

José Leonildo Lima
Maristela Cury Sarian
Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa
Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida
Vera Regina Martins e Silva
(Organizadores)

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO PROFLETRAS CÁCERES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES



COLEÇÃO VEREDAS DA
LINGU@GEM

Volume III



CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

P912

Práticas de leitura e escrita no ProfLetras Cáceres: desafios e possibilidades / Organizadores: José Leonildo Lima *et. al.* – Cáceres: Editora UNEMAT, 2023.
434 p. (Coleção: Veredas da Lingu@gem)

ISBN: 978-85-7911-249-2 (e-book)

ISBN: 978-65-86866-44-5 (coleção)

1. Língua portuguesa. 2. ProfLetras. 3. Cáceres. I. Práticas de leitura e escrita no Profletras Cáceres. II. José Leonildo Lima *et. al.*

CDD: 811.134.3'24(817.2)

José Leonildo Lima
Maristela Cury Sarian
Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa
Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida
Vera Regina Martins e Silva
(Organizadores)

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO PROFLETRAS CÁCERES

desafios e possibilidades



Cáceres - MT

2023

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 1629/2023

PRESIDENTE

Maristela Cury Sarian

TITULARES

Josemir Almeida Barros

Universidade Federal de Rondônia - Unir

Lais Braga Caneppele

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Fabrcio Schwanz da Silva

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Gustavo Rodrigues Canale

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Greciely Cristina da Costa

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Edson Pereira Barbosa

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Rodolfo Benedito Zattar da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cácia Régia de Paula

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Nilce Vieira Campos Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Marcos Antonio de Menezes

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Flávio Bezerra Barros

Universidade Federal do Pará - UFPA

Luanna Tomaz de Souza

Universidade Federal do Pará - UFPA

SUPLENTE

Judite de Azevedo do Carmo

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Célia Regina Araújo Soares

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Nilce Maria da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rebeca Caitano Moreira

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Jussara de Araújo Gonçalves

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Patrícia Santos de Oliveira

Universidade Federal de Viçosa - UFV

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2023

Copyright © dos organizadores,
representantes dos autores, 2023.

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

Esta obra foi submetida à avaliação
e revisada por pares.

Reitora: Vera Lucia da Rocha Maquêa

Vice-reitor: Alexandre Gonçalves Porto

Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas: Maristela Cury Sarian

Imagens da capa: Francisco de Assis Pereira de Araújo

Capa: Francisco de Assis Pereira de Araújo

Diagramação: Estevan Canavarros Melgar

Revisão: Mariane Ferrari Macabu

*Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história*

(Almir Sater, Tocando em frente)

Dedicamos este livro a Valdir Silva, nosso amigo e
companheiro, que se foi, depois de
compor uma linda história!

SUMÁRIO

Prefácio 10

Apresentação..... 14

Capítulo 1

Experiências e desafios para a democratização do ensino: identificar e deixar-se afetar 28

Águeda Aparecida da Cruz Borges

Capítulo 2

Produção de escrita no ensino remoto: resultados de uma experiência mediada pelo *WhatsApp*..... 64

Amanda Lemes Lustig

Valdir Silva

Capítulo 3

Leitura e produção de documentário em sala de aula: uma proposta discursiva 96

Ana Bibianne Boscov Braos

Maristela Cury Sarian

Capítulo 4

**Aquisição de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental:
práticas de alfabetização e letramento 123**

Arci Adriana Alves da Silva

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Capítulo 5

A interface morfossintática entre o latim e a língua portuguesa ... 155

Carolina Akie Ochiai Seixas Lima

Capítulo 6

**A *charge* como crônica visual:
a metáfora da violência 180**

Christina Barbosa Guimarães Ferreira

Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi

Capítulo 7

Cultura visual, discurso e educação 203

José Simão da Silva Sobrinho

Capítulo 8

Vestibular e ensino: impactos e novos olhares para o texto 238

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Capítulo 9

**Trajetos de sentidos do verbete *post*:
uma prática de ensino de leitura.....270**

Márcia Adriana de Barros Fraga

Vera Regina Martins e Silva

Capítulo 10

**Entrevista: um projeto interventivo na escola XV de Outubro em
Tesouro–MT302**

Mariley Teixeira Santos França

José Leonildo Lima

Capítulo 11

**(Re)lendo *O discurso: estrutura ou acontecimento* hoje: *smurffando*
entre a imagem e o corpo, o que ganhamos?345**

Nádia Neckel

Capítulo 12

Centro e periferia: práticas de leitura com dicionários.....368

Queila Maria dos Santos Batista

Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida

Capítulo 13

Os movimentos de leitura e escrita em textos de propaganda404

Rosângela Falácio Gimenes

Nilce Maria da Silva

Sobre os organizadores e autores423

PREFÁCIO

O Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), ofertado no câmpus universitário de Cáceres Jane Vanini, na Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, completa dez anos. Nesse período, já qualificou, em nível de mestrado, 102 professores de Língua Portuguesa, efetivos na rede pública de ensino, que atuam em diversas cidades dos estados de Mato Grosso, Goiás e Rondônia – nosso público-alvo desde então.

Esses profissionais retornam para a sala de aula com condições de produzir um ensino de língua diferenciado, sabendo articular políticas linguísticas, instrumentos pedagógicos e teorias na produção de um trabalho consequente e significativo. Com essa qualificação, é possível formar um sujeito aprendiz capaz de ler e escrever não apenas textos, nas suas diferentes materialidades, mas de compreender o mundo à sua volta, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade melhor.

Um dos movimentos do ProfLetras para comemorar essa data é a publicação deste *e-book*, com uma mostra do que tem sido discutido e produzido nesse percurso de qualificação de professores. Assim, a *Coleção Veredas da Lingu@gem*, volume III, de 2023, oferece aos leitores um conjunto de treze textos de egressos, docentes e pesquisadores parceiros do programa.

Nesta edição, apresentamos oito recortes de projetos de intervenção desenvolvidos em três modalidades distintas: presencial, remota e propositiva (estas duas últimas são efeito das injunções provocadas pela pandemia do novo coronavírus, que impossibilitou o desenvolvimento do projeto em sala de aula física ao longo do ano de 2020, o que se deu não só em nível local, mas em toda a rede (conforme Resolução nº 03/2020 do Conselho Gestor).

Os projetos da modalidade presencial são das egressas Márcia Fraga, Mariley França e Queila Batista, da Turma IV (2017–2019), e Arci Silva, da Turma V (2018–2020). Na modalidade remota, em que as tecnologias digitais da informação e comunicação são mobilizadas, realizou-se a intervenção de Amanda Lustig, da Turma VI (2019–2021). Já os trabalhos da modalidade propositiva, sem o desenvolvimento em sala de aula, são de autoria de Ana Bibianne Braos, Christina Ferreira e Rosângela Gimenes, da Turma VI (2019–2021). Assinam os capítulos, juntamente com todas as egressas, seus respectivos orientadores.

Assim, os leitores vão poder refletir sobre diferentes efeitos de sentidos produzidos por pesquisas filiadas a perspectivas diversas dos Estudos Linguísticos, *realizados* em ou *projetados para realidades escolares* de distintas cidades do estado de Mato Grosso, mas também por práticas que assumiram as particularidades do tempo-espço de sua produção, com os desafios, as dificuldades e as possibilidades que essas condições implicam e demandam.

Os projetos desenvolvidos no ProfLetras têm como direcionamento *enfrentar uma dificuldade de sala de aula do ensino fundamental de uma escola pública em que os mestrandos atuem*. Nesse sentido, os capítulos mostram como nossos alunos se apropriaram das teorias em que se ancoraram para criarem uma proposta de ensino de Língua Portuguesa a fim de fazerem a diferença em seu espaço de trabalho, singularmente constituído e submetido a diferentes condições. O que fica desse conjunto de propostas é que a escola pública brasileira, historicamente marcada por desigualdades, exclusões, contradições e apagamentos, pode ser o lugar da *autoria, da criatividade, da inovação, da transformação!*

Além das pesquisas desenvolvidas no programa, esta coleção também conta com a produção de cinco pesquisadores de instituições de diferentes regiões do país, que, com seus estudos, ampliam as possibilidades de olhares para a relação ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica e superior.

Ao longo do processo de produção deste *e-book*, um de nossos companheiros, Prof. Dr. Valdir Silva, partiu de forma repentina. Egresso e professor do curso de Letras da Unemat de Cáceres, além de docente do ProfLetras desde 2018, Valdir se faz presente, neste volume, no capítulo em coautoria com uma de suas ex-orientandas. Foi uma parceria iniciada no chão da escola, no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), também na cidade de Cáceres–MT, culminando na pós-graduação no ProfLetras da Unidade Cáceres! Um círculo virtuoso que

mostra a potência da Unemat como uma universidade pública ousada, inovadora, concebida há quarenta e cinco anos no *interior* de Mato Grosso, a fim de se expandir para o *interior* deste estado, transformando vidas! Uma história que faz parte de muitas outras...

O que fica da alegria dos encontros e da dureza das despedidas, materializadas neste *e-book*, é a certeza de que as aulas de português, em seus diferentes níveis e modalidades, podem produzir *brechas* nas práticas de ensino historicamente marcadas por políticas que estabilizam e silenciam sujeitos, saberes e sentidos!

Nossos agradecimentos a todos os autores que aceitaram fazer parte deste projeto, os quais, na diversidade das teorias que praticam, contribuem para a qualificação do debate sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola e na universidade.

Esperamos que as produções reunidas nestas páginas provoquem discussões, inspirem reflexões e produzam sentidos outros na prática política dos seus leitores!

Cáceres, Cuiabá, Nova Mutum–MT, outubro de 2023.

José Leonildo Lima

Maristela Cury Sarian

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida

Vera Regina Martins e Silva

(Organizadores)

APRESENTAÇÃO

Tenho a honra e o prazer de fazer a apresentação desta publicação que traz à tela, em sua maioria, capítulos que discutem práticas oriundas das Dissertações desenvolvidas no ProfLetras da Unemat Cáceres, sempre em coautoria entre orientando(a) e orientador(a). O livro também abre espaço para a presença de capítulos escritos por professor(a)es-pesquisador(a)es de outras Universidades que vêm colaborando de modo muito produtivo com esse Programa. O conjunto de textos que articula língua(s), linguagem(ns), educação e pesquisa representa uma importante e rica contribuição no cenário das ciências da linguagem e seu comprometimento com a produção de pesquisa ética e politicamente situada.

Venho repetindo publicamente, em diversas oportunidades, que eu já fui contrária à proposta de um Programa de Mestrado Profissional voltado a professor(a)es da Rede Básica de Educação, no momento em que se discutia a criação do ProfLetras. À época, eu considerava um equívoco criar um programa à parte para a docência, distinguindo-o de um mestrado acadêmico e, portanto, reafirmando, de meu ponto de vista, uma separação histórica entre a produção da ciência e a prática docente dos profissionais da Rede Básica.

No entanto, minha vivência com os resultados dos primeiros trabalhos defendidos no ProfLetras da Unemat Cáceres, tendo tido a oportunidade de ser membra de banca de várias defesas, me mostrou que esse era um caminho possível justamente para aliar a docência à pesquisa de modo bastante forte com conseqüências profundas nas práticas docentes autorizadas a se revestirem de autoria na relação com o conhecimento escolar.

Não tenho dúvidas de que o conjunto de docentes do ProfLetras da Unemat Cáceres, junto com suas coordenações, souberam dar corpo a uma formação cuidadosa em que a escuta e a partilha de conhecimentos construídos de formas diversas puderam ter espaço de modo a construir condições para que uma posição professor-pesquisador fosse instaurada no decorrer do Curso, o que faz toda a diferença na sala de aula.

Por isso minha alegria em poder abrir essa publicação – uma dentre outras tantas publicações já realizadas – que permite mostrar a potência do que vem sendo realizado pelo ProfLetras da Unemat Cáceres.

Vamos, então, aos capítulos que compõem o presente livro!

Começo com as pesquisas oriundas diretamente do ProfLetras para em seguida apresentar os trabalhos das(os) professor(a)es-pesquisador(a)es de outras Universidades.

Em comum, as pesquisas lidam com desafios da ordem da leitura e escrita de textos, da ordem do fazer sentido para

estudantes, da ordem da configuração de um poder dizer, da ordem de uma posição de autoria escolar.

Dentre esses inúmeros desafios, sabemos que faz parte já há bastante tempo do cenário educacional brasileiro o registro de alunos que passam por um processo de alfabetização muito fragilizado, por diferentes razões, chegando nos anos finais do ensino fundamental com muitas dificuldades de leitura e escrita de textos. O capítulo AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, de Arci Adriana Alves da Silva e Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa, apresenta um pouco do projeto de intervenção pedagógica “Práticas de Alfabetização e Letramento com estudantes dos anos finais do ensino fundamental: uma proposta de leitura, escrita e reconhecimento das diferenças”, cujo principal objetivo foi o de contribuir no enfrentamento à fragilização do processo de alfabetização no qual muitos dos alunos brasileiros estão inscritos. As autoras escolheram descrever e discutir a terceira etapa do projeto estruturado em seis etapas e sustentado por referenciais teóricos voltados à alfabetização e ao letramento, realizado no Laboratório de Aprendizagem da Escola Estadual Presidente Médici – Cuiabá/MT, com alunos que ainda se encontravam em processo de aquisição de leitura e de escrita. A terceira etapa consistiu na aproximação com e dos estudantes, uma vez que eles eram provenientes de salas de aulas diferentes, além de as professoras-pesquisadoras

também poderem construir uma relação de confiança junto aos alunos e alunas.

Olhando mais particularmente para a leitura – sem desconsiderar, naturalmente, que dela sempre faz parte a escrita – temos, no capítulo *TRAJETOS DE SENTIDOS DO VERBETE POST: UMA PRÁTICA DE ENSINO DE LEITURA*, de Márcia Adriana de Barros Fraga e Vera Regina Martins e Silva, considerações sobre uma prática realizada durante o projeto de intervenção com alunos do 8º ano B da Escola Estadual Severiano Neves, no município de São Félix do Araguaia/MT, no ano de 2018. Mobilizada pela necessidade de encontrar modos de intervir nos processos de construção da leitura escolar, a professora-pesquisadora encontrou na AD, no início de seu curso junto ao ProfLetras Unemat Cáceres, uma porta de entrada para compreender melhor o muito que está em jogo na prática da leitura e, portanto, uma possibilidade de começar a intervir em seus processos de construção, deslocando-se de um ensino que compreende a leitura como decifração e/ou pela busca da verdade contida no texto. O capítulo apresenta uma das partes do projeto de intervenção que implica em abrir condições de produção para que se instale uma prática de leitura polêmica. E nos mostra com muita propriedade que essa prática implica em deslocamentos que não se dão de modo linear, tanto para alunos como para a professora-pesquisadora, deixando claro que foi um trajeto com idas e vindas, reflexões, replanejamentos, à medida que projeto, sujeitos e sentidos se constituíam.

