. Dos 28, 20 compareceram às aulas. O resultado foi bastante significativo e todos nós pudemos aprimorar ainda mais nossos conhecimentos. Era visível o interesse e envolvimento deles.

Figuras 20 e 21 – Oficinas de produção e edição de vídeo e fotografia.



Fonte: arquivo da pesquisa.

No último dia das oficinas, os professores prepararam uma mostra dos trabalhos produzidos: as produções escritas dos textos jornalísticos, as fotografias retiradas por eles a partir das técnicas aprendidas. E, também, dos vídeos produzidos e editados por eles, conforme orientações das professoras. E, para comemorar mais essa oportunidade de construção de novos saberes, de se constituir autor, para agradecer aos professores orientadores, ao final, organizamos um lanche coletivo. Foi muito gratificante, todos nós, professores e sujeitos-alunos estávamos muito satisfeitos com os efeitos produzidos.

³¹ Orientada pelo próprio professor Dielcio.

³² Ministrada pelo Professor Coordenador do Curso de fotografia da Universidade de Cuiabá – UNIC.

³³ Ministrada pelas mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Lohaine Barbosa Lohmann e Mariana Cristina Mouro.

3.5.4 Apresentação dos resultados: a socialização do trabalho

Nas aulas seguintes, após a realização das oficinas, dedicamo-nos à produção do vídeo. Nessa atividade, todos os sujeitos-alunos contribuíram no momento de compartilhar o material que possuíam em seus aparelhos de celulares de todas as atividades, fotos, vídeos, entrevistas, enfim, os registros de tudo que aconteceu, os eventos, as produções, apresentações etc. Porém, no momento de efetivar o trabalho de edição do vídeo, apenas quatro sujeitos-alunos participaram, aqueles que tinham mais interesse e habilidade por essa prática. Isso não representou um problema, porque sendo uma turma muito ativa, todos puderam dar sugestões, opinar sobre a forma como seria constituído o vídeo: seleção de fotos, ordem da apresentação, música, imagens. À medida que os colegas iam editando o vídeo, íamos colocando no nosso grupo de WhatsApp para que fizessem suas considerações. O vídeo foi o resultado de um efetivo trabalho coletivo.

Finalizado o vídeo, marcamos a data para a apresentação final do trabalho à comunidade escolar. A essa altura estávamos receosos, pois já estávamos caminhando para um período de recesso escolar e, até esse momento, não tínhamos nenhuma posição sobre a ida da desembargadora à escola. Contudo, não podíamos esperar mais, era preciso encerrar os trabalhos. A apresentação do trabalho foi agendada para a última semana de aula, antes do recesso do fim de ano.

Nas aulas que antecederam a apresentação final, ocupamo-nos com planejar juntos a organização desse momento. Produzimos um convite virtual, fizemos os ajustes sobre os materiais e roteiro da apresentação, revisão e montagem dos slides, ordem das falas, ensaios etc.

Como estávamos em um período de finalização das atividades na escola, em consenso com o diretor, achamos melhor convidar somente os pais dos sujeitos-alunos da turma e marcamos a socialização dos trabalhos (Figuras 22, 23 e 24) na mesma data de uma atividade que ocorre semanalmente na escola – Sala do Educador – em que participam todos os professores e funcionários. Assim, garantiríamos a presença de todos.

Figuras 22, 23 e 24 – Momento de socialização dos trabalhos.

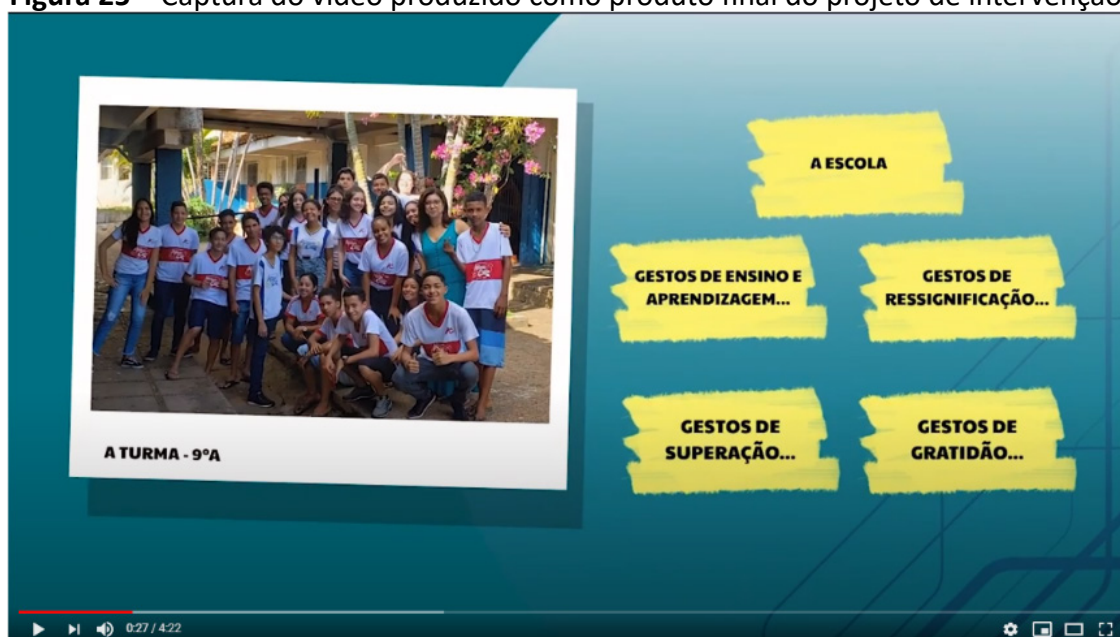


Fonte: arquivo da pesquisa.

