

## NEM AUTORITÁRIO, NEM CÍNICO, APENAS POLÊMICO: AS FORMAS DO DISCURSO PEDAGÓGICO ATUAL E SEUS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO<sup>1</sup>

NEITHER AUTHORITARIAN, NOR CYNIC, SOLELY POLEMIC: THE FORMS OF THE CURRENT PEDAGOGICAL DISCOURSE AND ITS IDENTIFICATION PROCESSES

Carolina Fernandes<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, Bagé, RS, Brasil  
carolinafernandes@unipampa.edu.br

Recebido em 25 nov. 2019

Aceito em 11 dez. 2019

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma análise do funcionamento do discurso pedagógico escolar atual, visando refletir sobre sua implicação no ensino de línguas com a produção de autoria em gestos singulares de interpretação. O *corpus* de análise reúne diários de campo de observações de aulas de Língua Portuguesa de professores da rede municipal da cidade de Bagé, interior do RS, e de projetos de ensino de estágios curriculares e do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Ao analisar o discurso pedagógico, Eni Orlandi (2009) observa existir fundamentalmente três tipos de discursos: o *autoritário*, o *lúdico* e o *polêmico*. A partir das análises, observei que, além da forma autoritária, o discurso pedagógico atualmente assume uma forma *cínica*, já que o sujeito-professor, em uma posição-enunciativa de especialista na área da linguagem, apropria-se das críticas ao ensino da gramática e da metalinguagem passando a defender o ensino da leitura e produção textual, entretanto, em sua prática pedagógica, mantém a antiga metodologia sobretudo com o ato mecânico da “cópia”. Percebendo a prática docente como uma prática discursiva, cujo enlace com o aporte teórico se efetiva de modo equívoco, incompleto e descontínuo, faço uma reflexão sobre como as formas do discurso pedagógico determinam os processos de ensino-aprendizagem, trazendo como alternativa o discurso pedagógico polêmico como propulsor de novos gestos de leitura e de ensino.

**Palavras-chave:** Discurso pedagógico. Autoritário. Cínico. Polêmico. Gestos de Ensino.

**Abstract:** This paper presents an analysis on the functioning of the current school pedagogical discourse, aiming to speculate about its implication in the language teaching with the production of authorship in singular gestures of interpretation. The corpus of analysis gathers field diaries of observations of Portuguese Language classes taught by teachers of the municipal system of Bagé, a countryside town in Rio Grande do Sul. The corpus also contains teaching projects originated in curricular internships and in the Professional Master in Language Teaching. In analyzing the pedagogical discourse, Eni Orlandi ([1984] / 2009) notices that there are fundamentally three types of discourses: the authoritarian one, the ludic one and the controversial one. From the analysis, I observed that, besides the authoritarian form, the pedagogical discourse currently takes a cynical form, since the subject-teacher, in an enunciative position of expert in the language area, appropriates the criticism on the grammar teaching and on the metalanguage, defending the teaching of reading and textual production, however, in its pedagogical practice, it maintains the old methodology mainly with the mechanical act of “taking notes”. Understanding the teaching practice as a discursive practice, which link with the theoretical contribution is made in an equivocal, incomplete and discontinuous way, I make a reflection on how the pedagogical discourse forms determine the teaching-learning processes, bringing as an alternative the controversial pedagogical discourse as a propellant of new reading and teaching gestures.

**Keywords:** Pedagogical discourse. Authoritarian. Cynic. Polemic. Teaching Gestures.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, discuto resultados parciais da pesquisa *Análise do Discurso e Ensino de línguas*, que conta com a análise de aulas observadas da rede pública de ensino da cidade de Bagé (RS) e outras ministradas por professores integrantes do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa. A partir das análises, busco refletir sobre o modo como as formas atuais do discurso pedagógico determinam os gestos de ensino de língua portuguesa, sobretudo, quanto aos processos discursivos de leitura e escrita.

Sobre o discurso pedagógico (DP), apoio-me em Orlandi ([1984]/2009) que considera que, neste processo discursivo, o sujeito-enunciador dissimula o funcionamento de sua determinação pelo Aparelho Ideológico de Estado (AIE) (ALTHUSSER, 1992) ocupando o lugar legitimado de “transmissor de informação”, o que produz o efeito de neutralidade e verdade em seu discurso. Orlandi (2009) explica que o professor se coloca na posição de cientista ou de especialista, apropriando-se da metalinguagem científica e ensinando apenas seus resultados, ou ainda, o professor reproduz o conhecimento técnico e teórico para que o aluno o reproduza tal e qual.

Ao analisar o discurso pedagógico no contexto do período ditatorial, Eni Orlandi (2009) entende existir fundamentalmente três tipos de discursos: o *autoritário*, o *lúdico* e o *polêmico*. E a estes estou acrescentando, com base em Baldini (2009) e Sloterdijk (2012), o *discurso cínico*, que depende da posição-enunciativa que o sujeito-professor assume ao mobilizar o DP.

A proposta de Orlandi para o ensino é adotar o *discurso pedagógico polêmico* para que se promova a criticidade e a autoria em sala de aula, tendo em vista que esse tipo de discurso possibilita a estuda das diferentes posições-sujeito que os alunos podem ocupar. No entanto, o que se observa nas análises é o domínio do discurso pedagógico autoritário ou do cínico, baseado no ensino enquanto processo de *inculcação* ou  *fingimento* como estou propondo.

Neste trabalho, o *corpus* discursivo está dividido em três recortes que tratam de três das formas do DP, respectivamente: o autoritário, o cínico e, por último, o polêmico. Começamos, entretanto, pela abordagem geral do discurso pedagógico,

---

revisitando a teoria da Análise Materialista do Discurso desenvolvida, na França, por Michel Pêcheux e, no Brasil, por Eni Orlandi.