Também se ocupando do processo de leitura escolar, o capítulo OS MOVIMENTOS DE LEITURA E ESCRITA EM TEXTOS DE PROPAGANDA, de Rosângela Falácio Gimenes e Nilce Maria da Silva, apresenta a proposta de um trabalho com leitura e escrita de textos de propagandas voltados para alunos do 8º ano de uma escola pública na cidade de Mirassol D'Oeste em Mato Grosso que, em função da pandemia da Covid-19, foi desenvolvida como uma proposição não podendo ser efetivada na sala de aula. As autoras trazem para discussão um recorte do *corpus* trabalhado que consiste na análise de uma propaganda e na proposição de uma elaboração de propaganda, mostrando a potência de um trabalho que constrói condições de produção para que haja reversibilidade de sentidos, como propõe Orlandi (1987), bem como condições de levar a escola para a rua, intervindo no olhar, nos gestos de interpretação dos alunos quando são expostos a sentidos pouco presentes ou mesmo ausentes da sala de aula.

Levando em consideração que práticas subjetivas se efetivam na e pela linguagem, o capítulo ENTREVISTA: UM PROJETO INTERVENTIVO NA ESCOLA XV DE OUTUBRO EM TESOURO – MT, de Mariley Teixeira Santos França e José Leonildo Lima, apresenta a intervenção pedagógica em Língua Portuguesa “Tesouro segundo o olhar de seus moradores”, realizada com uma turma de 8º ano da Escola Estadual XV de Outubro, na cidade de Tesouro – MT, no segundo semestre de 2018. Por meio do tipo textual *Entrevista* e sob

as perspectivas da Sociolinguística e da Linguística Textual, o projeto buscou observar a prática discursiva promovida pela *Entrevista* no contexto sociocultural em que os estudantes residem, aliando a construção de práticas que articulam a escola com a comunidade à construção de possibilidades de desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas dos alunos, permitindo que a sala de aula se efetive em práticas significativas tanto para alunos quanto para professores.

Mostrando a potência de propor leituras diferentes de materiais familiares, que permitem com que os estudantes se relacionem de modo significativo com suas práticas de linguagem, Queila Maria dos Santos Batista e Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida, no capítulo CENTRO E PERIFERIA: PRÁTICAS DE LEITURA COM DICIONÁRIOS, apresentam uma prática de leitura desenvolvida com dicionários, realizada com alunos do 7º ano B, da Escola Estadual Prof.^a Elizabeth de Freitas Magalhães, na cidade de Rondonópolis-MT que visava problematizar os sentidos estabilizados de “centro e periferia”, além de desestabilizar o trabalho com os dicionários em funcionamento na escola, a partir da ancoragem na Análise de Discurso Materialista e na História das Ideias Linguísticas. Essa prática insere-se em um projeto maior das autoras em que se buscava a desnaturalização dos sentidos de *centro* e *periferia*, possibilitando práticas de linguagem sobre o tema em diferentes materialidades significantes, como: leitura de dicionários, de mapas, construção de maquetes, realização de palestras e de entrevistas. Os alunos concluíram o projeto

com a produção de uma revista intitulada “Viver e Aprender: Rondonópolis”, que trouxe um histórico sobre a cidade, uma breve apresentação da escola, o registro do trabalho com as maquetes, um pouco das reflexões e leituras feitas sobre centro e periferia na sala de aula. Assim, o capítulo apresenta um pequeno recorte desse conjunto de práticas realizadas no projeto de intervenção, que incidiu na leitura de dicionários e na elaboração de verbetes.

Atentando para a importância de o professor construir condições de mudar o rumo das práticas de acordo com as conjunturas com as quais se depara, mantendo, no entanto, sua consistência teórico-metodológica, Amanda Lemes Lustig e Valdir Silva, no capítulo PRODUÇÃO DE ESCRITA NO ENSINO REMOTO: RESULTADOS DE UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA PELO *WHATSAPP*, apresentam a proposta de intervenção que tinha como objetivo a produção de conhecimento sobre diferentes tipos de práticas de escritas. As práticas foram propostas de forma gamificada em função dos autores considerarem que esse modo de apresentação aumenta o engajamento dos alunos. No capítulo é apresentada a quarta fase do projeto em que foi solicitado aos alunos que elaborassem um texto com as características de uma notícia a partir de cinco temas opcionais: a reforma da escola, a pandemia, o auxílio emergencial, o preconceito racial e o incêndio no pantanal. A produção final poderia ser no formato de áudio, vídeo ou jornal impresso, porém o primeiro texto deveria ser, necessariamente, escrito. O modo de realização do projeto

se efetivou, em função da pandemia de Covid-19, por meio do *WhatsApp*, consistentemente com a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, sob a qual se deu a pesquisa, uma vez que frente à imprevisibilidade da ausência de uma sala de aula física, houve a auto-organização dos sujeitos envolvidos que decorreu na migração para um grupo de *WhatsApp*.

Explorando práticas de linguagem em que os sujeitos da educação podem se inscrever de modo muito significativo, a partir de uma compreensão potente do quadro teórico discursivo, Ana Bibianne Boscov Braos e Maristela Cury Sarian, no capítulo LEITURA E PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DISCURSIVA, propõem dar visibilidade aos pressupostos teóricos que sustentam o material didático *Caderno de atividades leitura e produção de documentário: uma proposta discursiva para o ensino de Língua Portuguesa*, elaborado para alunos do nono ano do Ensino Fundamental, trazendo, ao longo do capítulo, alguns conceitos e noções que implicam na importante abertura de espaços para outras maneiras de ler e escrever junto aos estudantes, afetando, por conseguinte, a posição do professor. As autoras trazem também, ao longo do capítulo, o modo como se pode compreender discursivamente o funcionamento dos documentários e seus efeitos no trabalho com o audiovisual na escola, abrindo espaços para professores e alunos se colocarem em posição de autoria, promovendo uma nova relação com a produção de conhecimentos na escola, ao praticar, de modo diverso, o trabalho com a língua em sala de aula.

Fechando os trabalhos de mestrado realizados junto ao ProfLetras Cáceres, temos o capítulo A CHARGE COMO CRÔNICA VISUAL: A METÁFORA DA VIOLÊNCIA, de Christina Barbosa Guimarães Ferreira e Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, no qual o leitor é apresentado, frente ao enorme desafio que implica, nos dias de hoje, o trabalho da leitura e da escrita em sala de aula, de forma que se consiga envolver os alunos nas atividades praticadas à proposta de intervenção das autoras em práticas de leitura e escrita de textos, a partir da temática da violência no namoro. As autoras partem da compreensão de que a escola de hoje não deve ter o professor no centro do conhecimento e o aluno como repetidor/reprodutor do que se ensina, exigindo um comprometimento com os problemas sociais vividos pelos alunos. Nesse sentido, a proposta de intervenção alia o problema social da violência contra a mulher em relacionamentos de namoro ao problema pedagógico que é a leitura e a escrita em sala de aula. No capítulo, as autoras trazem a charge como proposta para ser trabalhada, compreendida como uma crônica visual, por ser uma narrativa de uma certa situação, em uma relação entre a imagem e o escrito, metaforizando a questão da violência em um amálgama complexo de sentidos. Para as autoras, a metaforização permite fazer o aluno compreender que a linguagem é um sistema aberto com múltiplos sentidos que sua prática da linguagem pode lhe oferecer, abrindo condições de produção para que o sujeito escolar se inscreva em sua posição de autor.

Como podemos ver, cada capítulo que apresenta uma das dissertações desenvolvidas no ProfLetras da Unemat Cáceres traz uma contribuição importante para as práticas em sala de aula sustentadas por teorias da linguagem bem delineadas e, ao mesmo tempo, nos mostram a construção de um lugar de autoria de professoras-pesquisadoras que praticam seu cotidiano escolar já de outro lugar após seu trabalho de mestrado, resultado muito significativo e de importância política fundamental.

Passemos agora à apresentação dos preciosos textos das(os) professoras(es)-pesquisadoras(es) convidadas(os) que vêm colaborando com o Programa de diferentes modos.

De seu lado, em CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO, José Simão da Silva Sobrinho instiga os leitores a percorrerem com ele as complexas relações entre visão, visualidade e discurso, destacando que o processo de determinação discursiva da visão e da visualidade é constituído pela falha e pela falta, dando lugar ao não-visto e ao invisível. Essa discussão, muito bem assentada na tensa relação entre o campo dos estudos visuais e a Análise de Discurso, se faz com vistas a trazer para as práticas de ensino e aprendizagem modos distintos de o professor se relacionar com os sentidos que se configuram em torno da visão e da visualidade, construindo possibilidades de o aluno se colocar em uma posição de crítica política e ética. Como exemplo dessa prática, José Simão traz uma análise possível de um arquivo composto por fotografias que constroem a visualidade da luta contra a ideologia colonial

sustentada na cosmovisão europeia, materializada, dentre outros modos, em monumentos construídos em homenagem aos colonizadores.

No capítulo VESTIBULAR E ENSINO: IMPACTOS E NOVOS OLHARES PARA O TEXTO, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa discorre sobre o papel da prova de redação em exames de larga escala e suas possíveis implicações para o ensino da escrita. Destrinchando sua posição sobre a aquisição da língua escrita, uma de suas importantes contribuições é a de mostrar o impacto que implica associar os acontecimentos singulares dos textos – pistas linguísticas enquanto testemunhos diretamente ligados ao princípio dialógico da linguagem – a fatos estruturais de ordem linguística e enunciativa, enquanto um caminho para se chegar à individuação histórica do sujeito, no caso das injunções das provas vestibulares, à história da relação do candidato com a escrita. Mas não só, uma vez que essa história pode ser derivada e desdobrada na sala de aula, trabalhando-se as pistas de modo a reinscrever outras histórias possíveis de alunos e professores escreventes.

Já Carolina Akie Ochiai Seixas Lima, em seu capítulo A INTERFACE MORFOSSINTÁTICA ENTRE O LATIM E A LÍNGUA PORTUGUESA, apresenta, a partir de uma abordagem da história social das línguas, e sem exaustividade dada a extensão de um capítulo, a interface morfosintática entre o latim e a língua portuguesa, observando as origens da língua portuguesa como idioma nacional que remonta à descoberta dos primeiros textos em galaico-português, no século XII,

por meio de quadros esquemáticos que apresentam, por amostragem, análises das categorias gramaticais selecionadas pela autora: substantivos, adjetivos, pronomes e o sistema verbal latino. Além disso, traz o modo como essas categorias se comportam no interior da estrutura oracional. Ou seja, a autora apresenta uma instigante descrição a respeito de aspectos morfossintáticos que permitem fazer correlações produtivas entre a língua latina e a língua portuguesa, avançando no olhar de alunos e professores para as histórias das e as relações entre as línguas presentes em todo espaço-tempo linguístico.

Fazendo uma proposta madura e instigante de prática educacional, sustentada por uma análise de discurso materialista, Águeda Aparecida da Cruz Borges, em seu capítulo EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO: IDENTIFICAR E DEIXAR-SE AFETAR, nos apresenta reflexões sobre a democratização do ensino em geral e, particularmente, da Universidade Pública, em que nos pontua a todo momento a necessidade de sempre estarmos atentos e de refletirmos se, em nossa prática docente, contribuímos para que os sentidos circulem, ou reforçamos o apagamento dos possíveis sentidos e, assim, dos sujeitos da educação. A autora frisa que seus estudos, suas pesquisas e suas experiências permitem afirmar que não se deve aceitar um sistema pedagógico pronto e acabado, mas que se deva sempre contribuir para que cada espaço escolar consiga construir os seus próprios sistemas autônomos, reais e que esses sejam integrados e reconhecidos no sistema nacional.

Uma proposta pedagógica que ousa instalar uma prática de resistência cotidiana.

Fechando os capítulos das(os) convidadas(os), nos encontramos com Nádia Neckel e seu capítulo (RE)LENDO DISCURSO – ESTRUTURA E OU ACONTECIMENTO HOJE: SMURFFANDO ENTRE A IMAGEM E O CORPO, O QUE GANHAMOS?, em que retoma o texto ícone de Michel Pêcheux aludido no título do capítulo, propondo lê-lo a partir de uma memória afetiva de seu primeiro contato com a Análise de Discurso, para, em um segundo momento, recortar esse livro de Pêcheux a partir de seu interesse de compreensão das materialidades significantes como a imagem, a sonoridade e a gestualidade, dividindo seu capítulo, assim, em dois momentos: uma retomada da tirinha de desenho em quadrinhos que abre a publicação de Pêcheux – os Smurfs - e a retomada do gesto de análise de Michel Pêcheux do enunciado “On a gagné” em suas imbricações materiais. O objetivo maior da autora é o de mostrar que ao tomar o dizer em seu percurso, dizeres em curso, discurso, movimento, e, ao propor um gesto de leitura sobre a imagem e as projeções sensíveis do artístico, pode-se afirmar que já não cabem mais dicotomias; que é preciso nos comprometermos com as materialidades em imbricação, tal como o gesto de Pêcheux de corpos, gritos e enunciados nas ruas francesas por conta de uma disputa eleitoral: isto é, sujeitos da ciência assumindo e se inscrevendo na cena política em processos de identificação nos quais as tessituras da materialidade significativa se entremeiam às teceduras convocadas.

Convido agora a leitora e o leitor a percorrer sua trilha de encontros e desencontros por entre dizeres comprometidos com uma ética científica em que a prática da sala de aula e da pesquisa se articulam consistentemente, abrindo derivas e inscrições de sujeitos da educação em processos de significação consequentes.

Boa leitura!

Campinas-SP, outubro de 2023.

Claudia Castellanos Pfeiffer

EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO: IDENTIFICAR E DEIXAR-SE AFETAR

Águeda Aparecida da Cruz Borges

INTRODUÇÃO

Dentro do capitalismo não há solução para a vida; fora do capitalismo há incerteza, mas tudo é possibilidade. Nada pode ser pior que a certeza da extinção. É tempo de inventar, é tempo de ser livre, é tempo de viver bem.

(CECEÑA, 2005 *apud* ACOSTA, 2016, p. 5)

O objetivo deste artigo é suscitar reflexões sobre democratização do ensino em geral pela universidade pública. A escrita do texto é resultado de várias leituras e, por isso mesmo, abordo diversas questões como, por exemplo, as desigualdades que atravessam, historicamente, o modelo de sociedade no qual nos inscrevemos. Ademais, faço um retorno ao processo de redemocratização do país para situar trabalhos importantes que se instauram e se realizam na democracia.

Entendo que o processo de redemocratização¹ precisa ser pensado com base em ações e experiências. Neste caso, apresento algumas das minhas percepções e vivências de professora/pesquisadora e vislumbro projeções que sirvam de impulso para pensar ensino, na perspectiva em que me posiciono para falar do assunto.

Não tenho o propósito de desenvolver nenhuma teoria, no entanto, em determinados momentos, não escapo da minha formação teórica – a Linguística com ênfase na Análise de Discurso de base materialista –, nem de muitas leituras que me atravessam, para sustentar os discursos que vêm se constituindo e que habitam em mim.

Considero importante discutir algo que tome os espaços de ensino na relação com o acesso e, portanto, com a compreensão de democracia e de redemocratização.