E mais uma vez a apresentação foi um sucesso. Demos início falando sobre a proposta, ressaltando nossos objetivos, mencionado o percurso metodológico e o suporte teórico que embasaram o trabalho. Em grupos, organizados no decorrer do Projeto, os sujeitos-alunos apresentaram o trabalho com bastante segurança. E, mesmo se tratando do tema abordado, percebemos que cada vez que permitimos os movimentos de sentidos, estes foram sempre ressignificados. Dessa forma, todas as vezes que tomaram a voz, mesmo reforçando os mesmos argumentos, sempre era possível verificar o diferente em suas falas, um novo sentido, uma nova informação, um dado novo e mais atual.

Através dos textos e imagens produzidos, narraram aos presentes o modo como se deu o desenvolvimento do trabalho. Percebemos, em suas falas, elementos dos processos de identificação e as condições de produção de sentidos que os levaram a um movimento de autonomia, em que se sentiram autorizados a tomar a palavra, falar de suas experiências e responder sem nenhuma reserva às perguntas que lhes eram direcionadas. Ocuparam, mais uma vez, a posição de autores ao entenderem o funcionamento da argumentação não apenas com o objetivo de convencer, mas como uma função da linguagem capaz de criar condições para que possam participar, a partir do aprofundamento sobre o objeto discursivo, de discussões e, sobretudo, posicionarem-se como cidadãos.

Figura 25 – Captura do vídeo produzido como produto final do projeto de intervenção.



Fonte: Produto Final – Projeto de Intervenção. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h-uf27E4ro0>. Acesso em: 15 ago. 2020.

Para finalizar a apresentação, os sujeitos-alunos anunciaram a exposição do vídeo produzido por eles (Figura 25), mas antes explicaram sobre o processo de elaboração e objetivo da produção. Como forma de dar visibilidade ao produto final, o material audiovisual produzido foi compartilhado na plataforma YouTube³⁴.

Apenas a título de despedida, agendamos nossa última aula para outro dia. Para esse momento, propusemos uma roda de conversa para que todos aqueles que se sentissem à vontade pudessem expor suas considerações finais sobre o trabalho. Antes, porém, entregamos para cada um a primeira produção

³⁴ Apêndice A – Vídeo produzido como produto final do projeto de intervenção.

escrita, aquela proposta no início das atividades sobre o conto *A cartomante*. Ao lerem, alguns reagiram: “Nossa, não acredito que escrevi isso”; “Como pude defender o marido assassino”; “Estou com vergonha do que escrevi”.

Foram inúmeros os comentários, assim como imensurável a nossa satisfação ao perceber em suas formulações como esse processo de aprofundamento sobre as questões da mulher repercutiu na forma de pensar de cada um. Foram muitos sentidos mobilizados num esforço enorme deles para conseguir expressar a alegria, a gratidão e o desejo de continuar contribuindo para a realização de um trabalho efetivo de reconhecimento e valorização dos direitos humanos da mulher.

Finalizamos a apresentação com um lanche coletivo muito especial, pois tinha o sabor de superação para todos nós e da satisfação por mais uma etapa cumprida. Todos os presentes, em especial os pais, sentiram-se muito orgulhosos de seus filhos. Foi um momento muito importante para eles, de reconhecimento e valorização. Todos fomos parabenizados. E, com muita música, gestos de gratidão e entrega de lembranças, encerramos o Projeto de Intervenção Pedagógica.

3.5.5 Um acontecimento especial: o retorno das cartas

Mesmo após o encerramento do Projeto, as aulas continuaram após o recesso de fim de ano. E nós ainda aguardávamos uma resposta da desembargadora, pois ela havia feito um compromisso conosco. Essa era uma ação muito importante para o nosso trabalho, mas, sobretudo, para os alunos que estavam ansiosos por saber os desdobramentos de suas ações e aguardavam uma resposta. No entanto, estavam cientes de que esse encaminhamento não dependia de nós.

Outra preocupação era o fato de que, encerrando o período letivo de 2019, que se estendeu até 2020 em decorrência das reposições referentes aos dias de greve, os sujeito-alunos, participantes do Projeto, seriam transferidos para outra escola, considerando que a nossa só atende até o 9º ano, e, nesse caso, tornaria difícil reunir todos novamente para um possível encontro.

Entretanto, como quase tudo durante o percurso de desenvolvimento do Projeto de estudo convergiu para produção de efeitos positivos, fomos surpreendidos, na última semana do ano letivo, por um telefonema da CEMULHER, através da Professora Jacy Proença, para nos informar sobre a data da visita da desembargadora à Escola. Agendamos para o último dia de aula.

Em meio ao percurso do trabalho de intervenção, passamos a compreender “[...] a escola como um lugar de se experimentar sentidos, de se expor os alunos às situações do dizer com seus muitos efeitos” (ORLANDI, 2003, p. 24). O trabalho de intervenção se configurou como mais uma oportunidade de os protagonistas das ações, os sujeito-alunos, serem reconhecidos, antes de tudo, pelo ato de humanidade e de coragem ao compreenderem que podem fazer a diferença em uma sociedade, ainda, considerada machista, preconceituosa e desigual. Difícil mensurar o quão gratificante representou esse momento.