## **AS FORMAS DO DISCURSO PEDAGÓGICO**

Considerando a linguagem como mediação necessária entre o homem e o mundo, temos que referendar, juntamente com Orlandi (2009, p. 82), que linguagem não é simples instrumento de comunicação, “mas é *ação que transforma*”. Segundo a autora, essa mediação é “relação constitutiva, ação que modifica, que transforma” os sujeitos, os sentidos, a sociedade (ORLANDI, 2009, p. 25). É por isso que a linguagem é materialidade ideológica, pois faz parte de um processo simbólico, em que a língua materializa os efeitos de sentidos produzidos entre os sujeitos em suas práticas materiais de existência. Esses processos discursivos se desenvolvem pela tensão entre a paráfrase, que é a repetição do mesmo, e a polissemia, que seria o rompimento com o mesmo) e a transformação dos discursos e sujeitos (ORLANDI, 2009)

Então, trabalhar com a linguagem significa trabalhar com o discurso sobre o mundo, sobre as relações sociais e seus processos de reprodução e de transformação. Assim, uma aula de língua deve considerar o texto, seu objeto de ensino, a unidade discursiva que remete para às condições de produção no seu sentido amplo e restrito (ORLANDI, 2002), considerando aspectos do contexto imediato da situação comunicativa, bem como o contexto sócio-histórico do processo discursivo que deu origem àquele texto.

A proposta de ensinar a linguagem na perspectiva discursiva (FERNANDES, 2018b), portanto, está em consonância com os documentos oficiais orientadores da prática pedagógica produzidos após o momento de reabertura democrática do país, os quais defendem a formação do sujeito para o exercício da cidadania, além do preparo para o trabalho. Para Orlandi (2008, p. 159), “a Escola tem assim que criar a cidadania. Ela não reforça algo que já estaria instalado na história oficial”, o que significa que é preciso criar um meio para a identificação do sujeito-aluno com a forma imaginária do sujeito-cidadão. É papel da escola como um AIE instar os discursos próprios de uma sociedade democrática, promovendo a reflexão crítica e os conhecimentos específicos para sua atuação na sociedade. No entanto, análises

---

como as contidas em Coracini (2010) Assolini (2008; 2013) e Fernandes e Milano (2015b), mostram-nos que o discurso pedagógico autoritário continua sendo o discurso predominante nas escolas, dificultando a tomada de posição-autor pelo sujeito-aluno, uma vez que estes, por já entenderem como funciona o “jogo” escolar, apenas buscam ocupar a posição de “fazedores de tarefas”. Ou seja, os alunos não ousam porque essa ousadia pode comprometer sua avaliação, então é melhor fazer de acordo com as regras, com o esperado pelo professor segundo o padrão estabelecido do que arriscar sua nota/aprovação. Como resultado, temos alunos produtivos ao invés de criativos.

Orlandi (1996), diz que a produtividade se dá na relação do mesmo espaço que está instituído, o da paráfrase, já a criatividade instaura o diferente, rompendo com processo contínuo de produção dos sentidos, o que constitui a polissemia. A tensão entre a relação dos dois processos, a paráfrase e a polissemia, criam novas formas e novos sentidos. Assim, produzindo o efeito de originalidade através da polissemia ao invés de apenas repetir os “discursos prontos” é que o sujeito se coloca na posição de autor e pode constituir-se um cidadão com capacidade de atuar na sociedade. Como mostram esses e tantos outros trabalhos na Análise do Discurso, o discurso pedagógico tem papel importante na instauração da autoria. Vamos a eles.

A tipologia dos discursos proposta por Orlandi (2009) em *A linguagem e seu funcionamento*, não corresponde a uma classificação reducionista dos modos de discursivização existentes, vejo-a mais como modos de indicar o funcionamento dos discursos, sobretudo, o discurso pedagógico que é o objeto da análise que acaba por determinar os três “tipos” de discurso: o autoritário, o lúdico e o polêmico.

Para a autora (ibidem, p. 29), no discurso autoritário, há a contenção da polissemia, cujo exagero seria a imposição, já no discurso lúdico e polêmico não há essa contenção, podendo-se trabalhar a polissemia com maior expansão no lúdico (sendo o absurdo o exagero) e com controle no polêmico (cujo exagero seria a injúria). O discurso pedagógico lúdico pode ser observado em funcionamento na educação infantil com a aplicação de jogos educativos ou em atividades de leitura literária (ASSOLINI, 2013) ou leitura de imagens (FERNANDES, 2018a) segundo as abordagens dadas nos trabalhos citados.

Nesta pesquisa, interessou-me responder à questão: que formas admitem os discursos pedagógicos em funcionamento em nossa rede escolar atualmente? Não

foi surpreendente perceber que o DP autoritário continua sendo o predominante, pelo menos nas aulas de língua portuguesa, com o ensino da metalinguagem por meio da exposição de regras gramaticais e exercícios de “fixação” com frases descontextualizadas. Entretanto, um novo tipo de DP me chamou a atenção por seu aspecto dúbio, o que designei por “discurso pedagógico cínico”.

Esse discurso pedagógico “cínico” acompanha os processos de subjetivação contemporâneos em que a sociedade está submetida (BALDINI; DI NIZO, 2015). O discurso pedagógico cínico, diferente do autoritário que considera justa sua prática de “inculcação” (ALTHUSSER, 1992), este a dissimula por meio do que estou designando por “fingimento”.

Cabe ressaltar que Orlandi (2009) afirma não ser possível existir um discurso puramente de um tipo:

O que há são misturas, articulações de modo que podemos dizer que um discurso tem um funcionamento dominante autoritário, ou tende para o autoritário (para a paráfrase) etc. Aliás, um modo de se evitarem essas categorizações é dizer, em relação aos modos de funcionamento discursivo que apontei acima, que o discurso em análise tende para a paráfrase, ou para a monossemia (quando autoritário), tende para a polissemia (quando lúdico) e se divide entre polissemia e paráfrase (quando polêmico) (ORLANDI, 2009, p. 87).