UM PASSO ATRÁS: PARA COMPREENDER O MOVIMENTO

A reflexão proposta exige um movimento de retorno à história, ou seja, é importante lembrar que o processo de

1 A redemocratização é o processo de reconstrução da democracia em países que passaram por um regime político ditatorial. No caso brasileiro, houve dois momentos de redemocratização: em 1945, após o Estado Novo; e entre 1974 e 1985, que ocorreu, progressivamente, durante o fim do Regime Militar. Atualmente, embora o governo anterior (2019–2022) não tenha sido militar, considero que estamos vivendo um período de redemocratização.

redemocratização, especialmente pós-Ditadura Militar no Brasil, passou por um debate profundo, fazendo emergir vários questionamentos sobre qual tipo de democracia seria implementado no país. Aquele espaço de transição para a democracia se deu em um contexto politicamente dividido. A estrutura institucional, desajustada, do que o país vivia politicamente e o movimento polarizado – que atravessa a história – foram confrontados por uma criatividade social que brotou com uma eloquência singular.

Contudo, o enfraquecimento dos grupos vinculados à Ditadura Militar não foi suficiente para suprimir, em definitivo, os pensamentos antidemocráticos e uma política culturalmente alinhada com valores autoritários, tanto que ainda se está em curso. Assim, a organização das diversas forças sociais naquela conjuntura engendrou um cenário em que as demandas de grupos subalternos e de demais movimentos sociais se destacaram.

[...] ao contrário das constituições clássicas que se limitavam a disciplinar os poderes, a forma do Estado, a forma do poder, a forma de Governo e a estabelecer uma lista de garantias e direitos individuais, as Constituições mais recentes preocupam-se com a necessidade de que **a democracia não seja apenas algo que esgote suas potencialidades, na mera regra do jogo político, ou seja, que a democracia não seja apenas formal, do direito de voto, mas que haja uma democratização real, isto é, que a democracia sirva de instrumento para permitir condições de vida para o ser humano**; as novas constituições se preocupam com a criação de normas que regulem concretamente os espaços

da vida do homem comum. Então, as novas Constituições contêm normas ricas em matérias de direito dos trabalhadores, em matéria de funcionamento da família, em matéria de política de educação, em matéria de saúde etc. (CORRÊA *apud* LOURENÇO, 2019, p. 254, grifo nosso).

Essa discussão me toca, principalmente, no que se refere à necessidade de se considerar as condições de produção² para ressignificar os ideais democráticos como, por exemplo, igualdade e cidadania. A concepção de democracia está, em larga dimensão, e de acordo com o destaque da citação, integrada a uma perspectiva que pretende definir não apenas o teor do texto constitucional, mas um modo de vivência social e práticas políticas.

Neste texto, acrescento práticas democráticas de ensino, ressaltando que toda e qualquer prática se dá pela linguagem. Como venho provocando na discussão, para que haja ensino, é imprescindível que haja o acesso. Ele está ligado diretamente à democracia, que tem a ver com a luta e com o confronto nas relações entre as diferenças.

A leitura do artigo de Romão Souza e Romão Moreira intitulado *O discurso sobre a democracia brasileira ao longo dos últimos vinte anos (2005)* me lembra de que, no movimento dos discursos e dos sentidos, historicamente, há um jogo entre dizer e silenciar; de fazer falar a democracia e/ou questioná-la pelo tanto que, por vezes, silenciada de desigualdade, faz

2 As condições de produção compreendem os sujeitos, a situação e, também, a memória, a história e a ideologia, se consideradas numa orientação discursiva.

retornar certos significantes ao invés de outros; e, sobretudo, de construir um discurso dominante sobre democracia e *igualdade de acessos*, que nos parece ingênuo, mas que é perigoso se prestarmos atenção à violência, discriminação, preconceito e ódio que se instauram, fazendo com que muitas pessoas não pertençam e nem acessem determinados lugares, inclusive a escola, na sociedade brasileira.

No mesmo texto, os autores discutem o *slogan* “Brasil: um país de todos”, analisando que, aí, a democracia é apoteoticamente experimentada por todos, uma vez que funciona como se o país fosse propriedade, posse, território de todos os brasileiros. Mas, no discurso, há deslocamentos metonímicos e metafóricos nos quais é possível interpretar o governo como sendo a parte que representa o todo, o país; e, ao mesmo tempo, o povo (todos) é representado na/pela esfera de governo que elegeu. Desse modo, governo e povo são emparelhados como iguais, produzindo o efeito de sentido da evidência e da ilusão da democracia. Esses sentidos vão sendo atualizados sem que percebamos, e se materializam em outros discursos mantendo as divergências.

As relações de força e poder se repetem no tempo atual e reafirmam, como realidade, que a história da humanidade não chegou ao ápice do seu desenvolvimento e que o liberalismo não é a salvação, contrariando a tese de Fukuyama (1992) da ordem econômica neoliberal como natural e irreversível, e de que a história teria chegado ao fim; ao contrário, o que presenciamos no Brasil é o aumento das desigualdades sociais

somado à situação de miséria e privação em que grande parte das pessoas vive. A lógica de Fukuyama é colocada em xeque e desautorizada, pois, como afirma Anderson (1992, p. 84), ela não leva em conta “a persistência de desigualdade e miséria no seio das próprias sociedades capitalistas avançadas”. Frigotto (2003, p. 197) apresenta uma reflexão que nos ajuda a pensar:

A tese do fim da história resulta de uma concepção que naturaliza as relações capitalistas onde, portanto, as crises do capitalismo são apenas disfunções momentâneas e conjunturais [...]. A tese da sociedade pós-industrial e pós-moderna, expressões de um novo paradigma científico e tecnológico – sociedade do conhecimento – representaria a superação das desigualdades pelas formas de regulação social do mercado capitalista. É neste sentido em que a ‘nova’ sociedade do conhecimento – por ser um bem disponível, supostamente atingível por todos – tem a capacidade de eliminar as diferenças e desigualdades. O proletariado se transforma em cognitariado. Os conflitos, as relações de poder e de força ficam zerados malgrado a exacerbação da concentração e centralização de capital e conhecimento e dos mecanismos de exclusão.

Ao refutar tal lógica, é possível perceber que movimentos sociais têm se organizado de modo a colocar, na agenda política, temas como moradia, terra, desapropriação de áreas indígenas, construção de barragens, ecologia, questões de gênero, de violência contra mulheres, direito à educação pública e outros. Ou seja, as articulações dos movimentos de minorias excluídas são determinantes na construção de propostas que contemplem a melhor distribuição de bens comuns. Esses grupos, fora da chamada “ordem social”, deslocam-se do

papel de vitimados e traçam novos/outros sentidos e práticas de resistência e politização.

Afinal de contas, o sistema de desigualdades gritantes, que sobrevive há séculos, não cessa justamente por ser sustentado pelo modelo de sociedade persistente. Posso estar exagerando na afirmação, mas é possível dizer que o resultado das discrepâncias que assistimos estampa os maiores desastres na/da educação e que os orquestradores teimam em negar. Promessas de progresso e de desenvolvimento feitas há mais de quinhentos anos não se cumpriram e sabe-se lá se cumprirão. Contudo, tem muita gente brasileira movida a esperança, então, quem sabe, nessa retomada da democracia, a gente engate, de fato, num jeito de ser FELIZ!

Não vislumbro mecanismo mais importante para enfrentar as assimetrias territoriais, regionais e sociais brasileiras do que o acesso ao ensino/aprendizagem e à universidade. As dificuldades financeiras, geográficas, socioeconômicas e culturais impedem grande parte da população de ingressar em instituições do ensino superior, de se especializar em estudos/pesquisas e desenvolver o conhecimento científico. Ou seja, um dos maiores desafios educacionais no Brasil é a democratização do ensino superior para alcançar uma maior abertura para a profissionalização dos envolvidos.

Para além de todas as dificuldades já impostas pela estrutura social, recentemente fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19, que afetou sobremaneira as

instituições de educação em geral e as universidades em todo o país. O caos das desigualdades sociais se abriu, ainda mais, para as desigualdades educacionais, acentuando a diferença de classes. Para as escolas/universidades públicas foi mais difícil, pois enfrentamos, simultaneamente, a negação à ciência e o corte de verbas pelo, então, governo federal. Para cada problema estrutural de desequilíbrio na sociedade, há um problema para o sujeito na relação com o seu espaço. Mas, sobre a imposição do ensino virtual naquelas condições de produção, eu pergunto: somente transpor as aulas presenciais para aulas a distância garante ensino/aprendizagem?

Outro ponto é o preço que pagamos pelo uso inadequado das tecnologias quando somos bombardeados e interpelados por conteúdos mentirosos que circulam, sem controle, no ciberespaço, o qual, por sua vez, está longe de conhecer as desigualdades sociais. O ciberespaço reproduz, com integralidade, a mesma divisão de classes da sociedade capitalista. As classes populares sofrem nele as mesmas agruras do mundo real, enquanto os mais ricos se deliciam e enriquecem mais com os avanços científicos tecnológicos e com a subordinação deles como rápidas e eficientes forças, produzindo mais diferenças.

Segundo Fachin (2022), uma pesquisa realizada no período da pandemia mostrou que, no território nacional, apenas 11,5% dos brasileiros tinham conexões de banda larga fixa compartilhada com usuários pertencentes à família ou vizinhos. O mesmo relatório aponta que 48% das residências

usufruíam de conexão à internet, própria ou “emprestada”. Isso, pensando em estudantes indígenas, ribeirinhos, assentados, quilombolas... Como atender à diversidade, por exemplo, de sujeitos com deficiência?

O acontecimento do coronavírus nos apontou a evidente necessidade de investir e valorizar, cada vez mais, nas pesquisas científicas, os estudos e os profissionais da saúde, por exemplo. O problema mais profundo estava expresso no projeto de país que vinha se estabelecendo. Neste passado recente (2019–2021), fiz leituras de muitas naturezas, e, dentre tantas, chamou-me a atenção o filósofo Achille Mbembe³. Ele acentua, nos seus escritos, a maior desigualdade que a pandemia nos revelou: a democratização do poder de matar e que o isolamento é justamente uma forma de regular esse poder. Mbembe também investiga, em sua obra sobre a necropolítica, a maneira como governos decidem quem viverá e quem morrerá, e alega que o sistema capitalista é baseado na distribuição desigual da oportunidade de viver e de morrer.

Os mais ricos, brancos, dos centros urbanos e do Sudeste sempre terão mais anos de estudo do que os pobres, negros, indígenas, da periferia, da zona rural e do Nordeste. Os desafios só crescem, reafirmando a necessidade de ampliar

3 “Achille Mbembe (1957) é filósofo, cientista político e intelectual público. Obteve seu doutorado na Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne) em 1989 e, posteriormente, obteve o *Diplôme d’Etudes Approfondies* (DEA) – ou seja, Diploma de Estudos Avançados – em Ciência Política no Institut d’Études Politiques, em Paris. Durante seu tempo na França, Jean-Marc Ela, Jean Leca e Jean-François Bayart tiveram uma profunda influência sobre seus estudos” (CATEGORIA..., 2022).

os horizontes dos estudantes e criar oportunidades de difusão de conhecimento. Abrir as portas para um ensino mais democrático é um investimento social.

MAIS UM PASSO ATRÁS: PARA DIZER DE EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS

Nesta parte do texto, proponho-me a identificar certos acontecimentos que ligo à democratização da educação, entrecruzando com a necessidade de se lançar o olhar para o interior do Brasil, para a falta de acesso. Enfatizo que são escritos para fazer pensar.

Aproveito este espaço para destacar um projeto que agrega inúmeras características do que penso como educação democrática: o Inajá. Ele foi gerado a partir de aspirações de um movimento social com características acentuadamente políticas, em decorrência dos anos de ditadura, na região do Médio Araguaia–MT, que foi se firmando como movimento social de tendências mais culturais, com transformações irreversíveis para o processo educacional das populações daquele lugar distante dos centros de ensino, porém, sem deixar de afetar ou mesmo contrariar velhos interesses políticos e econômicos típicos daquela região. Observe a citação⁴:

4 A citação vem, também, como homenagem à querida Dulce Pompêo, professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que se deslocou da cidade de Campinas–SP para o interior de MT, em Santa Terezinha, e navegou conosco nas águas do Araguaia e nos sonhos de uma educação fincada na realidade com lentes muito abertas para o mundo. Ela faleceu em fevereiro de 2022 e deixou um legado nos escritos e na memória de quem com ela conviveu.

Esses professores leigos vieram da roça, da cidade, dos patrimônios (distritos de municípios) e da aldeia Tapirapé e agora, após o *Inajá...*, possuem habilitação em nível de 2º grau. A grande maioria é constituída de posseiros que complementam o orçamento doméstico como professores. [...] vivem isolados, precariamente servidos pelos meios de comunicação e de transporte e que, ao longo do curso, ao buscarem a recuperação de sua identidade, começaram a perceber o valor de sua história [...]. Enfim, essa experiência singular, ainda hoje ausente da História da Educação Brasileira, precisava, urgentemente, ser relatada, sistematizada e refletida [...]. Essa é, portanto, a principal preocupação e objeto deste trabalho, cuja importância está diretamente relacionada ao despontar de novos projetos no Brasil em tempos e espaços diferentes (CAMARGO, 1997, p. 13-14).

Inajá! Realmente não poderia haver nome mais significativo para um *Projeto* que resistiu a tantas adversidades desde os primeiros minutos em que foi gestado. Sintetiza a história de 20 anos de lutas na região. [...] se originou de iniciativas educacionais isoladas, lideradas por um grupo de pessoas provenientes não só da região, como também do sul e sudeste do país. [...] Dentre os problemas principais, destacavam-se: a não distribuição equitativa das escolas do ponto de vista geográfico; a precária formação do professor; o elevado índice de analfabetismo; o grande número de crianças que permanecia fora da escola e a significativa evasão escolar (CAMARGO, 1997, p. 17-18).

Indiretamente, acompanhei o Inajá, pois morava em Santa Terezinha–MT, era professora e me relacionava com a equipe. Adiante, na esteira do Inajá, criou-se o Projeto “Parceladas”; deste, trago em mim uma história/memória que me assentou

no espaço privilegiado da produção científica. Se a universidade não tivesse ido até mim, eu não estaria escrevendo este texto. Trata-se do meu encontro com a Universidade do Estado de Mato Grosso, a Unemat, que nasceu no interior com o objetivo de se expandir para o interior. Uma pequena mostra contextual dessa universidade pode nos dizer muito dela:

[...] a Unemat possui 13 câmpus, 17 núcleos pedagógicos e 24 polos educacionais de Ensino a Distância. Cerca de 22 mil acadêmicos são atendidos em 60 cursos presenciais e em outros 129 cursos ofertados em modalidades diferenciadas. Atualmente, a instituição conta com quatro doutorados institucionais, quatro doutorados interinstitucionais (Dinter), três doutorados em rede, 11 mestrados institucionais, um mestrado interinstitucional (Minter) e cinco mestrados profissionais. A Unemat desenvolve ações pioneiras para atender às demandas específicas do Estado. Por meio da Diretoria de Educação Indígena, a Unemat passou a ofertar, a partir de 2001, cursos de licenciaturas específicos e diferenciados para mais de 30 etnias. Os cursos são oferecidos no câmpus de Barra do Bugres. **O programa Parceladas da Unemat foi criado em 1992 como uma modalidade diferenciada de ensino, com objetivo de atender às demandas de formação de professores em diferentes regiões de Mato Grosso.** O modelo de formação presencial oferecido em regime parcelado ou em regime contínuo serviu de exemplo para outras universidades brasileiras (HISTÓRICO..., [202-?], grifo nosso).