Todas as ações realizadas até esse momento nos confirmaram como a promoção de mudanças na relação teoria e prática podem impactar o nosso imaginário de ensino de língua. Foram momentos como esse que nos possibilitaram reflexões sobre como os estudos e a prática, ancorados na teoria discursiva, colaboraram para o fortalecimento do saber e do ser professora de Língua Portuguesa.

Os sujeitos-alunos, ao produzirem conhecimentos contextualizados, pautados na história dos sentidos e na relação destes com as lutas e disputas oriundas da vida em sociedade, tiveram condições de trilhar novos caminhos que os levaram do medo à superação, do conformismo à diligência, da apatia

ao desejo de conhecer. Puderam vislumbrar novas formas de ler o mundo, e de forma concreta, ocupar a posição de sujeitos-cidadãos transformadores do próprio pensamento e da prática social.

No encontro com a Desembargadora Maria Erotides e com os demais membros da Comissão, só tivemos motivos para comemorar e agradecer. Foi emocionante. Ela, caprichosamente, leu e respondeu, à mão, todas as cartas.

Sua fala inicial foi direcionada aos elogios. Disse que, depois da nossa visita à CEMULHER, todos os membros dessa comissão se sentiram felizes e maravilhados com o Projeto e pela forma pedagógica aplicada por nós para mostrar para os sujeitos-alunos o quanto ainda se pratica a violação dos direitos humanos da mulher, e do quanto podemos fazer e contribuir para a mudança desse cenário. Parabenizou-nos pela iniciativa de querer estender esses conhecimentos para outras escolas a partir do Projeto conforme eles solicitaram.

Ressaltou a importância de um trabalho como esse que comece pela base, na escola. E, em meio a sua fala, ela nos surpreendeu com a resposta que, conforme ela disse, havia preparado para levar ao nosso conhecimento na ocasião da visita.

Como todas as falas foram gravadas, optamos por transcrever um trecho do discurso da desembargadora ao nos dar a boa nova:

Desde o dia em recebemos a visita de vocês, eu venho fazendo tratativas para gente poder desenvolver o 'Projeto Maria da Penha vai à escola', conforme vocês nos pediram. Acredito que assim que começar o próximo ano letivo, já teremos nos organizado para levar o projeto para outras escolas. Isso a pedido dos alunos da Escola Alcebíades Calháo. Começaremos por esta escola, primeiro as estaduais porque já estamos em contato com a Secretária de Educação. E depois estenderemos às escolas municipais. Eu só quero que vocês saibam que isso tudo partiu de um pedido de vocês. Que vocês levem para a vida isso... Que toda vez que temos um sonho, é preciso ir atrás dele, tem que lutar por ele, tem que acreditar, tem que ousar. A verdade é uma só: o mundo pertence aos ousados, não atrevidos, ousados. Aqueles que vão atrás, que buscam, que reclamam, que reivindicam, que argumentam. E essa turma vai deixar um legado muito importante. Por isso que, como nós prometemos, nós estamos aqui para dar a resposta a vocês. Eu quero muito que esta turma seja sempre lembrada como a turma que incentivou a implantação do 'Projeto Maria da Penha vai à escola' em todo Estado de MT. [...] Esta turma é diferenciada, eu tenho certeza. Vocês aprenderam a argumentar, falar com desenvoltura, sem medo, sabe por quê? Porque leem, eu peço que continuem lendo, porque dessa forma poderão se defender e defender as pessoas que precisam da argumentação de vocês, pois agora já sabem da importância do conhecimento e também de saber argumentar. Parabéns, turma do 'Projeto Maria da Penha vai à escola' (KNEIP, 12/02/2020).

Embora dispensado um esforço considerável na "captura" dos sentidos presentes nas formulações da desembargadora e de todos que se manifestaram, para poder descrever as emoções vividas naquele dia, ressaltamos que a tentativa foi inútil. Ao repassar a gravação das falas, vimos que muitos desses sentidos escaparam, dificultando nosso registro, mas, agora entendemos, aquele era o momento de apenas sentir, apreciar e desfrutar tudo que estava acontecendo. Impossível descrever a emoção vivida naquele dia. E de como todos nós, sujeitos-alunos, escola, membros da Câmara fomos afetados por todo esse trabalho. E, em meio a tantos gestos de reconhecimento, de alegria e satisfação, só nos restou comemorar e agradecer.

Ao final de todas as falas, a desembargadora distribuiu as cartas entre os membros da Câmara presentes para que fizessem a devolução aos sujeitos-alunos (Figuras 26 e 27).

Figuras 26 e 27 – Visita da Desembargadora para devolução das cartas.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Antes do encerramento, dois sujeitos-alunos pediram a fala para fazer suas considerações finais. Dizeres que repercutem a maneira como os sentidos para a mulher foram ressignificados por eles. E como motivo da nossa satisfação, damos visibilidade a alguns trechos de suas formulações:

Sujeito-aluno 10:

Quero agradecer a desembargadora e a todas vocês por atenderem nosso pedido e o que queremos é que vocês se lembrem de nós como uma turma que só tem um propósito, a gente quer que outros estudantes tenham a mesma oportunidade que tivemos. Que tenham a mesma visão que nós temos agora, de que a mulher precisa ser respeitada dentro e fora de casa. A gente não quer mais ligar a TV e ver tantos casos de mulheres mortas pelos seus companheiros. Eu já ficava triste quando via, e agora que aprendemos mais sobre os motivos da violência doméstica contra a mulher, isso nos machuca muito mais (SA-10, 12/02/2020).