Não há como ser polêmico o DP quando o professor de português ensina o uso da crase, por exemplo, ou a ortografia, não se trata de uma “escolha” do sujeito aderir ou não às convenções linguísticas, mas há como o sujeito questionar o direcionamento de sentidos em uma interpretação de textos. Também o professor não estará sendo pecaminosamente autoritário quando organizar a escuta em sala de aula, propondo que cada um fale na sua vez, ou quando exigir respeito aos alunos, o DP autoritário tem seu espaço em sala de aula, assim como o lúdico e o polêmico. O que estamos contestando na AD é o fato do professor direcionar os gestos de interpretação de modo a prejudicar a autoria. Mesmo porque cada tipo de DP pode incidir em exageros.

Braga (2012), a partir da formulação teórica de Orlandi, explica que o discurso lúdico, ao manifestar-se pela abertura total do sentido, permite a ocorrência do “nonsense”, perdendo o controle, o professor leva sua prática pedagógica ao “valeduto”. Já o discurso autoritário traz como única explicação do sentido o “é porque é”, barrando a reflexão e a formação do pensamento crítico. E finaliza afirmando que o discurso polêmico, ao tratar da abertura controlada do sentido, possibilitaria ao

aluno, juntamente com o professor, “trabalharemos sob gestos de interpretação, ou seja, investiremos nos caminhos de sentidos que levam um texto a produzir sentido” (BRAGA, 2012, p. 5). No entanto, sem esse controle, o discurso PD polêmico pode abrir espaço para injúrias na sala de aula como a própria Orlandi (2009) alertou.

Em contraponto aos DP em que a paráfrase é mais recorrente, trago o discurso pedagógico polêmico como uma alternativa à promoção da polissemia e da autoria nas aulas de produção de leitura e escrita. Funcionando, não pela imposição, mas pela “interpelação”, o DP polêmico dá voz ao aluno e provoca a reflexão em aula, podendo este assumir a posição-autor mudando de posicionamento ideológico ou não. Desse modo, passamos às análises dos recortes trazidos para discussão.

## DISCURSO AUTORITÁRIO: QUANDO ENSINAR É INCULCAR

Tratando a escola como um AIE à serviço da reprodução da ideologia do Estado, Althusser (1992) observa que o ensino funciona pela inculcação, escreve o autor:

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados (ALTHUSSER, 1992, p. 66-67).

O DP plenamente autoritário tem a função de manter as relações de força e de produção na sociedade, e faz isso através da conservação da divisão social do trabalho de leitura (Pêcheux, 1990), em que a uns é dado o direito de ler/interpretar e a outros (lê-se aqui os sujeitos-alunos) a repetir. Por isso, funciona como propôs Orlandi (2009, p. 19) pelo “é porque é”, sem levar o aluno a compreender o funcionamento da língua em contexto de uso, o ensino se faz por meio de uma ordem que deve ser cumprida.

Em nosso *corpus* de pesquisa, encontramos, por exemplo, enunciados do tipo: “Fulano, senta”, “Tira o boné”, “Copiem no caderno”, “Senta, direito!”, “Entra!” (para o aluno que fica na porta da sala), essas ordens se referem à postura dos alunos durante as aulas, e são uma forma de controlar seus corpos, como se a posição do corpo ou sua aparência (como usar boné ou capuz) impedisse o processo de aprendizagem, assim lembramos dos “corpos dóceis” de Foucault em *Vigiar e Punir*.

Para mostrar como esse tipo de discurso afeta o processo de ensino-aprendizagem, trago a seguinte sequência discursiva recortada de um diário de observação de uma graduanda do curso de Letras:

SD 1: A professora levantou-se e disse “vamos corrigir”, daí uma aluna me disse: “quer ver como ela não explica”.

Professora: o que vocês colocaram na questão 1?

Alunos respondem: B.

Ela: não, é D. E segue para as próximas questões.

Aquela aluna pergunta o porquê de ser certa a D e não a B. A professora responde: “Como assim você não entende? Não olhou no seu caderno?”. A aluna diz que leu o caderno mas que não entendeu e que a professora não havia explicado. Então a professora se dirige até sua classe, dá uma rápida explicação, inaudível aos outros alunos, e a garota vira-se para mim: “Não entendi nada”, diz ela: “é sempre assim”. Neste momento, surgem outros questionamentos o que causa uma grande agitação, a professora então senta e permanece em sua cadeira até o fim da aula, sem corrigir o restante das questões.

Percebe-se que para a professora<sup>2</sup> ler o caderno, a cópia, já seria suficiente para o aluno entender a matéria estudada em aula. A cópia assume o valor de produto inquestionável e autoexplicativo. Como resistência ao discurso autoritário da professora, os alunos agitam-se, movimentando os corpos e elevando suas vozes, o que produz o tumulto na aula e a falta de paciência da professora.

Em um certo número de escolas observadas, ocorre que, mesmo os alunos tendo posse de livros didáticos, eles eram obrigados a copiar o conteúdo do livro no caderno. A prática mecânica da cópia é uma constante no discurso pedagógico autoritário que observamos, pois determina ao mesmo tempo o modo de disposição dos corpos em sala e o mutismo dos alunos que são instados a apenas mover os lábios quando o professor ordena. Não é dada ao aluno a oportunidade de interpretar, de usar a linguagem de modo singular, com autoria, refletindo sobre seus usos. Os alunos são meros copistas em aula, não são sujeitos de linguagem. “Silêncio, copiem!” essa é a ordem que impera. Copiar para ter conteúdo no caderno e os pais ficarem satisfeitos por verem que os alunos estão trabalhando em aula, ou copiarem para entreter os corpos e não ficarem conversando e movendo seus corpos pela sala.

<sup>2</sup> Uso “professora” ou “professoras” com a marcação de gênero ao invés de “sujeito-professor” por considerar os processos de determinação histórica dessa profissão ocupada predominantemente por sujeito-mulheres e por ser elas a maioria em nossa pesquisa a ocupar essa posição.

O discurso autoritário é, portanto, um discurso de reprodução do dizer tanto pelo professor quanto pelo aluno, de silenciamento do aluno e de poder da parte do professor. A escola repete assim a hierarquia social, reforçando o discurso da divisão entre superiores e inferiores, entre capazes e fracassados.