Como pode ser conferido nesse pequeno recorte histórico, a Unemat apresenta um caráter democrático e de

visão consciente no que tange à pretensão de atender às demandas do estado, na sua imensa diversidade e amplitude.

Vou me ater um pouquinho ao Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, no qual ingressei com o objetivo de me formar em nível superior no ano de 1992, pelas palavras de Gentil (2002), que pesquisou o projeto:

O projeto denominava-se como um projeto de ‘formação em rede, em serviço e continuada’. Em rede, porque, ao mesmo tempo, estavam em formação os alunos dos cursos oferecidos, os alunos desses alunos, os 19 Instituto de Educação Superior de Cáceres, 117 professores da universidade (graduados, que trabalhavam como monitores dos mestres ou doutores que vinham como professores visitantes, os que participavam dos encontros de preparação, os que iam trabalhar nas etapas...) e assim por diante. Em serviço, porque os alunos não deixavam de trabalhar como professores para estudar e só voltar à prática docente depois de formados, ao contrário, estudavam enquanto trabalhavam. E tratava-se de formação continuada pela ideia do continuum de formação em que todos se envolviam durante o processo: os formandos, os formados e os formadores (na falta de outra expressão melhor), aprendendo sempre uns com os outros em seu trabalho coletivo (GENTIL, 2002, p. 107).

A realidade da Unemat, naquele tempo, tanto estruturante quanto estrutural, exigia parceria e cooperação. Para atender às demandas de um projeto ousado, foi necessário estabelecer convênios com as prefeituras da região, que sustentaram transporte, alimentação e alojamento. O primeiro câmpus foi inaugurado à beira do Rio Araguaia, na cidadezinha de

Luciara–MT. A Unemat foi ao Araguaia levar a formação para educadoras/es, sem que tivessem que se distanciar do seu espaço familiar e de trabalho. Eram licenciaturas plenas, no período das férias. Estabeleceu-se também uma parceria com educadores/pesquisadores de várias universidades do país, em maior número da Unicamp, para a construção de um currículo com base na pesquisa e que considerasse os saberes da região e a autonomia dos estudantes/professores. As trocas feitas na comunidade após as férias realçavam a importância do processo contínuo, estendendo, para as escolas onde trabalhavam, o exercício da teoria com a prática: a práxis.

A prof.^a Judite Albuquerque (1997), uma das coordenadoras do curso de Letras do referido projeto, escreveu um texto que foi publicado numa revista da Associação de Docentes da Universidade de São Paulo (Adusp), no qual ela descreve os sentidos dessa proposta:

‘Parceladas’ trata-se de uma lida contínua, envolvente, global, gostosa... na qual a gente entra, se coça, se arranha e vai ficando... Por que se chama assim? Ninguém sabe dizer exatamente. O certo é que, quando nasceu já tinha esse nome e assim ficou. Colou com a gente esse apelido e já não dá mais pra mudar, porque foi assim que a gente se batizou no suor, na poeira e nos buracos das estradas, nos rios, nos barcos e voadeiras, nos sertões, nas luas boas e nas luas escuras (que ninguém não vive sempre iluminado!) e é assim que a gente assina, com carinho e com paixão: NÓS, das ‘Parceladas’ (ALBUQUERQUE, 1997, p. 15).

Em sua dissertação de mestrado, Inácio (2019, p. 124) entrevista vários egressos do Projeto Parceladas, tanto

professores quanto estudantes. Trago um recorte da entrevista que o autor fez também com a prof.^a Judite, com o intuito de realçar essa experiência de fato e de direito, democrática:

[...] 1992 começou o primeiro ano da Parcelada, eu voltei então em 1989, 1988. Na verdade, eu voltei e peguei o final do Projeto Inajá, já tava tudo funcionando quando eu vim. [...] E daí a gente ficou organizando isso, com essas condições que eles tinham dado, bom, professor na UNEMAT não tinha, porque não tinha ninguém com formação específica. [...] E o Maldonado⁵ era inteligente, o Maldonado não fazia qualquer coisa não. [...] Foi os cursos que a gente escolheu, daí pegar os básicos para formação de professor, então pegava Letras, Matemática e Pedagogia, pra depois vim... daí formava essa turma primeiro, daí que abria os outros cursos, mais três áreas. Foi sempre de 3 em 3 assim. E daí começou toda aquela discussão, deu um trabalho...daí abriu concurso, já tinha aberto concurso, já tinha passado um concurso, daí toda aquela discussão, porque a gente chamava o professor de fora e um coordenador local, então, em cada curso lá ficava escolhendo quem seria um bom coordenador [...] e escolhia cada disciplina que tinha a gente trazia mais 3 professores [...] do IESC pra ir aprendendo a trabalhar diferente, porque a gente fazia a reunião

5 Este é um texto para reverenciar, também, o saudoso amigo Maldonado (Carlos Alberto Reyes Maldonado), que dá nome ao câmpus sede da Unemat em Cáceres. Vou fazer das minhas as palavras do prof. Dimas Santana Souza Neves, numa postagem publicada em seu perfil do *Facebook* no dia do falecimento de Maldonado: “MALDONADO VIVE. O que morreu foi um corpo e uma determinação de viver solidariamente. As ideias e os ideais de Beto estão sendo transformadas em realidade por outras pessoas. Quem sabe por outros modos, que talvez ele não concorde, mas estão sendo difundidas. O ideal de universidade, de solidariedade, direitos humanos, felicidades, amor, fraternidade, paz, justiça, lealdade, hombridade, teimosia e persistência na vontade de construir uma sociedade diferente, que fosse justa e igualitária. Isso era, ainda é e será sempre partes das vozes, que ainda clamam, de Carlos Alberto Reyes Maldonado” (NEVES, 2016 *apud* MORRE..., 2016).

antes de cada etapa, preparava [...] discutia tudo que ia acontecer, via todas as avaliações, e todos os professores juntos, que um ajudava o outro [...] o que dava primeiro, o que dava depois, quanto tempo, quanto dura essa etapa de formação básica, e assim foi. [...] Foi investimento muito grande e as prefeituras pagavam 50% dos gastos e o estado os outros 50%. [...] Assim, a UNEMAT foi muito inteligente nesse sentido de [...] aproveitar essa chance do terceiro grau lá, pra formar professores pesquisadores, porque os alunos que tinham sido do Inajá sabiam fazer pesquisa, já tavam acostumados a fazer, então vinha um professor de fora e a gente chamava aquele professor da área dele, então o de Letras, o de Matemática e tal, pra ir criando um espírito universitário na UNEMAT, pra aprender a pesquisar, pra fazer seus projetos, foi desse jeito. Então, foi um dinheiro super bem aproveitado, foi super bem aproveitado. [...] Teve essa experiência forte de você aproveitar totalmente o investimento de uma forma inteligente, ao mesmo tempo que você dava um curso de qualidade lá, você formou professores da própria UNEMAT, quando terminou o primeiro curso de Letras, que terminou, a UNICAMP já ofereceu de imediato um interinstitucional, um mestrado interinstitucional, MINTER, que era para os professores da UNEMAT, já era UNEMAT. [...] Começou em 1992, começou a primeira turma das Parceladas em agosto, eu tinha começado o mestrado em março de 92. Foi concomitante. Porque não tinha, eu falei agora tenho que estudar, porque eu tô coordenando um curso. [...] Daí todos os coordenadores, os professores nossos que acompanhavam, eles fizeram totalmente um curso de novo. Eu fiz todas as disciplinas, todas. Fiz um outro curso de Letras. Foi muito legal, mas muito legal mesmo (ALBUQUERQUE *apud* INÁCIO, 2019, p. 117-118).

Ainda no mesmo sentido, tomo uma escrita da prof.^a Mónica Zoppi-Fontana, extraída do prefácio do livro *Nós da História do Araguaia*, produzida em homenagem à prof.^a Judite:

As Parceladas é o momento em que eu entro nessa história, que há de se tornar quase lenda nos relatos saudosos de todos os que dela participamos e que mantemos viva sua memória. Como explicar as Parceladas? Um projeto pedagógico tão belo quanto o seu logo, uma borboleta colorida. Tão transformador quanto os grandes mestres que o inspiraram: Paulo Freire e Dom Pedro Casaldáliga. Tão ousado quanto as pessoas que lutaram pela terra e pela vida nas bandas do Araguaia. E tão fecundo quanto a utopia que alimentou cada ação e cada prática no cotidiano do ensino, dando frutos que se espalharam pela região e pelo país, fazendo a diferença. [...]

Eu peguei o barco já navegando as águas desafiadoras de uma educação transformadora, já cumprido um ano e meio de desenvolvimento do projeto, quando a Etapa de Formação Fundamental Básica estava no fim. E eu, que nada conhecia do sertão nem das ribanceiras nem dos igarapés, filha que sou de uma grande cidade cosmopolita, aprendi a pensar coletivamente nos diversos modos de catalisar o conhecimento em ação, a teoria em práxis e os saberes em espaços de experimentação. Desse mergulho nasceu a educadora que sou, ciente da difícil tarefa que nos toca, numa sociedade fundada na desigualdade e estruturada pela exploração como a nossa. Estou longe de conseguir acompanhar o passo da Judite, mas as trilhas que ela percorreu me servem de norte (ZOPPI-FONTANA, 2019).

Eu me fiz professora/pesquisadora como estudante de Letras desse projeto, e assevero que os caminhos que percorro são determinados pela formação que tive. Aprendi e

sigo aprendendo, vinculando a produção científica às práticas sociais, pois um dia estudei nas ‘Parceladas’, e, de fato, tive uma educação pública, *de qualidade*, gratuita, diferenciada e, portanto, democrática.

A posição crítica na qual me inscrevo tem fundamentos ali, por isso, enxergo que a relação entre as diferenças é uma necessidade, e que a teoria, por si, não dá conta de combatê-la. A teoria contribui muito para a reflexão e a discussão, mas não destrói o preconceito, o racismo, o classismo, a misoginia e a homofobia. Como cidadãos professores/pesquisadores, temos que engajar em projetos que organizem atos visíveis, práticos e públicos. É fato que existem diferenças entre nós, mas não são as diferenças que nos separam; o que nos separa é o não reconhecimento delas e, obviamente, as distorções ao apagá-las ou, ainda, hierarquizá-las, e isso carece de atitude engajada.

Além das políticas públicas de (re)democratização, é preciso desestabilizar os currículos. As mudanças no mundo seguem aceleradas, mas o sistema educacional anda em círculos, pedindo arrego para a tão falada transformação há tempos.

As colocações, até agora, levaram-me aos anos 2000–2010, já professora da Universidade Federal de Mato Grosso, num câmpus do interior – o do Araguaia –, em Pontal do Araguaia, quando principiei um trabalho de implantação de política no que confere a educação superior, e posso afirmar que provocou mudanças estruturais significativas. Estou falando do Programa de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais (REUNI) em 2007, que impôs suas regras, e a universidade federal não pôde descumprir tais imposições, pois, ao aceitar o plano de reestruturação, passou a gerir as determinações da política de expansão que mudaram a ecologia humana na universidade. Com a abertura de vagas e, conseqüentemente, o ingresso de milhares de estudantes, vindos de vários lugares, constituiu um corpo discente diverso e de vivências múltiplas naquele espaço. Contudo, avalio que os currículos não estavam preparados para trabalhar com tanta diversidade e para criar conexões significativas para o diálogo com as diferenças.

Posso dizer do Câmpus Universitário do Araguaia (CUA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), fruto desse projeto de expansão, que muitas práticas foram se ajustando a partir da organização dos próprios estudantes, nos Diretórios Centrais dos Estudantes (DCEs), Centros Acadêmicos (CAs) e coletivos, forjando temas de pesquisas, projetos de extensão e outros acontecimentos.

No Brasil, a expansão/interiorização da educação superior apresenta-se como um fenômeno desafiador e complexo, fundamentalmente, por expor de forma clara as fragilidades das políticas públicas brasileiras e as inúmeras dificuldades e limitações que precisam ser enfrentadas e superadas. Ou seja, a expansão/interiorização da educação superior expressa uma condição histórica, cuja busca por soluções tem sido a razão de inúmeras manifestações públicas da sociedade civil organizada: dos movimentos sociais, de

mulheres, de indígenas, de gênero, de raça, de classe e de outras frentes de luta, como já aponteí.

Salto para um momento passado próximo: o período antes da eleição para a Presidência da República em 2022, que despertou a minha atenção. Luiz Inácio Lula da Silva, ainda candidato, concedeu uma entrevista a Paulo Vieira em 26 de outubro de 2022⁶. Lula dizia que o Estado precisa estar presente na periferia. Não porque a política é a da violência calcada no imaginário do tráfico, do bandido (“[...] *a polícia já chega atirando...*”, ele disse), mas pela cultura, pela educação. É preciso perguntar: tem teatro? Tem cinema? E eu fiquei pensando que a universidade, por exemplo, pela extensão universitária (creditada), pode cumprir, em parte, essa função.

A cada dia, vou me certificando de que, contra tantos problemas, é preciso recuperar modos de vida, saberes, vivências saudáveis próximas, conhecer a realidade, identificar as demandas projetando diálogos, do particular para o geral, na produção de propostas fundamentadas que alcancem a diversidade em todas as suas variantes. Sob essa visão, levando em conta o que já escrevi, no próximo tópico busco convergir para o trabalho com os povos originários, voltando o olhar para os modos de vida em equilíbrio com a natureza, para o bem-viver.

6 AO VIVO: Lula realiza live com humorista Paulo Vieira. [S. l.: s. n.], 26 out. 2022. 1 vídeo (1 h 31 min 15 s). Publicado pelo canal Poder360. Entrevistado: Luiz Inácio Lula da Silva. Entrevistador: Paulo Vieira. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-5yKoN_Gn4E. Acesso em: 28 out. 2022.

UM PASSO À FRENTE, AINDA NO PASSADO: ENSINO E APRENDIZAGEM COM POVOS INDÍGENAS

Uma das leituras que me moveu para este texto foi a de Alberto Acosta⁷ (2016), que discute o conceito de *sumak kawsay*, de origem *kíchwa*, e nos propõe uma ruptura civilizatória calcada na utopia do Bem-Viver, tão necessária em tempos distópicos, e na urgência de se construir sociedades solidárias e sustentáveis a partir da quebra de paradigmas para superar o fatalismo do desenvolvimento, reatar a comunhão entre humanidade e natureza e revalorizar diversidades culturais e modos de vida suprimidos pela homogeneização imposta pelo modelo de sociedade ocidental, capitalista e globalizada. O tradutor da versão brasileira do livro, Tadeu Breda, estampa o seguinte:

Não se trata de viver *la dolce vita*, de ser um bom *vivant*. O Bem Viver não se oferece como a enésima tentativa de um capitalismo menos desumano – nem deseja ser um socialismo do século 21. Muito pelo contrário: acusa a ambos sistemas, irmanados na exploração inclemente de recursos naturais. O Bem Viver é a superação do extrativismo, com ideias oriundas dos povos e nacionalidades indígenas, mas também de outras partes do mundo. O que fazer? Acosta oferece uma série de caminhos, mas também nos alerta: não há apenas uma maneira para começar a construir um novo modelo. A única certeza é de que **a trajetória deve ser democrática desde o início**, construída pela e para a sociedade (BREDA, 2016, p. 11, grifo nosso).

7 ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária: Elefante, 2016.