Sujeito-aluno 15:

Em nome da turma quero agradecer a professora Ângela, sem ela não teríamos a chance de aprender sobre a questão da violência contra mulher. E agradecer a vocês pela oportunidade que tivemos de ir até a Assembleia e mostrar tudo que aprendemos e mostrar porque nós estamos preocupados com este assunto, porque depois do projeto, sabemos que a situação da mulher em nossa sociedade, realmente, é algo bem preocupante. [...] Agora entendo que poderei ajudar muitas pessoas com tudo que aprendi. E o bom é saber que através de vocês outros colegas também poderão aprender sobre como prevenir a violência contra mulher. Só temos que agradecer por tudo (SA-15, 12/02/2020).

Em face a esses acontecimentos, é possível verificar como de fato os sujeitos-alunos, por meio da articulação das diversas ações sobre uma situação real, ocuparam a posição de cidadãos ativos, preocupados com uma questão de ordem social. E, mais, demonstraram com clareza em seus dizeres que essa preocupação não ficou limitada à sala de aula, mas ganhou espaço em diferentes ambientes sociais a partir do momento em que descobriram, da posição que ocupam, ser capazes não só de perceber a realidade, mas de intervir, atuar e alterar para melhor, na medida do possível, essa mesma realidade.

Vemos manifestado nesses dizeres, mas, sobretudo, nas atitudes dos sujeitos-alunos, um movimento de despertar da consciência individual ligada ao bem da coletividade, pois cada sujeito envolvido no projeto teve a oportunidade de pensar nas causas, nas consequências e, também, no que pode ser feito de agora em diante para amenizar a questão em relação à violência contra a mulher.

Levando em conta todo esse movimento, frente aos efeitos produzidos por todas as práticas de linguagem desenvolvidas no projeto de intervenção, ressaltamos que, percorrer essa trilha, tendo como suporte a Análise de Discurso, possibilitou-nos, entre tantos outros reconhecimentos, a possibilidade de refinar nosso olhar, apurar a nossa escuta, precisar os conceitos subjacentes ao nosso trabalho e, o mais importante, conhecer melhor as dificuldades dos nossos alunos, para, assim, poder intervir de forma muito mais segura e efetiva nas práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Considerações que nos levam a concluir que a proposta de intervenção que desenvolvemos, com base na perspectiva discursiva, demonstrou que é possível promover mudanças nas práticas pedagógicas e que os resultados podem ser bastante promissores. Nesse sentido, consideramos que os encaminhamentos dados até aqui constituíram um trabalho bastante significativo, porque fizemos da escola um espaço onde os sujeitos-alunos puderam se reconhecer como sujeitos dos discursos, passando a ver o contexto de sala de aula como um momento de reflexão sobre as práticas de seu dia a dia e também a questionar sobre os ditos tidos como fixos e estabelecidos no contexto-social, mas que podem ser discutidos e contestados o tempo todo para que mudanças sociais possam ser promovidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o objetivo desta pesquisa, voltamos nosso olhar para a prática discursiva em seu aspecto argumentativo e entre as possibilidades discursivas, estivemos interessados, mais precisamente, nas questões relacionadas ao modo de funcionamento da argumentação nas produções escritas dos sujeitos-alunos e, também, nas condições de produção em que se sustentam tais práticas no espaço escolar.

Para tanto, partimos de um quadro amplo da Análise de Discurso, em que mobilizamos, para além dos dispositivos teóricos que estão na base do funcionamento da argumentação, muitas outras noções que fomos incorporando por compreender, ao longo de todo o processo da pesquisa, que estão imbricados no processo de ensino de uma prática significativa da argumentação, a saber: questões que envolvem a leitura, a interpretação, a autoria, entre outros.

Nesse sentido, destacamos o quão desafiador significou pensar a argumentação a partir dessa perspectiva teórica. Especialmente, quando passamos a considerar nossa postura em sala de aula e a maneira como antes conduzíamos as práticas de linguagem, que, ao invés de contribuir, acabavam concorrendo para a interdição da circulação dos sentidos, para o silenciamento do dizer por parte dos sujeitos-alunos. Fatores estes que reconhecemos, agora, constituem grandes empecilhos para a efetivação do trabalho com a argumentação.

Nessa direção, nossas primeiras proposições consistiram na promoção de práticas discursivas argumentativas a partir da instauração do discurso polêmico. Movimento que nos permitiu desestabilizar sentidos sobre a passividade e desinteresse dos sujeitos-alunos. Imagens que fomos construindo, mas que, até então, não relacionávamos com a nossa interpelação pelo discurso produzido no espaço escolar. Dessa maneira, por meio de uma escuta mais atenta, do diálogo como condição para um trabalho de mediação, foi possível experimentarmos outras posições, contrárias àquelas que, anteriormente, sustentávamos.