## **DISCURSO CÍNICO: QUANDO ENSINAR É FINGIR**

Sendo pela Linguística Aplicada, na perspectiva do letramento ou da Análise do Discurso à qual me filio, os graduandos de Letras são convocados, durante seu processo de formação, a desenvolverem habilidades quanto ao ensino do texto, criticando as metodologias defasadas de ensino da gramática normativa. Há algum tempo que me questiono sobre os professores que recebem essa formação e distanciam-se dela na prática pedagógica, ensinando os alunos a contar fonemas e letras, a classificar palavras quanto à sílaba tônica ou à classe gramatical, mas raramente levam um texto para leitura e interpretação tampouco solicitam produção textual em sala de aula. O discurso pedagógico na modalidade de identificação cínica é que vem me fornecer as respostas a esse fenômeno da “falha no ritual” de formação desses professores.

Em nosso *corpus* de análise encontramos depoimentos de professores que dizem: “não adianta cobrar dos alunos, no final você é obrigado a aprovar, senão vem a secretaria cobrar é do professor porque os alunos estão reprovando”. De um lado, a “reprovação”, como resultado da resistência do sujeito-aluno à sua sobredeterminação ideológica da escola como um AIE, reprime o aluno pela retenção e pelo rótulo de fracassado. De outro lado, o sujeito-professor é reprimido pelo Estado a ser responsabilizado por essa retenção, sem, ao menos, receber subsídios para melhorar sua prática, o que desvaloriza seu *savoir-faire*. Isso produz uma modificação no discurso pedagógico escolar, que perde o poder de sua autoridade, mas não o efeito de sua rigidez e distanciamento. O enunciado a seguir produzido por um aluno da rede pública durante a aula fornece as evidências dessa mudança:

SD 2: “Professora, a senhora não entendeu ainda qual é o esquema: a senhora FINGE que ensina e a gente FINGE que estuda”.



O “esquema” ao qual se refere o aluno encontramos enunciado em outras sequências discursivas proferidas pelos próprios professores: “a gente só finge que ensina”.

De imediato, podemos pensar que o que falta é formação continuada para atualizar esse tipo de professor, mas percebemos que ações como esta de formação e de atualização quanto às teorias inovadoras no ensino não faltam. E o que sobram são justificativas para a imutabilidade da prática:

SD 3: “Eles [os alunos] não gostam de ler, eles não escrevem”.

“Eles [os alunos] não estão acostumados com muitos textos”.

“Os pais esperam que os alunos tenham conteúdo no caderno” [demanda específica pelo ensino das regras gramaticais e cópia no caderno].

Entretanto, observando o discurso pedagógico oficial da secretaria de educação sobre o ensino de LP é outro, vejamos no texto de apresentação da obra *1ª Antologia* que reúne produções dos alunos da rede pública municipal:

SD 4: Através dessa proposta, que está sendo desenvolvida dentro do ensino-aprendizagem, pretendemos despertar, nos nossos educandos, o **gosto e a reflexão sobre suas leituras**, fazendo, assim, um degrau para compreenderem a **leitura do mundo**. Afirma que a finalidade da publicação é: “**revelar talentos** ocultos e **mostrar o trabalho que é executado** dentro da sala de aula e que, na maioria das vezes, fica desconhecido.

“Revelar talentos ocultos” como se a escrita não fosse um processo, um trabalho com a linguagem, que dependesse de prática diária, mas como um “talento”, um “dom” desconhecido que alguns alunos possam ter, e apenas é revelado, portanto não trabalhado. “Mostrar o trabalho que é executado na sala de aula” é uma ficção, já que a maioria das práticas cotidianas desenvolvidas nas escolas da rede são de ensino da gramática normativa, bem como a própria supervisora era habituada a fazer em suas aulas, o que se pode perceber no registro de observação na SD 7 que analisaremos mais adiante.

O texto de apresentação do livro resultante do projeto do atual governo municipal é produzido a partir de uma posição-sujeito de supervisora de língua portuguesa da secretaria municipal de educação (SMED-Bagé), lugar legitimado, que representa uma especialidade sobre a área.

SD 5: [...] Como professora de Língua Portuguesa, Literatura e escritora que sou, reconhecemos que, através das palavras, podemos mudar o mundo que nos cerca; formando, assim, seres autônomos e críticos frente às situações que a vida oferece”. E por fim, diz que o objetivo do livro é “alterar rotas, formar destinos e construir futuros, pois a leitura nos leva a lugares inimagináveis; mas, principalmente, faz-nos ser autores de nossas próprias histórias.

Neste texto de apresentação, a enunciadora ainda recupera seu lugar social de professora de LP e literatura e acrescenta “escritora”, o que parece ser coerente com a importância que dá para a escrita e a leitura. No entanto, ao conhecermos sua prática docente por meio de relatos e diários de observações de estagiários, notamos que esse discurso que se apresenta como “especializado” não se replica no trabalho pedagógico, sendo fantasioso o propósito de formação do sujeito autônomo e crítico que cria suas histórias e muda seu mundo. O que há de autônomo e autoral no ato de “copiar” do quadro, na atividade de preencher lacunas de frases descontextualizadas ou classificar palavras?

As condições para a escrita dos textos apresentados neste livro não favorecem a autoria e posicionamento crítico, como observamos no texto intitulado “Poesia”, o aluno reproduz uma estrutura de texto própria do gênero poema (em versos e rimando palavras), no entanto, sem produzir efeito de originalidade e autonomia.

**SD 6: Poesia**

A poesia é tudo de bom, /é uma coisa maravilhosa / de se brincar / Também, precisamos experimentar, /experimentar coisas novas, / usando poesia./ Fazendo isso, / vai se indo o dia...! / E, assim, vou dormir.../ Para amanhã cedo, sair/ E novas poesias redigir. (SMED, 1ª Antologia, ano 2017, p. 118).