Quem, porventura, já teve a oportunidade de conviver com algum povo indígena, e se deixou afetar por ele, entende o motivo de eu ter iniciado este tópico me remetendo ao texto de Acosta sobre o bem-viver.

Quem trabalha, de algum modo, com povos indígenas, pode afirmar que a diversidade de saberes entre eles, considerando as especificidades de cada etnia, não cabe nos modelos e sistemas fechados de educação da chamada Escola Moderna, com seus conteúdos disciplinares gerais preestabelecidos, graduados, selecionados *a priori* em alguma secretaria, cujos técnicos sequer conhecem o mínimo das culturas desses povos e de seus objetivos. Fazer essas afirmações é simples, mas transformá-las numa realidade em cada escola indígena é muito complexo, porém não é impossível, conforme se pode constatar analisando experiências de povos que tentaram inventar a própria escola e conseguiram.

O momento, na época, vivenciado pelos Munduruku do Médio e Alto Tapajós era de grande relevância e não poderia estar ausente das ações pedagógicas daquela etapa do Projeto Ibaorebu/Ministério da Educação (MEC)/Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). O governo federal pretendia instalar um complexo de sete usinas hidrelétricas no Rio Tapajós, numa região habitada tradicionalmente pelos Munduruku e por populações ribeirinhas, sem realizar a consulta prévia, livre e informada às populações, conforme determina a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Estado brasileiro. Considerando aquele

momento histórico e a garra com que os Munduruku costumam enfrentar os problemas, pensamos em levar um debate sobre língua, linguagem e letramento que desse uma força a mais no enfrentamento à situação.

Naquelas condições de produção, surgiu a ideia de apresentar e discutir conceitos básicos do grande educador brasileiro Paulo Freire (1921–1997) como proposta para os trabalhos de alfabetização, leitura e escrita, entendidos pelo autor como apresentados no artigo *Alfabetizar na língua Munduruku: uma prática conjunta de resistência ação cultural para a libertação*, de autoria minha, de Claudeth Saw Munduruku e Judite Gonçalves de Albuquerque (2021). Nosso objetivo incluía, ainda, a produção de material de leitura na língua Munduruku, aproveitando a experiência que estaríamos vivendo nas três semanas da etapa de estudos presenciais na aldeia Sai-Cinza–PA.

Desacreditando de uma metodologia que começava sempre com os abecedários e levava anos para se chegar ao texto, Paulo Freire pensou logo em um número limitado de palavras geradoras fundamentais, tiradas dos temas debatidos, escolhidas no universo dos operários, dos pescadores, das mulheres operárias, enfim, das condições da própria vida. Escolhidas pelo coordenador a partir do tema debatido nos círculos de cultura, as palavras geradoras serviriam para familiarizar os alfabetizandos com as sílabas da língua dentro das palavras com sentido, que seriam lidas e escritas num contexto de compreensão e de interesse, pois os

debates se dariam em torno da vida real, da história de cada grupo envolvido: “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (FREIRE, 1970, p. 40). Era exatamente o que o povo Munduruku estava vivendo: a precisão de mudar, de lutar com todas as forças para que suas terras ancestrais não fossem alagadas. E é o que eles ainda estão fazendo, seguindo a história de um povo de tradição guerreira, como costumam afirmar em seus discursos. Os cinco séculos de colonização não conseguiram destruir a força da vida⁸.

É certo que a universidade precisa envolver/se envolver com a sociedade, afinal, ela é a própria sociedade e, assim sendo, não pode funcionar fora dela: é preciso criar estratégias de envolvimento para além dos currículos fechados, tornar o ensino mais próximo das necessidades dos estudantes levando em conta a diversidade de saberes, de culturas, de religiões, de gêneros, de raças e, obviamente, de classes.

As políticas de inclusão como, cotas e bolsas para estudantes em situação de vulnerabilidade social auxiliam, mas não é tudo. É preciso institucionalizar determinados saberes sociais, silenciados na história.

8 A análise dessa experiência foi publicada no artigo: BORGES, Águeda Aparecida da Cruz; MUNDURUKU, Claudeth Saw; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Alfabetizar na língua munduruku: uma prática conjunta de resistência. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 58, p. 203-2017, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/66876>. Acesso em: 20 jan. 2023.

No processo formal de escolarização indígena, quem se envolve precisa ter em mente que o objeto de preocupação, tanto das comunidades e organizações indígenas quanto do Ministério da Educação e das Secretarias de Estado e Municipais, por parte de indígenas e não indígenas, é investir numa prática para descolonizar a escola indígena e superar os modelos de educação que foram/são transportados para as aldeias, ou seja, é trabalhar pela construção de uma escola indígena com base na especificidade de cada povo, de cada comunidade, fazendo sair do papel as propostas da chamada educação diferenciada.

Para levar a cabo a proposta, algumas áreas do conhecimento foram indispensáveis, especialmente a Pedagogia e a Linguística. No entanto, para que fosse possível desenvolver o trabalho sob essas bases teóricas, careceu de um deslocamento, ideia que eu partilhei com a professora Judite Albuquerque, como segue em paráfrase nos dois parágrafos seguintes⁹.

A Pedagogia, que tem abdicado do caráter de ciência da educação para se reduzir a um discurso afirmativo, sagrado, definido e normativo, necessitaria assumir mudanças profundas

9 Texto referente ao Painel 3, página 109, apresentado no Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena. Ver em: ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. O papel da antropologia, da linguística e da pedagogia na educação escolar indígena. *In*: MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores: educação indígena**. Brasília, DF: MEC: SEF, 2002a. p. 107-112. v. 4. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4a.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

no seu enfoque e abrir mão do que já está previsto, alicerçada pelos poderes e saberes que determinam como é/deve ser a educação escolar. Para realizar a tão falada “educação diferenciada”, é preciso abrir-se ao atual, e lembrar que um número significativo de indígenas, das mais diversas etnias, não está mais somente nas aldeias, mas na cidade, ou na relação com o mundo urbano, com o outro, com sociedades que têm suas formas próprias de organização, assim como outras sociedades vão sobrevivendo se (re)construindo no conflito, na tensão do inevitável contato, há mais de cinco séculos.

Em relação à Linguística, é fundamental deslocar-se da prática meramente formal ao tratar o ensino do português como segunda língua adicional, ou mesmo quando se toma as línguas indígenas como parâmetro para o ensino de Língua Portuguesa, para um ensino que produza efeitos de sentido numa perspectiva que se situa no funcionamento da linguagem nas diversas práticas tanto dentro quanto fora da escola, do modo como trabalhamos no referido projeto.

A pressão a que a língua está exposta diante do português (língua da sociedade dominante e majoritária) se apresenta no modo de viver dos Munduruku de Sai-Cinza, mesmo em relação aos Munduruku de outras aldeias mais distantes da cidade, que se encontravam ali na época do curso, exigindo que nossa atenção fosse redobrada. Nesse ponto, é importante ressaltar que o papel do professor Munduruku bilíngue foi fundamental, como é fundamental

entrar na história desse povo, conversar com as famílias na aldeia, sentir, ficar ali, observar, perceber, viver.

Para Albuquerque (2002b, p. 5), é preciso “estudar o passado para entender o presente, para dar densidade ao hoje, para poder se situar no tempo-espço em movimento”. Um dos componentes do curso, o seminário aberto, passou a ser um dos pontos-chave para que os alunos percebessem a importância de conhecer e “reaprender” sua própria cultura e história, e um incentivo para pesquisar junto aos mais velhos de cada aldeia.

A experiência de escrever a história de si mesmo através da voz do seu povo – no caso, principalmente, pelos mais velhos, que se tornaram “bibliotecas vivas”, acervos raros para aprender a cultura e a história tradicional – mostra um modo de fazer *diferenciado*.

Em cada espaço de conversação, refletimos sobre a importância da pesquisa para a produção do conhecimento, sempre com o cuidado de não atribuir valores aos comportamentos discutidos a fim de se evitar maniqueísmos simplistas. Ao promover uma discussão quanto às diferenças de modos de vida, não objetivei mudar o comportamento dos Munduruku, pois, se eles devem ou não utilizar o nosso conhecimento, a nossa língua, se vão desenvolver uma pragmática de contato ou se vão manter a pragmática indígena para reafirmar sua identidade étnica, são questões que não competem a mim. Não cabe ao educador ditar

comportamentos discursivos ou quaisquer outros. Penso que o nosso papel é não sonegar informações sobre as diferenças culturalmente determinadas, de modo que todos, indígenas e não indígenas, possam tomar decisões quando interagem uns com os outros.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para fechar, pois os sentidos não se encerram, e, em linhas gerais, contrariando a regra de que nas “Considerações Finais” não se deve trazer citações – e porque língua, memória e discurso me acompanharam no processo de produção deste texto –, democraticamente, eu peço licença para me respaldar em alguns autores com quem eu já me confundo.

Começo a considerar pela última parte do texto. Entendo que participam da tensão entre línguas, saberes e culturas as imagens ligadas à questão da interdição da língua desde os primeiros contatos, do modo como Payer (2006, p. 11) nos diz: quando se interdita uma língua, a memória também é interdita e esse processo “incide justamente na constituição do sujeito”. Ela afirma: “A língua, em seu modo específico de inscrição na história e de existência material, pela memória discursiva que a acompanha, é um material inseparável do sujeito que ela constitui” (PAYER, 2006, p. 12).

A memória discursiva concerne ao que se inscreve na constituição do sujeito e, assim, sustenta o (in)dizível desse

sujeito, pois, onde se produz memória, produz-se linguagem: uma forma de o sujeito se dizer e dizer o mundo. Pêcheux (1988) mostra que é importante descrever os elementos linguísticos que serão considerados na interpretação do real da língua e, conseqüentemente, compreender os vários sentidos presentes no discurso. Isso contribui para dar consistência ao trabalho na perspectiva exposta, e aponta para a necessidade de redizer sobre a questão da imposição de uma língua outra para os povos indígenas historicamente, principalmente como foi no sistema de internatos pelos jesuítas e salesianos com o objetivo da catequese, mas também pelas interferências do Estado no contato, no passado, mas funcionando no presente.

No Brasil, o Diretório dos Índios (1757 *apud* MARIANI, 2004, p. 28) fundava esta política: “Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações [...] introduzir logo nos povos conquistados seu próprio idioma”. Essa era a condição para se tornar civilizado, para ser cidadão do Estado brasileiro, ou seja, para deixar de ser indígena era necessário abandonar/esquecer a língua materna e aprender a língua do colonizador.

Ao se interditem palavras e conhecimentos, a história e a cultura seguem o mesmo caminho. A produção histórica desses conhecimentos não resulta de um mero ato de inovar mentalidades ou de uma criação imaginativa do homem; ela é efeito de todo um processo. E, assim, os conceitos de uma dada ciência não possuem exatamente um sentido, mas uma “função em um processo” (PÊCHEUX, 1988, p. 193). Segundo

o autor, “vão se formando ‘respostas’ novas a questões que não haviam sido colocadas” (PÊCHEUX, 1988, p. 194).

É isso que precisamos fazer: elaborar novas questões para o processo da produção e democratização dos conhecimentos. E, além disso, gerar condições de acesso. Se não há como o estudante se deslocar para a universidade, a universidade precisa fortalecer o seu caráter público e criar estratégias para ir até o estudante, ir para as “Luciaras”, para as aldeias, para o campo, para a periferia. Na *Carta para o Brasil do amanhã*, o, agora, presidente Lula anunciou:

Para assegurar oportunidades para todas e todos, a Educação e a Ciência, hoje tão abandonadas e negligenciadas, serão tratadas como investimento e não como gasto. Vamos voltar a construir e apoiar as creches, aumentar os recursos para a merenda escolar, implantar o Ensino em Tempo Integral, com bolsa-estudante para quem completar o Ensino Médio. Vamos universalizar a banda larga nas escolas, com equipamentos adequados que atuarão como ponto de irradiação para a conectividade dos territórios. Também vamos investir em Mais Universidades, com o fortalecimento do ENEM, FIES, do PROUNI, da Bolsa Formação, e ampliaremos a Lei de Cotas, incluindo a pós-graduação. [...] Vamos valorizar a formação, a remuneração e as condições de trabalhos dos professores, professoras e demais profissionais da Educação. A educação pública, universal e de **qualidade** voltará a ser prioridade estratégica do país (LULA DA SILVA, 2022, p. 4-5, grifo nosso).

No discurso, sabemos que não há “sentido literal” da palavra: toda forma de expressão discursiva é constituída ao

longo da história. A expressão “qualidade”, materializada na Carta e reiterada nos discursos da/sobre a educação, reclama muitos sentidos, por isso o destaque.

É preciso sempre estar atento e refletir se, em nossa prática, contribuímos para que os sentidos circulem, ou se reforçamos o apagamento deles e, assim, do sujeito. Os estudos, a pesquisa e as minhas experiências me permitem afirmar que não se deve aceitar um sistema pedagógico pronto e acabado, mas contribuir para que cada espaço escolar consiga construir os seus próprios sistemas autônomos, reais e que esses sejam integrados e reconhecidos no sistema nacional.

Apesar dos incríveis avanços da ciência e da crença no progresso ilimitado, a fome continua sendo um dos grandes problemas da humanidade. Há um preço social e ecológico para os avanços da ciência e da tecnologia. A biotecnologia e a monocultura, impostas pelo capitalismo, não só destroem a biodiversidade, como silenciam ou apagam conhecimentos milenares da humanidade e cristalizam-se em valores e ideologias em cujas bases se orientam as políticas, as estratégias, as técnicas e os métodos utilizados nos programas para o “antidesenvolvimento” agrícola e florestal, particularmente dos países pobres. Isso é, também, assunto para a universidade e para os currículos.

A democracia foi retomada em outubro de 2022, mas não podemos fingir que as desigualdades, em formas variadas, não estão presentes em todo canto. Na ilusão de fechar, volto à

epígrafe que abre o texto: “É tempo de inventar, é tempo de ser livre, é tempo de viver bem” (CECEÑA, 2005 *apud* ACOSTA, 2016, p. 5).

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária: Elefante, 2016.

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Parceladas: uma proposta de integração entre ensino e pesquisa. **Revista Adusp**, São Paulo, p. 15-26, 1997. Disponível em: <https://adusp.org.br/files/revistas/10/r10a02.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. O papel da antropologia, da linguística e da pedagogia na educação escolar indígena. *In*: MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso brasileiro de qualidade na educação**: formação de professores: educação indígena. Brasília, DF: MEC: SEF, 2002a. p. 107-112. v. 4. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4a.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. **O sentido da diferença na pedagogia indígena**: oportunidades amplas, tensões, formas limitadas de operar com a diferença. Campinas: Editora da Unicamp, 2002b.

ANDERSON, Perry. **O fim da história de Hegel a Fukuyama**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

AO VIVO: Lula realiza live com humorista Paulo Vieira. [S. l.: s. n.], 26 out. 2022. 1 vídeo (1 h 31 min 15 s). Publicado pelo canal Poder360. Entrevistado: Luiz Inácio Lula da Silva. Entrevistador: Paulo Vieira. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5yKoN_Gn4E. Acesso em: 28 out. 2022.

BERCITO, Diogo. Pandemia democratizou poder de matar, diz autor da teoria da ‘necropolítica’. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml>. Acesso em: 7 mar. 2021.