Em relação ao sujeito-aluno, colocar em funcionamento o discurso polêmico em sala de aula possibilitou a eles o entendimento de que eram capazes e, mais do que isso, de que estavam autorizados a participar não só da produção, mas também da disputa pelos sentidos a partir de determinado objeto discursivo. Garantir a participação deles no processo de construção do conhecimento contribuiu, conforme percebemos em seus gestos, para o surgimento de novas necessidades: o desejo de falar, de produzir e compartilhar conhecimento, a necessidade de realizar algo diferente e prazeroso. Enfim, se sentiram livres para propor e produzir novos saberes.

A partir de nossas leituras, bem como do contato com autores aqui apresentados, compreendemos que é a ideologia que sustenta a argumentação e que é na/pela linguagem que o sujeito se constitui e, também, é ela que deixa as marcas desse processo ideológico. Para analisar o processo de produção e significação e o modo de funcionamento das discursividades argumentativas presentes nas produções textuais dos sujeitos-alunos, focalizando o seu processo de construção e não seu produto, tomamos como temática central da pesquisa a violência doméstica contra a mulher.

Para trilhar um caminho que nos possibilitasse identificar as filiações de sentidos sobre o modo como os sujeitos-alunos (re)significam a mulher em situação de violência doméstica, partimos de uma proposta de leitura e produção textual elaborada a partir do entendimento de que pensar o trabalho voltado para argumentação na escola implica, necessariamente, considerar o modo como as práticas de leitura e de interpretação vêm sendo trabalhadas em sala de aula.

Desse modo, entendemos que, para ressignificar essas práticas, era preciso considerar o texto como discurso, resgatar sua historicidade e levar em conta as várias discursividades que o atravessam. E, concomitantemente, propor aos sujeitos-alunos uma leitura polissêmica e, conseqüentemente, a compreensão de que os sentidos de um determinado texto não nascem, mas são produzidos e, por isso, podem ser sempre outros.

A partir da análise das primeiras produções dos sujeitos-alunos sobre a temática da violência doméstica contra a mulher, deparamo-nos com discursos argumentativos funcionando tanto nos processos de legitimação quanto nos processos de tentativa de resistência a essa questão. Sentidos legitimados e estabilizados no imaginário desses sujeitos-alunos acerca dos estereótipos masculino e feminino, produzindo processos de repetição e de (poucos) deslocamentos em que acreditavam ser os seus discursos a materialização do que, como indivíduos empíricos, desejavam manifestar, conferindo a esses discursos uma pretensa transparência que apaga, geralmente, as marcas históricas, sociais e ideológicas.

Ter acesso aos ditos e não ditos, a partir das análises das primeiras produções, nos possibilitou considerar que o sujeito tem uma posição social, constituída histórica e ideologicamente, ou que ainda está sendo construída em um embate de forças que são mobilizadas ao longo de toda a sua constituição como sujeito socialmente constituído e atravessado por muitos outros ditos. E, nesse movimento, conforme propõe a Análise de Discurso, em que todo discurso se apoia necessariamente em outros, mas com possibilidades de deslocamento e rupturas de sentido, o que configura a tensão entre o mesmo e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia, pudemos constatar que os sujeitos e os sentidos não se encontram estacionados, imóveis, ao contrário, eles estão sempre se movimentando.

Assim, frente aos primeiros resultados, fomos instadas a oportunizar práticas que oferecessem condições para que os sujeitos-alunos pudessem mudar a relação com a linguagem por meio da leitura, da interpretação e, conseqüentemente, da argumentação, para que assim pudessem compreender essas práticas como possibilidades para produção de outras compreensões.

Com esse objetivo, elaboramos um plano para a nossa pesquisa que consistiu em colocar em circulação várias materialidades discursivas, criando condições para que os sujeitos-alunos tivessem acesso a outros sentidos sobre a temática em questão e assim poderem identificar-se ou não com esses sentidos. Processo só permitido a partir do trabalho de construção do arquivo de leitura.

O trabalho organizado a partir do arquivo de leitura nos possibilitou desnaturalizar práticas, em que, muitas vezes, a leitura e a interpretação dos textos eram realizadas com o propósito único de identificar o tema proposto, com um sentido já determinado, em que o “quer dizer” teria de estar sempre relacionado com o tema trabalhado em um sentido já esperado. Contrariando essas expectativas, com a constituição do seu próprio arquivo de leitura, da construção da sua história de leitura, os sujeitos-alunos puderam se reconhecer sujeitos desse processo, em que a leitura significa construir sentidos.

No conjunto das leituras sustentadas pelas discussões sobre a temática da violência doméstica contra a mulher, possibilitamos um espaço de diálogo com os sujeitos-alunos constituindo práticas de ensino que os conduziram à produção de sentidos providos de historicidade. Nesse sentido, acreditamos que, nesta pesquisa, uma das maiores contribuições, a partir do conhecimento construído pela Análise de Discurso, foi promover, junto aos sujeitos-alunos, não só a reflexão, mas o reconhecimento da historicidade como constitutiva da linguagem. Esses fatos nos possibilitaram compreender e analisar, de maneira menos ingênua, como se estabelecem as contradições no social, as quais, conforme evidenciado em nossas análises, podem dar visibilidade às relações desiguais na sociedade.