Não percebemos um eu-lírico motivado a escrever sobre seus sentimentos, inquietações subjetivas, só um compilado de frases repetidas do discurso pedagógico de que poesia é algo bom, escrever é redigir textos, é preciso experimentar “coisas novas” (como escrever poemas), e acrescenta frases desconexas como “vai se indo o dia” e “vou dormir” somente para produzir a rima necessária à produção do gênero textual. Também o título “Poesia” evidencia que o tema do poema é o próprio conteúdo da aula. Vê-se que essa produção é apenas a

resposta a uma demanda do poder público que não fornece o preparo aos professores para empreender esse “inovador” método de ensino-aprendizagem<sup>3</sup>.

Também observamos que a professora que assume o cargo de coordenar essa área do conhecimento, em sua prática pedagógica, também não demonstra habilidades condizentes ao ensino da produção textual. Do diário reflexivo de observações de aulas da supervisora, recortamos a seguinte sequência discursiva:

SD 7: Feita a correção dos exercícios, a professora passou no quadro um poema intitulado “A formiga” e exercícios que solicitavam a extração de substantivos do texto tal qual a atividade da aula anterior.

[...] Então, durante a realização da prova, noto o total desinteresse de uma grande parte dos alunos em desenvolvê-la, uma falta de comprometimento. Penso que a professora regente também tenha notado, pois quando recolheu as provas, uns 20 minutos antes de acabar a aula, solicitou que os alunos produzissem um texto aplicando substantivos próprios, comuns, concretos e abstratos, após listá-los e classificá-los. Esse texto acrescentaria pontos na nota da prova caso precisassem. Menos da metade da turma fez o texto.

[...] Com a gramática do Cegalla em mãos, a professora começou a passar no quadro três exercícios sobre pronomes e deu o tempo para cópia e sua realização. Enquanto os alunos executavam a tarefa, ela corrigiu os textos produzidos no dia da prova. Percebo que ela corrige apenas os erros ortográficos, avisando o aluno que o fez. Porém, não faz nenhum comentário sobre o que o aluno escreveu, nem se estava bom ou ruim sua produção.

Por meio desses recortes do diário de observação, percebemos que o texto é usado pela professora apenas como compensação de nota ou pretexto para identificação e classificação de palavras. Não parece haver um planejamento para ensinar e trabalhar a escrita e a leitura em aula. Embora se diga “escritora”, a professora produz efeitos de sentido para a escrita divergentes entre a função de supervisora e a de professora, já que, em suas aulas, o texto é usado como um amontoado de palavras a classificar.

Percebo que essa contradição não se faz pelo total desconhecimento das orientações atuais para o ensino de LP, tanto porque o discurso sobre a formação do sujeito crítico, autônomo e criativo é textualizado na apresentação do *Antologia*. Entendo que o discurso pedagógico aqui funciona de modo *cínico*, como uma espécie de “falsa consciência esclarecida” nos termos de Sloterdijk (2012, p. 34), ou uma “ilusão ideológica” como designa ŽIŽEK (1996, p. 314) que salienta: “A ilusão ideológica não reside mais no saber, mas no fazer”, e assim explica o autor:

<sup>3</sup> Faço a ressalva de que nem todos os textos do livro *1ª Antologia* são repetições do DP, alguns apresentam marcas de autoria (no grau mais elevado que o da função-autor), porém o exemplo serve para mostrar como o DP autoritário pode prejudicar a tomada de posição-autor pelo aluno.

A ilusão não está do lado do saber, mas já o está do lado da própria realidade, daquilo que as pessoas fazem. [...]. Eles sabem muito bem como as coisas realmente são, mas continuam a agir como se não soubessem. (ŽIŽEK, 1996, p. 316)

Os sujeitos sabem que seguem uma ilusão, mas a consentem, como se houvesse uma “interpelação sem identificação” (ŽIŽEK, 1996, p. 322) ou como percebo: uma identificação vacilante, em que dependendo das condições pode funcionar, mas na prática atual não funciona. Não se trata mais de uma ilusão inconsciente que pega o sujeito na sua ingenuidade, mas de uma espécie de “negação da negação da ideologia oficial” (ŽIŽEK, 1996, p. 313), ou seja, não é que se rejeite os saberes legitimados sobre o ensino de língua, mas não se considera sua viabilidade, como o dizer de uma professora ao receber uma estagiária orientada por mim: “é que vocês da Unipampa<sup>4</sup> pensam na utopia”, a utopia aqui seria o trabalho com a leitura e escrita ao invés do ensino da metalinguagem pela metalinguagem.

Segundo Ernest:

O problema do cinismo é que as tomadas de posição pelo sujeito não se constituem em efeitos de identificação assumidos e não negados, mas em tomadas de posição cujos efeitos de identificação são assumidos aparentemente e negados na prática. O sujeito cínico não acredita no que diz, considera a inutilidade das proposições ideológicas universais e conseqüentemente produz a falsificação da palavra (ERNEST, 2018, p. 8).

Esse ensino pelo “fingimento” é efeito, portanto, do *discurso pedagógico cínico*, que diz respeito a uma forma particular de identificação explorada por Baldini (2012). Esse autor traz o conceito de sujeito-cínico para a Análise do Discurso a fim de tratar do sujeito que mesmo reconhecendo a necessidade da mudança social, nada faz para isso acontecer, afirma Baldini (2012, p. 141): o cinismo “é uma relação diferente dos sujeitos com o discurso, estabelecida de acordo com os lugares de enunciação em sua relação com a memória e as condições de produção do discurso”. Por isso, dependendo do lugar em que enuncia, o professor valida ou não o saber acadêmico, por exemplo se é entrevistado por acadêmicos de letras sobre sua prática ou se é questionado pelos pais dos alunos.

---

<sup>4</sup> A Universidade Federal do Pampa (Unipampa) foi fundada em 2006, então a maioria dos professores de língua portuguesa da região com mais tempo de serviço tiveram sua formação em universidade privada.