BORGES, Águeda Aparecida da Cruz; AZAMBUJA, Elizete Beatriz; FERREIRA, Lucimar Luísa (org.). **Nós da história do Araguaia**: no entremeio de saberes multiétnicos. Curitiba: Editora Appris, 2019.

BORGES, Águeda Aparecida da Cruz; MUNDURUKU, Claudeth Saw; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Alfabetizar na língua munduruku: uma prática conjunta de resistência. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 58, p. 203-217, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/66876>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. A metodologia do desafio. *In*: CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. **Mundos entrecruzados**: Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia. Campinas: Editora Alínea, 1997. p. 53-81.

CATEGORIA: Achille Mbembe. **Colunas tortas**, [s. l.], 2022. Não paginado. Disponível em: <https://colunastortas.com.br/autor/achille-mbembe/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FACHIN, Jakeline Modesta Almeida. Educação em tempos de pandemia: algumas reflexões. **Revista Panorâmica Online**, [s. l.], v. 35, p. 62-74, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.com.br/revista-panoramica-online/>.

ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1473. Acesso em: 17 jan. 2023.

ZOPPI-FONTANA, Mónica. Prefácio. Rios / Risos da vida. In: BORGES, Águeda Aparecida da Cruz; AZAMBUJA, Elizete Beatriz; FERREIRA, Lucimar Luísa (org.). **Nós da história do Araguaia**: no entremeio de saberes multiétnicos. Curitiba: Editora Appris, 2019. Não paginado.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GENTIL, Heloísa Salles. **Formação docente**: no balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2067>. Acesso em: 7 fev. 2023.

HISTÓRICO da Unemat. **Unemat** - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, [202-?]. Não paginado. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=universidade>. Acesso em: 7 fev. 2023.

INÁCIO, Danilo Macruz. **O Araguaia e suas resistências insurgentes**: a educação popular no sertão matogrossense. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/32648>. Acesso em: 21 jan. 2023.

LOURENÇO, Joyce Louback. O que quer dizer democracia? Uma análise dos discursos dos atores do campo popular realizados durante a Assembleia Nacional Constituinte brasileira de 1987.

Teoria e Cultura, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 245-261, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/13872>. Acesso em: 21 jan. 2023.

LULA DA SILVA, Luiz Inácio. Carta para o Brasil do amanhã. **Lula**, São Paulo, 2022. PDF. Disponível em: <https://lula.com.br/carta-para-o-brasil-do-amanha/>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MORRE professor da Unemat e ex-secretário de Educação. **Gazeta Digital**, Cuiabá, 2016. Não paginado. <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/morre-professor-da-unemat-e-ex-secretario-de-educacao/468435>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília, DF: OIT, 2011. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Reflexões sobre escrita, educação indígena e sociedade. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (ed.). **Escrita, escritura, cidade (III)**, Campinas, n. 5, p. 7-22, 1999. (Série Escritos).

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. São Paulo: Editora Escuta, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; ROMÃO, Arquilau Moreira. O discurso sobre a democracia brasileira ao longo dos últimos vinte anos. **Revista de Educação**, Campinas, v. 8, p. 14-24, 2005. Disponível em: http://www.achegas.net/numero/vinteedois/lucilia_e_arquilau_22.htm. Acesso em: 8 fev. 2023.

PRODUÇÃO DE ESCRITA NO ENSINO REMOTO: RESULTADOS DE UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA PELO *WHATSAPP*

Amanda Lemes Lustig

Valdir Silva

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos, por meio das análises obtidas a partir de uma atividade, a aplicação de uma pesquisa-intervenção que, a princípio, seria desenvolvida em uma sala de aula física, mas, devido à situação pandêmica que se instaurou no planeta, teve que ser concretizada em uma sala de aula de virtual, via aplicativo de troca de mensagens (*WhatsApp*).

A pesquisa-intervenção é uma atividade que faz parte do currículo do Mestrado Profissional em Letras, o qual é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) voltada para a capacitação de profissionais nas diversas áreas

do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a demanda da área de atuação, no caso, o trabalho em sala de aula. O objetivo do mestrado profissional é contribuir com a educação, agregando um nível maior de produtividade às suas organizações, especificamente ao ensino público. A proposta curricular do curso enfatiza a articulação entre o conhecimento e a metodologia pertinentes à aplicação no campo de atuação específico.

A teoria que respaldou a pesquisa – Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos – reconhece que as imprevisibilidades ocorrerão dentro do sistema, contudo, também orienta que isso não deve configurar-se em um impedimento para que as ações deixem de acontecer e os objetivos não sejam alcançados, pois os agentes que integram o sistema têm capacidade de auto-organização para se adaptarem frente aos imprevistos e percorrerem diversos caminhos em busca de um novo equilíbrio. Ou seja, frente a uma imprevisibilidade, (a ausência de uma sala de aula física), organizamo-nos e migramos para um grupo de *WhatsApp*.

O aplicativo *WhatsApp* foi escolhido como ferramenta pedagógica pela facilidade de instalação, por poder ser baixado em todos os celulares com sistema *Android*, *Windows Phone* ou *iOS*, e também por ser popular entre os adolescentes, logo, entre os alunos e professores. Além disso, esse aplicativo possibilita uma comunicação dinâmica e interativa, de forma síncrona ou assíncrona, e pode ser utilizado para mediar a

educação, visto que viabiliza a escrita e a leitura de textos, os quais são multimodais (escrita, imagens, sons, vídeos).

De acordo com Silva (2017), um grupo criado no *WhatsApp* com propósitos educacionais é também um espaço socialmente instituído para “ser” e “estar”, pois tal grupo compartilha de outras espacialidades grupais no próprio aplicativo, como os grupos de família, de amigos, de religião, de trabalho etc., e se conecta com outros sistemas de mídias sociais, como *Facebook*, *Instagram*, *TikTok* e *Twitter*.

Como explicam Silva e Souza (2018), o fato de o *WhatsApp* permitir a criação de grupos confere a ele uma dimensão ainda mais significativa, pois proporciona a construção de comunidades de práticas sociais com diferentes finalidades, dentre elas, a de ensino e de aprendizagem. Compactuando com esse conhecimento, outorgamos ao grupo de alunos no *WhatsApp* a dimensão de uma sala de aula, o que promoveu a aplicação da atividade, que é o foco deste capítulo.

O projeto de intervenção foi desenvolvido em sete fases, com suas respectivas atividades, que se articularam entre si e com as atividades das fases subsequentes de forma coerente, com vistas à produção de conhecimento sobre práticas de escritas. As atividades foram propostas de forma gamificada por entendermos que, conforme afirmam Zichermann e Cunningham (2011), os mecanismos disponibilizados nos jogos atuam como um motor motivacional do indivíduo, aumentando consideravelmente o engajamento deste nos mais variados

aspectos e ambientes. No presente capítulo, apresentaremos como foi o desenvolvimento e a análise dos resultados obtidos na quarta fase do projeto de intervenção.

Era uma vez um grupo de *WhatsApp*, que virou sala de aula!

Ainda no ensino presencial, os próprios alunos do 7º ano criaram um grupo informal no *WhatsApp*. Nesse grupo, estavam os alunos da turma que possuíam celular e alguns professores. Quando as aulas foram suspensas, começamos a utilizar esse grupo como canal de comunicação com os adolescentes. Como era o início da pandemia, todos estavam muito apreensivos e temerosos. Nesse período também foi decretado o primeiro *lockdown*; começavam a surgir os primeiros casos de contaminação na cidade. Era uma situação de caos se instalando. Então, usávamos esse grupo informal para saber como estava a situação da família dos alunos e como eles estavam se prevenindo; orientávamos sobre os cuidados diários que essa nova realidade exigia; acolhíamos as angústias desses adolescentes, assim como também recebíamos conforto. Era uma troca constante. Para continuar o vínculo escola-aluno, enviávamos alguns textos e livros, joguinhos digitais, brincadeiras como adivinhações, parlendas etc. Não era algo sistematizado, até porque, nesse momento, tudo estava suspenso: o ano letivo e a efetivação do projeto de intervenção. Todos aguardavam o que estava por vir em relação à pandemia que estava se instaurando no mundo todo.

Após o Conselho Gestor do programa ProfLetras emitir a Resolução nº 003 em 2 de junho de 2020, deliberando que os trabalhos de conclusão da sexta turma do Mestrado Profissional em Letras poderiam ter caráter propositivo ou interventivo de forma remota, reformulando as ações do projeto, viabilizamos meios para que conseguíssemos aplicar o projeto de intervenção de forma on-line.

Como já foi posto anteriormente, alguns alunos da turma já faziam parte de grupos no *WhatsApp*. Esses alunos receberam a missão de conseguir o contato dos colegas que ainda não estavam inseridos no grupo da sala. Ressaltamos que poderia ser o contato de algum familiar. Propusemos que, quem conseguisse o maior número de contatos de colegas sem sair de casa, utilizando somente ligações, ganharia um crédito para o seu celular e um bônus em alguma atividade, que poderia ser um tempo adicional, uma explicação a mais, um auxílio em alguma questão. Utilizamos, assim, os preceitos da gamificação que, de acordo com Vianna *et al.* (2013 *apud* BUSARELLO, 2016), abrangem a utilização de mecanismos e sistemáticas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público. Desse modo, fomos agregando mais alunos ao grupo.

Como em qualquer Sistema Dinâmico Complexo, começaram a surgir imprevisibilidades. A imprevisibilidade é o efeito da natureza não linear que marca a dinâmica da trajetória de um sistema. Para Holland (1999), todo sistema complexo é não linear pelo fato dele se movimentar por trajetórias

em que as ações e retroações dos agentes dependem de diversas interações com efeitos imprevisíveis. Uma dessas imprevisibilidades foi o fato de a secretaria da escola não atualizar os dados de localização das famílias, como número de celular e endereço.

Recorremos novamente aos alunos que já estavam no grupo informal da sala, solicitando a indicação dos colegas. Observando as recomendações para evitar a contaminação pelo vírus, fomos até as residências deles e conversamos com os responsáveis sobre a possibilidade de conseguirem um aparelho celular compatível com a instalação do *WhatsApp*. As famílias se comprometeram e conseguiram disponibilizar um celular para que seus filhos desenvolvessem as atividades propostas no âmbito do projeto de intervenção remoto.

Após três meses da suspensão do ano letivo, a Secretaria Municipal de Educação de Cáceres–MT apresentou uma proposição de retomada do ano letivo por meio de apostilas impressas elaboradas pelos professores para serem entregues aos pais dos alunos na secretaria da escola, em datas previamente agendadas. O atendimento aos alunos pelos professores seria realizado em grupos no *WhatsApp*, algo que já estávamos fazendo, pois, diferentemente dos demais colegas professores, que ficaram aguardando uma decisão da Secretaria Municipal de Educação sobre como tudo isso seria encaminhado, nós, afetados pelo ProfLetras e pelas discussões realizadas com o orientador, continuamos trabalhando com os alunos, como apontado anteriormente. Nos termos da

teoria aqui mobilizada, fomos produzindo antecipadamente (re)organizações e adaptações que acreditávamos serem pertinentes para a nova realidade de trabalho que as medidas sanitárias da Covid-19 nos impunham.

Sabendo que já tínhamos criado o grupo com os discentes do 7º ano, a equipe gestora da escola solicitou a esses alunos que auxiliassem na organização dos demais grupos, fornecendo o contato dos colegas, parentes e vizinhos que eram matriculados na escola. Esses alunos foram fundamentais no rastreamento do corpo discente da escola. Ou seja, a direção da escola adotou, então, a mesma estratégia exitosa que havíamos desenvolvido com os nossos alunos.

Após oficializarmos a criação do grupo no *WhatsApp* como um espaço digital para estudo e trabalho, passamos à aplicação do projeto de intervenção. Com o propósito de darmos visibilidade às práticas de escrita, analisaremos os dados obtidos em uma das fases do projeto.

Na fase em análise, os alunos elaboraram um texto com as características de uma notícia. Foram sugeridos cinco temas: a) a reforma da escola; b) a pandemia; c) o auxílio emergencial; d) o preconceito racial; e) o incêndio no pantanal. A produção final poderia ser no formato de áudio, vídeo ou jornal impresso. Entretanto, deveriam, primeiramente, produzir o texto escrito da notícia.

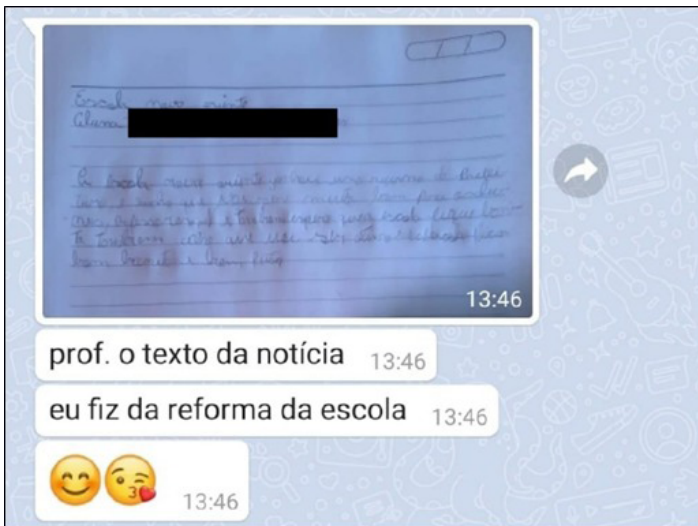
Ressaltamos que, na fase anterior, os alunos tiveram contato com diversas notícias publicadas por nós e por eles mesmos

no grupo de *WhatsApp*. Foram disponibilizados no grupo jogos digitais, vídeos e áudios abordando o gênero em questão.

Combinamos com os alunos que eles deveriam escrever a notícia como se estivessem em sala de aula física, utilizando papel, lápis, caneta e borracha. Após a conclusão da atividade, eles teriam que fotografar, ou seja, digitalizar o trabalho e encaminhar para o nosso número privado no *WhatsApp*, para que procedêssemos com as orientações de língua (ortografia, gramática e adequação da linguagem ao gênero). Assim, oportunizamos condições para que os alunos reescrevessem seus textos antes da publicação do trabalho final no grupo da turma no *WhatsApp*. Para mostrar esse funcionamento, tomamos o trabalho realizado com a produção textual de uma aluna desde o primeiro texto que ela elaborou até a produção concluída. A Figura 1¹ refere-se à primeira produção que a aluna escreveu, fotografou (pelo celular) e nos encaminhou no *WhatsApp*. Como a imagem não está com uma boa resolução, transcrevemos a produção no rodapé tal como recebido da aluna.