Outra noção mobilizada de modo crucial para nossa compreensão sobre a complexa relação do sujeito-aluno com as práticas discursivas de argumentação refere-se à noção de autoria. Mesmo que, a princípio, essa noção não tenha sido pensada como um dos focos do nosso trabalho, durante o processo de análise, fomos compreendendo a forma como a relação entre leitura, interpretação e autoria afetava as produções argumentativas dos sujeitos-alunos, fossem orais ou escritas.

Essa noção nos levou a entender que é, na posição função-autor, quando assumida pelo sujeito-aluno, que se manifesta o efeito de historicidade dando mais clareza aos gestos de interpretação. Nesse sentido, esta pesquisa vem mostrar que a escola, ao permitir ao sujeito-aluno estar em contato e em confronto com várias possibilidades de gestos de leitura e interpretação, pode criar condições para que eles possam transitar por diferentes espaços de significação e, dessa forma, poderem assumir a posição autor. Posição que pode ser vista nas análises a partir da segunda produção textual dos sujeitos-alunos, a qual consistiu na escrita da carta de solicitação à desembargadora, realizada após todo processo de construção e ampliação do arquivo de leitura.

Nessa prática, verificamos que a proposta de escrita vista, a princípio, pelos sujeitos-alunos como um desafio, constituiu-se um espaço de criação, em que os sentidos mobilizados sobre o tema resultaram na instauração do diferente e na desestabilização de sentidos hegemônicos sobre a temática da violência contra a mulher. Representou, também, ruptura com determinados posicionamentos e consequente filiações a outros, mas em nenhum momento a manutenção ou retorno aos sentidos identificados no início do trabalho relativos a discursividades que evidenciavam o preconceito de gênero.

À medida que fomos avançando no entendimento sobre o modo de funcionamento dos dispositivos que estão na base da argumentação na teoria discursiva, nas diversas materialidades discursivas, foi possível atribuir sentido ao que Orlandi (1998, p. 81) propõe ao afirmar que “[...] a argumentação pode então ser um observatório do político, na medida mesma em que é parte da materialidade do texto”. Compreender o conceito de político, nessa perspectiva, significa considerar “[...] que o sentido é sempre dividido, sendo que esta divisão tem uma direção que não é indiferente às injunções das relações de força que derivam da forma da sociedade na história.” (ORLANDI, 1988, p. 74). Dito de outra maneira, o político visto como o meio pelo qual as disputas entre diferentes grupos ocorrem. Disputas essas que ocorrem a partir da circulação e do predomínio de certos sentidos, e não de outros que se dão por meio da linguagem. Neste trabalho, esta disputa está materializada nas relações de desigualdade entre homens e mulheres, conforme analisamos.

A articulação desses conceitos nos possibilitou percorrer outros caminhos no tocante ao que é ensinado em sala de aula a respeito da argumentação. Considerá-la como um processo resultante do trabalho da ideologia, tendo como efeito sobre o sujeito, o de produzir evidências, conduziu-nos a deslocamentos consideráveis sobre essa prática, possibilitando-nos uma visão mais ampla e mais crítica sobre como os modos de inscrição ou não dos sujeitos-alunos nas práticas inerentes à argumentação se efetivam no espaço escolar.

Ancorados nas práticas discursivas de leitura, interpretação e escrita, ensinar e aprender a argumentar, no espaço da sala de aula, ganhou novos sentidos. Os procedimentos de ensino, nessa perspectiva, não se limitaram a práticas fragmentadas e descontínuas na produção dessas discursividades, tampouco como pretexto para demonstrar habilidades ligadas apenas à composição e à “eficácia” dos movimentos retóricos. Ao contrário, foram movimentos que criaram condições para que os sujeitos-alunos

exercessem uma ação social específica, diante de uma problemática real, por meio de um acontecimento discursivo argumentativo concreto.

Desse modo, o ensino e a aprendizagem da argumentação foram ressignificados a partir do momento em que os sujeitos-alunos se sentiram autorizados a construir novos sentidos e argumentar sobre eles para além de uma atividade escolar, configurando possibilidade de eles entenderem a relação entre leitura, percurso de estudo e criatividade e que essa criatividade só precisa ser provocada para que excelentes resultados apareçam.

Em relação às reflexões específicas sobre a temática da violência doméstica contra a mulher, destacamos que os sujeitos-alunos, ao serem afetados pelas representações para o feminino a partir das diversas materialidades discursivas apresentadas a eles, para além de identificar quais sentidos estão ou não condizentes com a realidade que os cercam, muitos tiveram condições de romper com a estrutura de sentidos dominantes, que já os tinham como estabilizados. Puderam, assim, compreender que os sentidos não são estabilizados, são moventes, a depender de questões que, conforme os pressupostos da Análise de Discurso, envolvem, primeiramente, fazer algumas indagações sobre quem disse o quê? Para quem? A partir de que lugar? Em qual momento sócio-histórico?

Consideramos importante destacar que, nas condições de produção em que damos os encaminhamentos finais para conclusão do nosso trabalho, estamos vivendo sob um complexo cenário com a chegada da Pandemia do novo coronavírus, no Brasil, assim como no mundo todo. Acontecimento que nos faz atentar para a situação das mulheres e para as formas diferenciadas com que elas são afetadas nesse contexto, especialmente, no que diz respeito à violência e ao trabalho doméstico. Com as famílias em situação de confinamento, a pandemia acaba por dar visibilidade ainda mais a vulnerabilidade das mulheres que, no âmbito da violência doméstica, mostram dados alarmantes, havendo aumento expressivo no número de feminicídios. Panorama que reforça, ainda mais, a necessidade de compreender a desigualdade de gênero à luz dos problemas estruturais estabelecidos pelo sistema patriarcal/machista em nossa sociedade.