Ainda citando Žižek, (1996, p. 312-313): “O sujeito cínico tem perfeita ciência da distância entre a máscara ideológica e a realidade social, mas, apesar disso, continua a insistir na máscara”. Aceitam o “novo” como conhecimento legítimo, mas o refutam de suas práticas, tratando o ensino de LP como uma “mercadoria” (LAVAL, 2019, p. 30), como o produto material de seu trabalho a ser consumido pelos alunos. Na formulação marxista, o sujeito já não acredita, mas as coisas (mercadorias) acreditam por ele, as mercadorias, ou ainda, o capital é que determina as formas de identificação do sujeito com a ideologia, já que, conforme ŽIŽEK (1996), as relações sociais estão sendo substituídas pela relação entre as coisas. A relação professor (ensina) e aluno (aprende) é substituída pela relação “faço meu trabalho” e “você colabora”, esse é o “esquema” citado mais acima. Dessa forma, todos seguem vivendo como podem, professor consumindo o que consegue com seu salário, ex-aluno conquistando o emprego que consegue com sua escolarização, e assim as relações sociais estão mantidas.

Por isso, vemos essa prática pedagógica como o “fingimento” de ensinar<sup>5</sup>, já que não representa, de fato, um processo de ensino-aprendizagem que favoreça a cidadania e os conhecimentos necessários para a ascensão intelectual do sujeito. No DP cínico, portanto, o professor sabe que sua prática não é a ideal, mas a justifica pela falta de recursos ou de condições de fornecer um “serviço” mais adequado (ou seja, o trabalhador aplica assim proporcionalmente sua força de trabalho conforme o valor que lhe é dado).

Em suma, a prática pedagógica é encarada pelo sujeito-professor de Língua Portuguesa como uma operação mecânica de reprodução dos métodos tradicionais já consagrados, o que significa que, para este sujeito, em sua prática funciona um discurso pedagógico fundamentalmente autoritário, entretanto esse discurso muda conforme a posição-sujeito que assume.

## **DISCURSO POLÊMICO: QUANDO ENSINAR É INTERPELAR**

Apesar da extensão limitada do artigo, não poderia deixar de trazer a abordagem com a qual tenho trabalhado na orientação de projetos de ensino no

---

<sup>5</sup> Não estou querendo dizer que o sujeito-cínico é um imoral por agir no fingimento, pois essa relação conflituosa com o ensino se dá pelo próprio assujeitamento à formação ideológica dominante que barra a possibilidade de ele mesmo produzir a autoria em sua prática pedagógica.

curso de licenciatura em Letras e no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Adotando a Análise do Discurso como princípio norteador da aprendizagem da prática docente, tenho adotado a proposta levantada por Orlandi (2009) de que o discurso pedagógico escolar adquira a forma de um *discurso polêmico*, onde a polissemia é trabalhada sob a diligência do professor.

Para Orlandi (2009, p. 33) o discurso polêmico trabalha com “a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte”. Há, portanto, o diálogo com escuta, assim permitindo dizeres antes interditados pela formação em que se filia o sujeito, pelo menos, serem ouvidos, o que pode vir a favorecer a alteridade.

Esse processo discursivo via “diálogo” faz deslocar a prática da inculcação ou do fingimento para a promoção da reflexão e do pensamento crítico em sala de aula, visto que a polissemia é produzida com controle, já que o professor busca evitar a ocorrência de injúria em aula.

Veremos agora a aula de uma professora aplicando seu projeto de ensino feito para o Mestrado Profissional numa turma de nono ano, de escola pública da cidade de São Gabriel, RS (MARTINI, 2019). Ela inicia seu projeto cujo tema é violência contra a mulher com o conto de Marina Colasanti: “Para que ninguém a quisesse”. Na discussão sobre o texto, a professora indaga sobre o homem querer controlar o modo de se vestir da mulher. No conto, é escrito “Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos” (COLASANTI, 1986, p. 111). E os alunos produziram gestos de interpretação de que a mulher era vulgar, afinal o homem “foi obrigado” a tomar uma atitude. Assumindo um discurso pedagógico polêmico, a professora pede que justificassem suas respostas (Veja a SD 8).

SD 8: M1: Ela é vulgar!  
P<sup>1</sup>: Por que ela é vulgar?  
M2: Ah, por causa do decote, andava de salto.  
M3: De “coisa” de seda.  
H1: Pelo jeito ela era bonita. [...]  
M1: Ela era casada e não devia usar decote.  
H3, M2, M1: de dia usava saltos, joias isso e aquilo...  
H1: Bah! Mas isso aí não tem nada a ver. [...]

Em nenhum momento, no conto a mulher é caracterizada como vulgar, pois o tamanho do comprimento de suas roupas, a profundidade do decote, nada é descrito, temos retratada apenas a imagem que o marido produz de que isso o deixa com ciúmes, o que pode ser um delírio de seu próprio sentimento de posse, mas essa hipótese interpretativa não é levantada pelos alunos que, em sua maioria, culpam a mulher pela atitude opressora do marido. Os sujeitos-alunos criaram, então, uma formação imaginária para esta mulher, segundo o interdiscurso, como “algo fala antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, 2009, p. 142). A partir dessa imagem de mulher sedutora, os sujeitos-alunos passam a responsabilizar a mulher pelo assédio dos homens, justificando com a forma como ela se veste (veja SD 9).

SD 9: M1: Profe, os homens “mexem”!

P: Mas é culpa da pessoa que mexe ou da pessoa que veste a roupa curta?

H2: Bah! Culpa da pessoa que veste!

M4: Ah não! [Bate com a mão na classe] Tu “tá” sendo muito machista! Por isso que as mulheres são assediadas, “estupradas”. E se fosse tua irmã?

Nesse momento houve uma tensão entre os gestos de interpretação opostos e o princípio de um conflito evitado pela professora. A menina assume uma posição-sujeito feminista, apontando o comportamento machista que fere seu direito de vestir-se como quiser e de andar livremente na rua. Já seu colega, inscrito em uma formação discursiva<sup>6</sup> machista, admite que o homem usa de violência contra a mulher porque ela tem um comportamento inadequado. Essa aula-teste para o desenvolvimento do projeto serviu para a professora aperceber que os alunos produzem um imaginário de mulher sedutora, provocadora do assédio e merecedora do controle ou “correção” de um homem.