1 *A escola novo oriente ganhou uma reforma da Prefeitura, e eu acho que vai ser muito bom para os alunos, Professores, e também espero que a escola fique bonita também acho que vai ser ótimo se a escola fica bem bonita e bem feita.*

Figura 1 - Atividade encaminhada



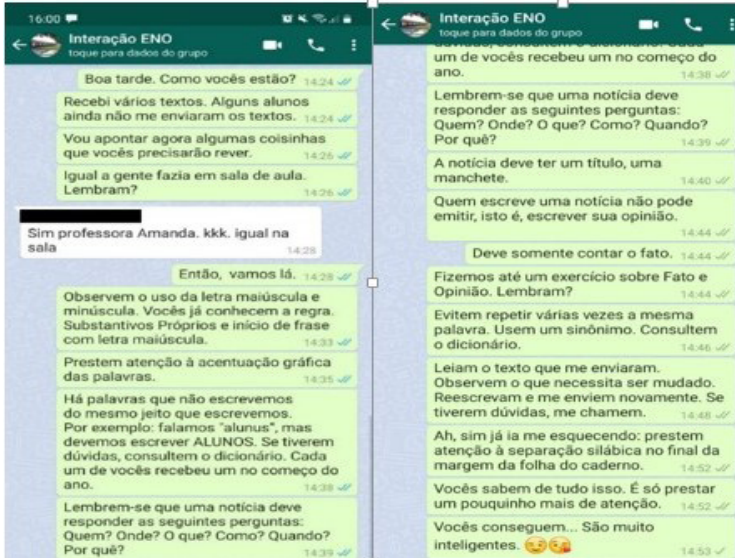
Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Como podemos observar, a primeira versão produzida pela aluna apresentou equívocos como o uso das letras maiúsculas e minúsculas (*escola novo oriente*), falta de acentuação gráfica (*tambem, otimo*), marcas de oralidade (*alunus*), hipossegmentação (*euacho, osalunus*), repetições (*eu acho, também*). Quanto à estrutura do texto, Isabeli (nome fictício) expôs sua própria opinião, o que não é permitido no gênero em questão, e, como se pode verificar, faltaram muitas informações para que o texto adquirisse as características do gênero proposto.

A primeira correção foi feita no grupo de *WhatsApp* da turma. Com o propósito de contribuirmos com a aprendizagem da escrita dos alunos, todas as inadequações recorrentes

verificadas foram elencadas e discutidas na forma de texto no grupo de *WhatsApp*, como se pode verificar na imagem a seguir.

Figura 2 - Grupo do 7º ano



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Observamos que os alunos produzem a escrita e não fazem uma leitura daquilo que produziram. Então, essa primeira orientação antes da reescrita foi realizada com todos porque são inadequações bem recorrentes. Quando eles leem a própria produção, conseguem perceber e corrigir alguns equívocos.

Para tentar amenizar as inadequações recorrentes, utilizamos alguns jogos que postamos no grupo da turma. A participação no jogo também era uma das missões dessa fase. Disponibilizamos dois jogos digitais abordando o uso da letra

maiúscula e minúscula e um jogo sobre separação silábica, pois, nos textos dos demais alunos, essas eram inadequações recorrentes, principalmente quanto à separação silábica no final da margem. É interessante observar aqui que, quando a escrita é produzida no digital, o próprio sistema se incumbem de distribuir as palavras, ou seja, não requer do aluno a preocupação de separá-las; isso porque, nos espaços digitais de escrita, este procedimento é efetivado automaticamente, apagando, assim, uma das normas gramaticais para a prática de escrita, tornando-a sem sentido para o aluno. Ocorre que o contexto de práticas de escrita na contemporaneidade ainda se dá sob dois tipos de suporte: o analógico, representado pelo caderno, e o digital, como o *smartphone*, por exemplo.

Depois da atividade com os jogos e de comentar de modo geral as primeiras produções escritas, pedimos que lessem novamente os textos que utilizamos na fase 3 e que assistissem mais uma vez aos vídeos sobre o gênero notícia para, finalmente, reescreverem o texto. A Figura 3² é um *print* do texto reescrito pela aluna Isabeli e encaminhado para nosso número privado no *WhatsApp*, como acordado com eles. Transcrevemos o texto fotografado pela aluna na nota de rodapé para uma melhor visualização.

2 *Escola ganha uma reforma*

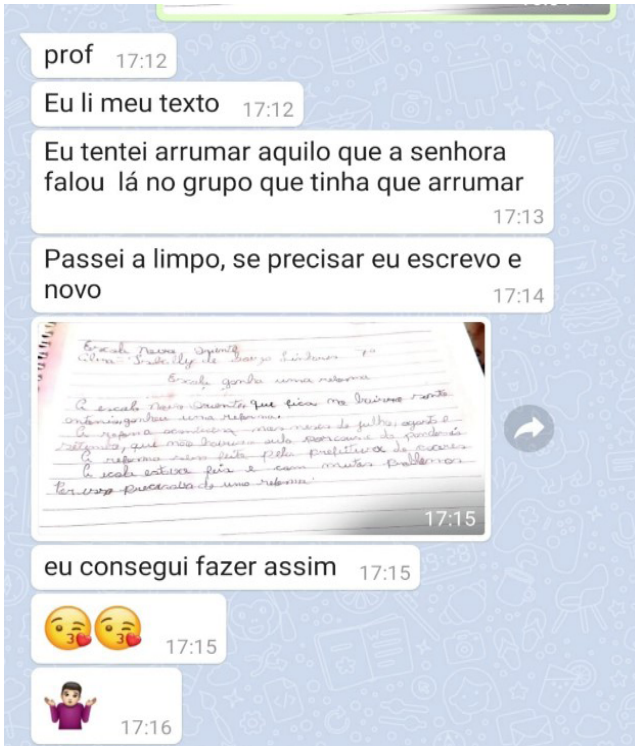
A escola Novo Oriente, que fica no bairro santo antonio, ganhou uma reforma.

A reforma aconteceu nos meses de julho, agosto e setembro, que não haverá aula por causa da pandemia

A reforma será feita pela prefeitura de caceres

A escola estava feia e com muitos problemas Por isso precisava de uma reforma.

Figura 3 - Envio de atividade



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Como se pode verificar no *print*, a aluna informa que (re)leu o texto produzido por ela, orientada pelas explicações gramaticais que havíamos elencado no grupo, apontando, assim, o seu envolvimento com a atividade, como se pode observar quando ela diz *Eu li meu texto*. Na segunda mensagem, ao escrever **Eu tentei** arrumar aquilo que a senhora falou lá no grupo que tinha que arrumar, quando ela diz **Eu tentei**, permite perceber que, primeiro, ela identificou problemas

de escrita relacionados ao que nós havíamos explicado no grupo e, segundo, que ela fez as correções a partir das nossas orientações. Na mensagem seguinte, ao escrever que “passou o texto a limpo”, ela informa que reescreveu fazendo as correções dos “erros” por ela percebidos.

Silveira (1998) afirma que passar a limpo seria copiar de um texto anterior, riscado, “sujo”, quase ilegível... para uma versão limpa, apresentável, “caprichada”. Na Figura 3, na fotografia digitalizada do texto, é perceptível que, ao “passar a limpo”, a aluna já utilizou uma letra mais legível: o texto está mais apresentável em relação à primeira escrita que foi encaminhada, no caso, na Figura 1. Para além dessa perspectiva estética do texto, verifica-se que, no processo de “passar a limpo”, a aluna preocupou-se com os aspectos linguísticos do texto por ela produzido, como apontado anteriormente. Nessa direção, são pertinentes as palavras de Geraldi (1996) quando diz que o autor é leitor de si mesmo, e é, enquanto leitor de si próprio, que o autor se autocorrige. Podemos dizer que o gesto de “passar a limpo” pressupõe uma relação metalinguística da aluna, pois não se configurou em um gesto automático, irrefletido, mas em um processo de escrita (re)significada dos sentidos que ela se propôs a produzir.

A aluna, após informar que tinha “passado a limpo” no caderno, seguido da observação do que ela conseguiu fazer para que apreciássemos, disse também que, se precisasse de mais revisões ortográficas, faria novamente. Ela termina a postagem com enunciados na forma de emojis, símbolos

que representam uma ideia, palavra ou frase completa, por meio do emojis de beijinhos, apontando afetividade conosco, e outro emoji, que pode ser interpretado como aquilo que ela conseguiu produzir naquele momento (“paciência!!!”). Paiva (2016, p. 396), advoga que, no contexto de prática de escrita no digital, “[...] o uso dos emojis é uma tentativa de transmitir mais sentido de forma mais econômica em determinados contextos de interação, mas, ao mesmo tempo, fazendo emergir sentidos acrescidos de muitos outros significados, especialmente, de emoções”.

Torna-se pertinente observar que essas discursividades construídas por emojis são práticas de escrita que se verificam de formas bastante acentuadas nas mensagens trocadas pelos alunos no contexto do grupo do *WhatsApp* e nos processos de interação que tiveram conosco no âmbito privado. Em síntese, para nós, esse discurso escrito produzido no âmbito digital, como averiguado aqui, precisa ser compreendido no âmbito da escola como outra forma de escrita e de produção de sentido que emerge na sociedade contemporânea, em razão das tecnologias digitais.

Na primeira reescrita do texto da Isabeli é possível notar que há uma tentativa de estruturação da notícia, como efeito de nossas orientações no grupo sobre o referido gênero textual. Ou seja, aqui, a produção aparece dividida em quatro parágrafos e alguns sinais de pontuação foram empregados. A aluna atribuiu um título à produção e acrescentou informações que conferiram ao texto coerência e coesão.

Entretanto, ainda se verificam algumas inadequações quanto à ortografia, como, por exemplo, o uso da letra maiúscula e minúscula (*santo antonio, caceres, Por*); falta de acentuação gráfica (*acontecera, haverá, sera, caceres*); ausência do sinal de pontuação no final de algumas frases; troca e supressão de letras (*neses, ecola*) e repetições (*reforma*).

A respeito disso, Oliveira (1990) argumenta que o erro ocorre numa situação bastante específica, ou seja, na tentativa de se dominar um código escrito. Para o autor, o erro é o melhor indicador do modo pelo qual um aprendiz tenta executar sua tarefa. Em suma, afirma que, em cada erro, subjazem uma hipótese e um mecanismo de se executar essa hipótese, de onde se pode inferir que o erro é sempre sistemático, e nunca aleatório.

A partir da segunda reescrita, passamos a fazer as sugestões de adequações por meio de áudios e ligações para o número privado dos alunos. Marcávamos um horário de atendimento para cada um, que devolvia a nova versão do texto. Essa atividade no privado foi bastante significativa no que concerne às práticas de escrita, e também evitava expor os alunos, assim como facilitava o foco no trabalho, uma vez que o gerenciamento de mensagens em grupos maiores no *WhatsApp* não é uma tarefa fácil. Como há muitas pessoas no grupo, em vários momentos acontecia uma quebra no fluxo das orientações, que era interrompido por mensagens, perguntas e *stickers* de outros integrantes do grupo. Além

disso, o próprio aluno que estava sendo orientado poderia se perder no meio de tantas trocas de mensagens.

No caso da Isabeli, aqui em análise, ligamos e marcamos um horário para conversarmos sobre o texto que ela havia produzido. A aluna só tinha a internet proveniente dos dados móveis, então optamos por conversar pelo próprio *WhatsApp*, como se pode ver na Figura 4.

Figura 4 - Orientação para reescrita



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Nesse dia, a orientação durou cerca de uma hora. Para efeito de ilustração, apresentamos dois *prints* da conversa que tivemos. Antes de iniciar as orientações, enviamos a reescrita

do texto com algumas palavras grifadas. Solicitamos que a aluna lesse as palavras que havíamos grifado. Em um primeiro momento, ela leu de acordo com o que ela queria ter escrito. Solicitamos que fizesse a leitura novamente. Então, ela mesma percebeu que deveria corrigir a falta de acentuação e a troca e supressão de letras. Nesse atendimento, além das questões de ortografia e de pontuação, fomos instigando para que ela percebesse que, no texto, ainda havia opinião própria, como se verifica quando escreve “*A escola estava feia e com muitos problemas*”, e que poderia abordar mais detalhes na notícia. Sugerimos que a aluna entrasse em contato com a diretora da escola por meio de ligação e questionasse como seria essa reforma; e, além disso, que ouvisse algum aluno também a respeito desse fato. Esclarecemos como essas informações deveriam aparecer no texto. Finalizamos a orientação com uma mensagem pedindo que ela reescrevesse o texto.

Na Figura 5, expomos a foto do texto encaminhado na segunda reescrita.

Figura 5 - 2ª reescrita apresentada pela aluna

Escola Nova, Oriente
Aluna = J

Escola com reforma

A Escola Nova Oriente, localizada no Bairro
Santo Antônio, está reformada.
Há mais de dez anos, a escola não recebe nem
uma reforma.

A reforma aconteceu nos meses em
que não houve aula por causa da pandemia
de acordo a diretora da unidade escolar,
Tereza Pereira, no reformo não trouxe e talvez os
elétricos na escola.

Assim como pintou todo escola e aumentou
o tamanho dos janelas das salas de aula.
A diretora disse ainda que essa reforma é
um sonho de todos os alunos de escola.

O aluno João Paulo disse a reportagem que
ocorreu na noite cobriram a quadra da escola e
colocaram os condicionais nos salas de aula.

Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Em linhas gerais, podemos constatar que há uma evidente tentativa de adequação da escrita e estruturação do texto. Nessa versão, a aluna ainda não conseguiu solucionar todos os problemas, mas fez correções significativas quanto ao uso da linguagem formal e quanto aos elementos estruturais do texto.

Em conformidade com Fiad (1991), o domínio da escrita e de seus recursos é fundamental para que o escritor possa analisar seu texto e reescrevê-lo. De acordo com o autor, isso

significa que ensinar a escrever é, em grande parte, ensinar recursos linguísticos para que os alunos possam analisar seus textos e perceber que podem fazer alterações.

Orientamos no grupo que, quem já estivesse na segunda reescrita, escolhesse um colega de turma e enviasse o texto elaborado para ele. O colega escolhido deveria ler o texto recebido e fazer sugestões para aprimorar o texto. Então, o autor do texto analisaria se iria ou não considerar as sugestões elencadas pelo leitor. Informamos que, depois da troca com colegas, voltaríamos à orientação individual por meio de mensagem, ligação ou chamada de vídeo. Essa troca seria realizada sem a nossa interferência; eles poderiam escolher à vontade o colega e, o escolhido, por sua vez, poderia aceitar ou não, caso já estivesse colaborando com um outro colega. A adoção dessa dinâmica de trabalho foi planejada a fim de criar condições para que, nesse processo, os alunos pudessem colocar em funcionamento os conhecimentos aprendidos durante a fase 3 do projeto de intervenção.

Sobre a importância de se revisar um texto, as autoras Fedatto e Coelho (2016) defendem que, por melhor que um indivíduo escreva, a leitura do seu texto por outra pessoa quase sempre contribui para o aperfeiçoamento das ideias que se quer transmitir.