Como consequência das ações desenvolvidas, afetados pelos efeitos de sentidos produzidos pelas práticas de linguagem que se constituíram em um novo caminho de ensino aprendizagem, demonstrados, especialmente, na questão do contexto histórico de como são construídos os ditos sobre a mulher, os sujeitos-alunos, durante o nosso percurso de produção, tiveram condições de refletir e perceber que muitas questões sobre a mulher, que eram da ordem do impossível de se dizer e de se praticar, a partir de um dado momento, passaram a ser perfeitamente admissíveis por eles.

Para mim, como pesquisadora e professora, o que permanece é a certeza de que o percurso construído até aqui, inquestionavelmente, ao contrário de ser o fim, representa o início de uma nova trajetória a partir do momento em que assumi o compromisso social, profissional e ético de compartilhar minha experiência e de promover ações dentro e fora da escola que apontam para essa mesma direção, a começar pela efetiva participação na implantação do Projeto *Maria da Penha vai à escola*, em minha instituição bem como em outras se for possível. Ações que, somadas a outras redes de apoio aos direitos e lutas em defesa da vida das mulheres e dos direitos humanos, comprovadamente, podem representar mudanças nos sistemas de dominação social fundamentados na desigualdade de direitos.

Para encerrar o texto, já que os sentidos não se encerram, entendendo com a Análise do Discurso, que não é possível dizer tudo o que se deseja dizer, já que um dos fundamentos da linguagem é a

incompletude e que os sentidos das palavras se estabelecem nas diversas formas de produção, salientamos que as interpretações que aqui propusemos não são únicas, nem definitivas, considerando que outros sentidos poderão ser produzidos para este *corpus* a partir de interpretações advindas de outras posições-sujeito.

Assim, como efeito de fecho, colocamos um ponto final em nosso texto, sinalizando o nosso desejo de que professores, bem como profissionais da educação que tiverem acesso a esta pesquisa também produzam sentidos outros sobre as questões abordadas, especialmente no contexto atual em que atitudes que cerceiam as condições necessárias para a livre circulação de ideias e pontos de vista, dentro e fora da instituição escolar, ficam cada vez mais evidentes. Nesse sentido, oportunizar espaços e dar condições para que o sujeito-aluno possa argumentar, para além de uma prática pedagógica, pode significar uma ação de resistência e possibilidades de garantia do exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. **Português: Conexão e uso. 9º ano: anos finais.** São Paulo: Editora Saraiva, 2018.
- DETTONI, Rachel do Valle. **A concordância de gênero na anáfora pronominal: variação e mudança linguística no dialeto da baixada cuiabana – Mato Grosso.** 248f. Tese (Doutorado em Linguística), UFMG/ POSLIN, 2003.
- DI RENZO, Ana; DURIGON, Franciele C. S. **Estado e políticas de língua as práticas de leitura e escrita como produção de sentidos.** *Revista Ecos.* UNEMAT/Cáceres-MT, V nº 01, v.10, 2011. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_10/157_Pag_Revista_Ecos_V-10_N-01_A-2011.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.
- DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Versão Monousuário 3.0. São Paulo: Objetiva, junho, 2009.
- DRUMONT, Mary P. **Elementos para uma análise do machismo.** Perspectiva, São Paulo, 1980.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ALCEBÍADES CALHÃO. **Projeto Político Pedagógico (PPP).** Cuiabá, 2017. Documento interno da unidade escolar.
- FERNANDES, Cleudemar A. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias.** 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções no português.** Campinas: Pontes, 2002.
- GRIGOLETTO, Evandra; SCHONS, Carmem R. **Escrita de si, memória e alteridade: uma análise em contraponto.** In: NAVARRO, P.; ZANUTTO, F. (org.). *Anais da 1ª. Jornada Internacional de Estudos do discurso.* Maringá, PR: Departamento de Letras, Ed. CD ROM, 2008.
- GRIGOLETTO, Marisa. **Leitura e funcionamento discursivo do livro didático.** In: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, Autoria de Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1999, pág. 67-77.
- GRIGOLETTO, Marisa. **Do lugar discursivo à posição-sujeito: os movimentos do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica.** In: MITTMANN, S., GRIGOLETTO, E; CAZARIN, E. (Org.). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua.** Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 47-79.
- INDURSKY, Freda. **Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura.** In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (Orgs.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas.** Pelotas: Educat, 2001.
- HENRY, P. **A história não existe?** In: ORLANDI, E. P. **Gestos de leitura. Da história no discurso.** 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.
- INDURSKY, Freda. **Estudos da linguagem: Língua e Ensino.** *Organon*, v. 24, nº 48, 2010.
- INDURSKY, Freda. **As determinações da prática discursiva da escrita.** *Revista Desenredo*, Passo Fundo, v.12, n.1, p. 30-47, 2016.