A professora, na função de pesquisadora, passa a entender a linguagem como o “lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos” (ORLANDI, 2009, p. 59). Assim, desenvolve um projeto de ensino para implementar no ano posterior. Ao trabalhar com o texto em uma nova turma de nono ano, professora percebe que o imaginário

<sup>6</sup> A formação discursiva representa na linguagem a formação ideológica e é o que determina os modos dizer, ou nas palavras, Pêcheux (2009, p. 147) é o que “determina o que pode e deve ser dito”.

construído para a mulher se repete nas diferentes turmas, sendo um discurso sobre a mulher já instituído na cidade de São Gabriel, cujos dados de feminicídio também são reveladores do preconceito que sofre a mulher.

Apesar de uma aluna que outra manifestar uma posição-feminista dizendo que a mulher pode vestir o que quiser, a maioria dos alunos, neste grupo muitas meninas, manifestou preconceito com mulheres que vestem roupas curtas ou têm comportamentos não condizentes com o decoro de uma mulher respeitável.

Os sujeitos-alunos são interpelados pela ideologia patriarcal e, a partir dela, constroem certos efeitos de sentidos e não outros, cristalizando conceitos e naturalizando a violência contra a mulher. Podemos dizer que a paráfrase é que predomina nesta etapa do trabalho. A professora observa as relações sociais inscritas na história e conduzidas pelas relações de poder marcando-se no dizer de seus alunos, logo constrói um arquivo de leituras para questionar tais imaginários e produzir a reflexão crítica. Desse modo, a polissemia começa a surgir com maior incidência nas leituras seguintes que comportam textos como trechos de *A cartomante*, de Machado de Assis, e *Persépolis*, de Marjane Satrapi, bem como notícias de feminicídio e relatos pessoais de mulheres em relacionamentos abusivos. A seleção dos textos a serem lidos em aula já nos remete a um trabalho de “controle” do arquivo de leitura a ser trabalhado em aula, assim a discussão do tema toma um rumo definido pela professora que não pode impedir os alunos de produzirem gestos de leitura que desviarem do esperado, mas pode incitar uma reflexão, a escuta do outro ao menos.

No decorrer da prática pedagógica, os alunos começam a observar que o assédio é uma forma de opressão, pois são as meninas que são importunadas com olhares, assobios e gritos de “gostosa”, para “M5: É intimidador passar duas gurias<sup>7</sup> por um monte de guris que ficam na esquina!”. Ao escolher “é intimidador”, M5 produz a imagem do “homem dominador” que define a mulher como um objeto que pode ser tomado a qualquer momento, tirando dela o direito sobre o próprio corpo. E ainda reflete sobre como se produz essa imagem para a mulher e sua aceitação social inconsciente, como vemos em SD 10:

---

<sup>7</sup> Gurias e guris na variedade linguística regional significa respectivamente meninas e meninos.



SD 10: M5: Eu acho que a gente meio foi criada assim, [...] nos falam ‘essas gurias são putas porque andam com os guris’ e eu julgava as pessoas assim, aí depois que eu cresci, [...] eu vi que não era certo, o meu pensamento mudou, mas meus atos não, mesmo vendo uma pessoa e nunca ter falado com ela eu julgo ela, mesmo eu não querendo.

A formação discursiva machista interpela os sujeitos sem que se deem conta, o que perpetua um discurso de ódio entre as próprias mulheres. É preciso então a escola assumir sua função de formadora do sujeito-cidadão para que mulheres possam ter seus corpos e vidas respeitados. É o que o trabalho pedagógico dessa professora objetivou, e podemos dizer que, se não mudou os discursos, pelo menos a reflexão incitou. O projeto culminou com um evento promovido pela escola para a comunidade escolar, onde professoras e alunos vestiram camisetas contendo o slogan da propaganda antiviolença produzida pela turma, e os alunos encenaram esquetes representando situações de assédio e preconceito contra as mulheres e leram textos produzidos em aula sobre o tema. Em uma das produções socializadas com pais e membros da comunidade escolar em geral está o da SD 11:

SD 11: Independentemente de qualquer situação, todos devemos ser respeitados. Não é a roupa que define como a pessoa é. A sociedade precisa aprender urgentemente a parar de julgar as pessoas simplesmente pela aparência. Somos todos diferentes! Isso não quer dizer que um mereça menos respeito do que o outro. Roupa não define caráter! E ninguém é propriedade de ninguém.

Fazendo uso do DP polêmico, a professora não abordou o tema de uma forma impositiva, moralizando os alunos, mas conduziu-os à reflexão, o que fez com que chegassem a essa escrita afirmativa da SD 11, de combate à violência e aos preconceitos contra as mulheres. É assim que considero, no modo de ensinar, o deslocamento da inculcação e do fingimento para a *interpelação*, no sentido de “convocar” o sujeito, “intimá-lo” a agir, a responder a um problema, a uma questão social. A interpelação aqui funciona de modo similar à interpelação ideológica (ALTHUSER, 1992) que se faz pela relação com a identificação (PÊCHEUX, 2009, p. 143), “algo bate em nós” e por isso faz sentido, passando a constituir nossa identidade, como a indignação pela violência contra a mulher e a crítica ao discurso machista.

Temos com Orlandi (2009, p. 86) que “ser crítico, tanto pelo lado do locutor quanto do ouvinte, é questionar as condições de produção desses discursos”. E afirma que a escola é o lugar de refletir sobre essas condições de produção. Na

---

prática pedagógica analisada, a professora ocupa uma posição-sujeito de autora de sua prática, propondo a resolução de um problema encontrado em aula, mas sem assumir um discurso autoritário. Ela ouve os alunos e possibilita a reflexão sobre as condições de produção do discurso machista na sociedade.

Entendo que interpelar o sujeito-aluno é permitir que este ocupe o lugar de sujeito-agente das práticas sociais, necessário para a realização da cidadania requerida nos documentos oficiais, “convocá-lo” a ocupar a posição de autor do seu dizer e de sua prática discursiva.

## CONCLUSÃO

Como já expus em Fernandes (2018b), o conhecimento é produto discursivo, mediado pela linguagem, desse modo, produzir conhecimento significa produzir linguagem e discurso, produzir um modo de ver o mundo, de compreender sua realidade e de estabelecer relações com os sujeitos e seu meio. E o discurso pedagógico é o processo discursivo que leva o sujeito-aluno a ter contato com a discursividade do conhecimento formal. De que forma ele vai interagir com esse conhecimento não é de todo controlado pelo professor, pois há outras formas de acesso à informação, mas a sala de aula ainda é o lugar predominantemente responsável por esse acesso ou, ao menos, por estimular a busca pelo conhecimento, através de atividades que desafiem o aluno a construir hipóteses, a pesquisar conteúdos variados e refletir sobre eles.

A linguagem, portanto, é ação transformadora do sujeito, e a escola pode ser responsável por essa transformação se a prática pedagógica tender para um discurso mais reflexivo e interpelativo, e não manter a repetição ininterrupta de modos de inculcação ou simulacros de ensino como nos aponta o *corpus* analisado. Para isso, é emergente a promoção de novos *gestos de ensino* (FERNANDES, 2015a, p. 192).

Antes, porém, é preciso interpelar o sujeito-professor, permitindo que este reflita sobre as condições de produção de sua prática docente e compreenda seu papel de agente no processo educativo para, assim, ocupar a posição de autor de sua prática docente. E concluo com a citação de outro trabalho desenvolvido em nosso Mestrado Profissional:

[...] no lugar de o professor afastar-se totalmente das leituras, ou dominá-las em absoluto, ele colocou-se enquanto autor de sua prática pedagógica, auxiliando os alunos em suas inquietações sobre os textos, mobilizando a memória discursiva juntamente com eles, criando, dessa forma, condições para uma leitura polissêmica. Ele toma consciência, pois, de seu papel como especialista naquela área de conhecimento e se faz presente (AMARAL; FERNANDES, 2018, p. 388).

E é disso que precisamos, um professor engajado que se faça presente, marcando sua autoria em novos gestos de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal; Rio de Janeiro: Graal, 1992. Originalmente publicado em 1968.

AMARAL, P. L. F. do; FERNANDES, C. A ditadura militar no discurso midiático: uma abordagem discursiva na educação de jovens e adultos. **Revista Investigações**, Recife, v. 31, p. 368-390, 2018.

ASSOLINI, F. E. P. Discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e emergência da autoria. *In*: TFOUNI, L. V. (org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. p. 81-100.

ASSOLINI, F. E. P. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. *In*: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (org.). **Diferentes linguagens no contexto escolar**: questões conceituais e apontamentos metodológicos. Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 33-52.

BALDINI, L. J. S.; Di Nizo, P. L. O Cinismo como prática ideológica. **Estudos da Língua(gem)**, v. 13, n. 2, Vitória da Conquista, p. 131-158, dez. 2015.

BRAGA, S. Leitura fílmica: uma análise discursiva dos efeitos de sentido de temas abordados em filmes da Turma da Mônica. *In*: **SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DE SANTA CATARINA**, 5., 2012, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC/UNISUL, 2012. p. 460-469. Disponível em: [https://literatura.infantilejuvenil.files.wordpress.com/2012/12/anais-5\\_slij\\_2012.pdf](https://literatura.infantilejuvenil.files.wordpress.com/2012/12/anais-5_slij_2012.pdf). Acesso em: 5 jan. 2018.

CORACINI, M. J. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

ERNEST, A. P. Cinismo e ato falho no discurso político-midiático. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. 2, p. 6-16, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15177>. Acesso em: 20 maio 2019.

FERNANDES, C. As várias Brancas de Rosinha: uma prática de leitura para a assunção da autoria. *In*: ASSOLINI, F. E., PIMENTA, A. L.; DORNELAS, C. C. (org.). **(Entre)laçamentos discursivos: docência e práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2018a. v. 2. p. 29-42.

FERNANDES, C. Entre o ver e o ler: gestos de leitura da materialidade visual implicando outros gestos de ensino. *In*: FERREIRA, M. C. L.; INDURSKY, F.; MITTMANN, S. (org.). **Análise do Discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)**. Campinas: Mercado de Letras, 2015a. p. 183-194.

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

FERNANDES, C.; MILANO, S. S. S. A escrita nos anos iniciais e a emergência da autoria infantil. *In*: NASCIMENTO, L. do (org.). **Leitura e escrita. O ensino na Alemanha, no Brasil, na França e na Suécia**. Alemanha: NEA Editores, 2015b. p. 207-240.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARTINI, V. V. **Violência contra a mulher em uma abordagem discursiva nas aulas de Língua Portuguesa em São Gabriel – RS**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Unipampa, Bagé, 2019.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009. Originalmente publicado em 1984.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. São Paulo, Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009. Originalmente publicado em 1975.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. *et al.* (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. p. 55-66. Originalmente publicado em 1982.

SLOTERDIJK, P. **Crítica da razão cínica**. São Paulo: Estação Liberdade, 2012. Originalmente publicado em 1983.

ŽIŽEK, S. Como Marx inventou o sintoma? *In*: ŽIŽEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 227-331. Originalmente publicado em 1989.

---

## Sobre a autora

### **Carolina Fernandes**

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Mestre em Estudos Linguísticos pela mesma instituição. Licenciada em Letras Português-Francês pela Universidade Federal de Santa Maria. É docente do curso de Licenciatura em Letras e do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. Suas pesquisas integram o campo da Análise do Discurso e suas interfaces, focalizando o estudo do discurso pedagógico e da análise discursiva de imagens. É líder do *Grupo de Pesquisa Estudos Pecheutianos* que reúne membros de diferentes instituições de ensino superior, e membro do grupo de Pesquisa *Oficinas de AD: conceitos em movimento* (UFRGS). É tutora do Programa de Educação Tutorial PET-Letras, campus Bagé.