- INDURSKY, Freda. *Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso*. In: Nascimento, L. (Org.). **Presenças de Michel Pêcheux**: da análise do discurso ao ensino. Campinas: Mercado das Letras, 2019, p. 97-120.
- INDURSKY, Freda. Entrevista com Freda Indursky. Entrevista cedida a Andrea Rodrigues. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 17, p. 18-28, 2020. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/47301/31845>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- LAGE, Lana; NADER, Maria Beatriz. **Violência contra a mulher**: Da legitimação à condenação social. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs). Nova história das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013.
- LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**: pulsações. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 66.
- MITTMANN, Solange. Autoria e tradução: da dispersão às identificações. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana. **Práticas discursivas e identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 80-96.
- NOGARO, Arnaldo. O discurso pedagógico na perspectiva da Análise do Discurso. **Revista pedagógica – Unoesc-Chapécó**, nº 4 – jan./jun./00. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3511>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- NUNES, José Horta. Leitura de Arquivo: Historicidade e compreensão. In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 373-380.
- ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso e Argumentação**: Um observatório do político. Fórum Linguístico, Florianópolis, n.1, p.73-81, jul./dez.1998a.
- ORLANDI, Eni P. Identidade Linguística Escolar. In: Signorini, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998b.
- ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007b.
- ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leituras e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.
- ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (Org). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017a, p. 15-35.

- ORLANDI, Eni P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3. edição. Campinas: Pontes, 2017b.
- ORLANDI, Eni P. **Eu, tu, ele. Discurso e real da História**. Campinas: Pontes, 2017c.
- PACÍFICO, Soraia Maria Romano. **Argumentação e Autoria**: O silenciamento do dizer. 2002. 190 f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de SP, Ribeirão Preto.
- PACÍFICO, Soraya. M. R.; ROMÃO, Lucília. **Letramento, autoria e interpretação**: a propósito de uma competição. *Linguagem*, São Paulo, n. 16, p. 1-15, 2011. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edição16/art_002.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. *In*: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997a, p.61- 161
- PÊCHEUX, Michel **Discurso**: Estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi, 2. ed. Campinas: Pontes 1997b. (Orig. inglês, 1988).
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. 4 ed. São Paulo: Unicamp, 1988.
- PERON, Ana Paula. A produção de sentidos sobre a mulher-mãe em relatos de violência conjugal. *In*: ZOPPI-FONTANA, M. G.; FERRARI, A. J. (Orgs.). **Mulheres em discurso**: Gênero, linguagem e ideologia. Campinas: Pontes, 2017. Vol. 1. p. 35-55.
- PFEIFFER, Claudia C. **Que autor é este?** 1995. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas,1995.
- PFEIFFER, Claudia C. *In*: PETRI; DIAS (Orgs.) **Análise de Discurso em Perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria. Ed. UFSM, 2013.
- PIRIS, Eduardo L. A Argumentação numa perspectiva materialista do discurso. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 29, n. 2, p. 97-121, dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/120008>. Acesso em: 13 mai. 2020.
- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- SARIAN, Maristela C. Escola, trabalho e tecnologia em discurso. **Revista de Letras** – UCB-Taguatinga- DF, nº 1, v. 5, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/3977/2437>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- SILVA, Mariza V. História da alfabetização no Brasil. **A constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**.1998, 267f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- SILVA SOBRINHO, José S. Discurso e argumentação: políticas de/da memória no texto publicitário. *In*: BENITES, F. R. G.; COCCO, M. H (Orgs.). **A língua nossa de todo dia**. Cáceres: Unemat Editora, 2015, p.10-26.
- TEDESHI, Losandro A. **História das mulheres e as representações do feminino**. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2008.
- TFOUNI, Leda. V; ASSOLINI, Filomena E. P. Interpretação, Autoria e prática pedagógica escolar.

Revista Odisseia (UFRN), v. 1, n. 08, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2043/1477>. Acesso em: 20 fev. 2020.

TURCI, Valéria R.; PACÍFICO, Soraya M. Argumentação e autoria de adolescentes booktubers: interfaces entre a sala de aula e o ambiente virtual. **EID&A - Revista Eletrônica De Estudos Integrados Em Discurso E Argumentação**, 1(19), 121-139. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/eidea-19-2319> Acesso em: 25 fev. 2020

ZOPPI – FONTANA, Mônica. Retórica e Argumentação. *In*: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI (Orgs.) **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade**. 3. ed, Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 197-230.

SOBRE AS AUTORAS



ÂNGELA MARIA DE ALMEIDA DEMARCO: Professora efetiva de Língua Portuguesa na Educação Básica, lotada na Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso -SEDUC, e na Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá - SME. Possui graduação em Letras - Português e Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialização em Ensino de Linguagem pela Universidade de Cuiabá (UNIC). Mestrado em Letras pela UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso (Mestrado Profissional em Letras - Profletras – Cáceres, MT). Tem experiência na área de Linguística

com ênfase em Análise de Discurso materialista.



NILCE MARIA DA SILVA: Possui Graduação em Licenciatura em Letras - Português/Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1992), Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1998) e Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2012). Atualmente é Professora Titular do curso de Letras e Professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras ofertado na UNEMAT/Cáceres. Está na condição de Vice-reitora da Universidade do Estado de Mato Grosso (Gestão 2019-2022).

Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: LIBRAS, Surdez, Prática Pedagógica do Professor, Análise de Discurso, Leitura e escrita.

E-mail: nilcem@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8357041002327017>