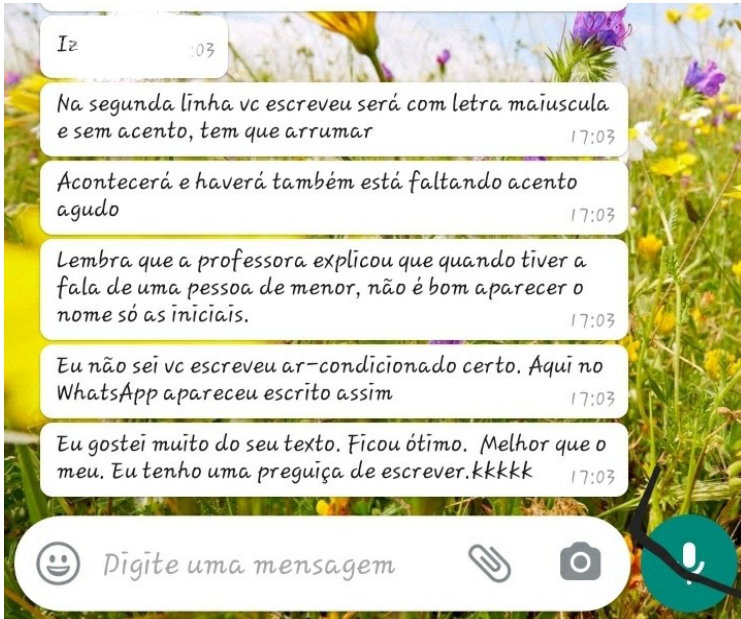
Conforme Silva (2008), a colaboração, na perspectiva da dinâmica complexa, é uma propriedade dos sistemas das práticas de ensino e aprendizagem em uma sala de

aula, que pode emergir espontaneamente ou ser provocada durante a própria execução pelo proponente da tarefa, ou seja, o professor ou o aluno. Ainda de acordo com o autor, a colaboração oferece as condições para que os sujeitos compartilhem opiniões, dúvidas, problemas, e, juntos, negociem formas de interpretação e resolução de problemas, chegando a objetivos preestabelecidos e, principalmente, formulando e internalizando conceitos.

O processo de aprendizagem colaborativa, na relação entre os pares, quando tomado sem os cuidados teóricos necessários para compreendê-lo, fornece uma imagem enganosa de que esse processo ocorre de forma linear. No entanto, ao contrário, é uma relação que apresenta uma dinâmica bastante intensa, logo, complexa. Esse entendimento é corroborado por Erickson (1996, p. 33) quando diz que “[...] professores e alunos interagem nas salas de aulas, constroem uma ecologia de relações sociais e cognitivas em que a influência entre todas e quaisquer partes é mútua, simultânea e contínua”. Como se observa, trata-se, pois, de uma relação que não se caracteriza como sendo de causa e efeito (linear), mas de uma relação marcada pela recursividade (não linear) da dinâmica estabelecida entre os sujeitos. Esse funcionamento foi verificado na interação entre os pares de alunos no processo de revisão colaborativa, uma vez que os alunos-autores se apropriavam de novos recursos linguísticos para incorporá-los ao seu texto, visando contribuir com a melhoria da sua escrita.

Para melhor ilustrar essa atividade, solicitamos que a aluna Isabeli nos enviasse um *print* das orientações que ela recebeu de seu colega Otávio (nome fictício), conforme a Figura 6.

Figura 6 - Sugestões apresentadas pelo colega



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

O aluno, que exerceu o papel de revisor, inicia as orientações apontando duas inadequações ortográficas na mesma palavra, solicitando que a autora do texto revisse: *tem que arrumar*. Na terceira mensagem, ele observa a falta de acentuação gráfica em duas palavras, informando o nome do acento que está faltando. Em seguida, o aluno reverbera informações que foram discutidas na fase 3 do projeto, quando

trabalhamos com a caracterização e as particularidades do gênero textual notícia. Ao ler o texto da colega, ele ficou em dúvida quanto à grafia da palavra “ar-condicionado” sem o hífen, porém, ao redigir a mensagem para a colega, o próprio corretor do *WhatsApp* indicou qual seria essa grafia. Em outros termos, é o digital exercendo a função de revisor e auxiliando nas práticas de escrita dos alunos. Entretanto, como a dúvida sobre a grafia da palavra continuou para ambos, apontamos, então, que a forma correta era com hífen, tal como sugerido pelo corretor de texto do *WhatsApp*.

Para finalizar as orientações, o aluno teceu um elogio à colega, demonstrando afetividade. A “preguiça” referida pelo aluno parece não estar relacionada com um descaso dele na produção da escrita, pois, quando diz *Ficou melhor que o meu*, aponta que ele fez, porém, na visão dele, o texto dela era melhor que o dele. Ou seja, o sentido da palavra “preguiça” funciona assim, no contexto da mensagem, como contraponto à percepção sobre a qualidade da escrita apresentada pela colega, Isabeli, e a de sua própria autoria. Analisando a troca de mensagens expostas na Figura 6, ponderamos que esse aluno já adquiriu habilidades no que concerne ao uso adequado da escrita. Torna-se interessante notar que, mesmo tendo “preguiça para escrever”, ele encaminha suas observações por meio de texto escrito, diferentemente da maioria de seus colegas, que optaram por encaminhar suas sugestões de correções por meio de áudios. Ou seja, foi pela escrita que ele contribuiu com a colega.

Retornando às análises das reescritas de Isabeli, agendamos um atendimento por chamada de vídeo. A orientação durou cerca de 30 minutos. Foi um momento dedicado somente a ela. Aqui avaliamos uma grande vantagem em relação ao atendimento presencial em sala de aula porque, antes da pandemia, essas orientações eram realizadas em uma turma com mais de vinte e cinco alunos. Mesmo que os adolescentes estivessem desenvolvendo atividades enquanto eram atendidos individualmente, havia inúmeros estímulos que dispersavam tanto a atenção de quem estava sendo orientado quanto do professor, que necessitava, a todo momento, pausar a orientação para resolver as demais demandas dos outros alunos.

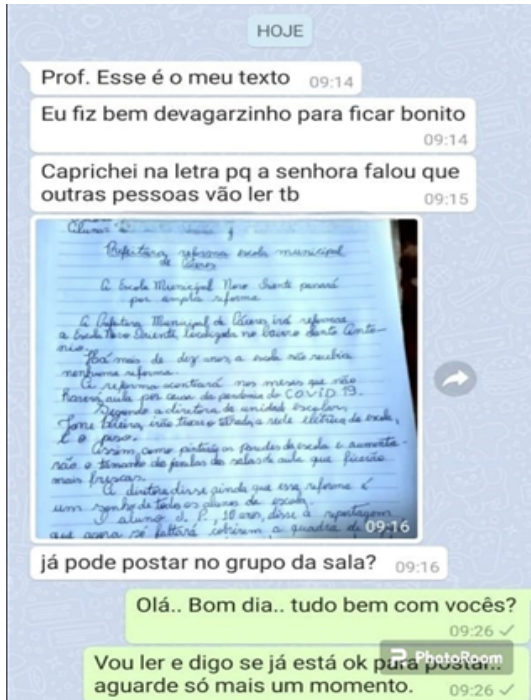
Nessa orientação, Isabeli me informou quais sugestões o colega havia feito. Ela me disse também que dois outros alunos enviaram textos para ela “corrigir”. Segundo a aluna, ela gostou muito de fazer isso, pois “se sentiu importante”. De acordo com Morais (2001), a revisão de textos pode ser considerada uma atividade de leitura destinada à escrita, pois trata-se de uma leitura comprometida com a produção de sentidos por meio da escrita. Para esta pesquisadora, as ações de ler e escrever são indissociáveis e, quando a leitura é realizada pelo sujeito em relação ao seu próprio texto, ele realiza uma atividade interativa metacognitiva, por meio da qual é possível pensar sobre o seu próprio pensar, colocando-o como leitor de si mesmo. Ademais, ao fazer essa leitura sobre o texto do

outro, realiza uma atividade interativa e investigativa, a partir da qual pode pensar sobre o pensar do outro.

Durante o atendimento por chamada de vídeo, realizamos a leitura da reescrita, apontamos e sugerimos algumas pequenas mudanças. Isabeli sugeriu acrescentar uma lide na sua notícia, pois isso foi visto e comentado na fase anterior. Informamos que essa versão do texto seria publicada no grupo de *WhatsApp* dos alunos e dos professores e, finalmente, solicitamos que reescrevesse a versão que deveria ser exibida aos leitores da escola.

Para Herdina (2017), padrões em linguagem surgem de indivíduos interagindo, adaptando seus recursos de língua para um ambiente em mudança. Assim, nesta última reescrita, é possível verificar que as interações estabelecidas nas revisões coletivas, individuais e na troca com os colegas e com a professora, tanto no grupo como no privado, possibilitaram que a aluna adaptasse seus recursos de língua para promover mudanças no texto. Assim sendo, o texto, enquanto unidade de sentido, pode ser considerado um sistema sujeito a mudanças à medida em que é (re)escrito pelo aluno. Essa dinâmica complexa cria as condições para a emergência de uma produção escrita com maior qualidade, apontando, assim, que houve um processo de aprendizagem da escrita mais acurada. A Figura 7 é um *print* do dia em que a aluna Isabeli nos encaminhou a versão final do seu texto.

Figura 7 - Encaminhamento de atividade



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

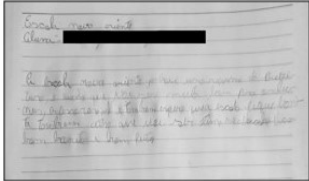
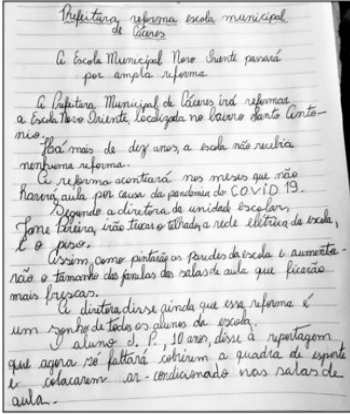
Ao enviar a versão que seria publicada nos grupos de WhatsApp, a aluna informa que *eu fiz bem devagarzinho para ficar bonito*, ou seja, ela escreveu com calma, observando as orientações que recebeu durante os processos de reescritas. Nessa direção, Silveira (1998, p. 45) explica que “a atividade de ‘passar o texto a limpo’ implica em um trabalho cognitivo que incide sobre o produto que está sendo ‘vestido’ para a apresentação pública”.

Na sequência, a estudante diz: *Caprichei na letra pq a senhora falou que outras pessoas vão ler tb*. Em outras palavras, ela demonstra um cuidado maior porque foi informada por nós que o seu texto teria outros leitores (professores e funcionários do grupo de *WhatsApp* da escola) além dos colegas de turma.

Após postar a foto da produção, Isabeli encerra a mensagem perguntando: *já pode postar no grupo da sala?*. Isto é, ela queria exibir sua produção para os colegas. Como já informado, na primeira produção, os alunos encaminharam o texto no nosso número privado do celular, para que ninguém mais tivesse acesso a essa escrita; mas, quando perceberam os avanços que obtiveram da primeira escrita até essa última versão, eles sentiram orgulho da produção e quiseram compartilhar o que criaram, demonstrando que eram capazes de elaborar um texto bem escrito. Ou seja, empenharam-se mais ainda porque sabiam que suas produções teriam vários leitores. A sua criação não serviria apenas para cumprir uma das missões da proposta gamificada: circularia entre colegas, professores e funcionários da escola.

Para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido com a produção de notícias, após todos os exercícios de revisões e reescritas para a adequação do texto à linguagem formal, apresentamos a seguir a primeira versão do texto produzido pela aluna Isabeli e sua versão final, com o propósito de mostrar o salto qualitativo da escrita dela nesta atividade mediada pelo *WhatsApp*:

Quadro 1 - Primeira produção e produção final realizada por Isabeli

Primeira produção de notícia realizada pela aluna Isabeli.	Produção final, após refacções, da aluna Isabeli.
 <p> Prefeitura reforma escola municipal de Lacerda </p> <p> A Prefeitura Municipal de Lacerda vai reformar a Escola Municipal Novo Oriente localizada no bairro Santa Antonia. Já mais de dez anos, a escola não recebe nenhuma reforma. A reforma acontecerá nos meses que vão desde o mês de maio até o mês de dezembro de 2020. Segundo a diretora da unidade escolar, Sone Helena, irá tirar o quadro de elétrica da escola e o piso. Assim, como pintura os paredes da escola e aumento não o tamanho do fôlego do sala de aula que ficará mais frescas. A diretora disse ainda que essa reforma é um sonho de todos os alunos da escola. A aluna S. L., 10 anos, disse a reportagem que agora se sentirá cobrimo a quadra de esporte e colocaram ar-condicionado nas salas de aula. </p>	 <p> Prefeitura reforma escola municipal de Lacerda </p> <p> A Escola Municipal Novo Oriente passará por ampla reforma. </p> <p> A Prefeitura Municipal de Lacerda irá reformar a Escola Novo Oriente localizada no bairro Santa Antonia. Já mais de dez anos, a escola não recebe nenhuma reforma. A reforma acontecerá nos meses que vão desde o mês de maio até o mês de dezembro de 2020. Segundo a diretora da unidade escolar, Sone Helena, irá tirar o quadro de elétrica da escola e o piso. Assim, como pintura os paredes da escola e aumento não o tamanho do fôlego do sala de aula que ficará mais frescas. A diretora disse ainda que essa reforma é um sonho de todos os alunos da escola. A aluna S. L., 10 anos, disse a reportagem que agora se sentirá cobrimo a quadra de esporte e colocaram ar-condicionado nas salas de aula. </p>

Fonte: Elaboração própria (2020).

Durante as revisões, verificamos que os alunos fizeram uso significativo da linguagem. Segundo Larsen-Freeman (2008), fazer o uso significativo da linguagem altera os recursos do aprendiz/usuário de língua e os recursos alterados são, então, potencialmente disponíveis para o próximo evento de fala. Nesse caso, podemos observar que, ao utilizar significativamente a língua para discutir e fazer negociações de aprimoramento da produção escrita, os recursos linguísticos utilizados no texto tornaram-se potencialmente disponíveis para serem empregados nas pós-revisões coletivas, ou seja,

nos posteriores eventos das práticas de escritas do grupo, gerando, assim, uma dinâmica efetiva de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui produzida permite dizer que houve um envolvimento com a atividade proposta pela metodologia de práticas de escrita no projeto de intervenção realizado remotamente por meio do *WhatsApp*. Durante as orientações para reescrita dos textos, percebemos como é muito mais proveitoso atender o aluno por mensagens, ligações ou chamadas de vídeo realizadas no *WhatsApp*. É uma prática que pretendemos levar para o ensino presencial, pois, nesse tipo de orientação, é possível atender um aluno por vez sem as interrupções que acontecem na sala de aula física. De “inimigo” em sala de aula – para muitos professores em instituições escolares –, o aplicativo *WhatsApp* pode se tornar um aliado que auxiliará o professor nas correções das produções elaboradas pelos alunos, no encaminhamento de jogos para revisão de algum conteúdo, entre outros aspectos, pois, mesmo não sendo uma tecnologia voltada para as práticas de ensino, nada impede que professores, reconhecendo essa tecnologia como um espaço de práticas de linguagem, incorporem-no em suas práticas pedagógicas.

É preciso democratizar a conexão à internet para os alunos nas escolas, pois, conforme mostrado durante

a pesquisa-intervenção, eles se auto-organizam e podem conseguir um *smartphone* e, conseqüentemente, criam as condições para que os professores elaborem atividades voltadas para o desenvolvimento das Competências Gerais e Específicas previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de assegurar a formação integral dos alunos, em particular a instituição de uma cultura digital, como orienta a Competência 5 da BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Consideramos que o projeto de intervenção remota em muito contribuiu para que os alunos se relacionassem com a escrita no contexto midiático, na expectativa de expandi-lo também para o contexto analógico (caderno). Reconhecemos, ainda, que o trabalho para adequação e aprimoramento da escrita dos alunos deve ser contínuo, pois o processo de aprendizagem não é linear. Esta não linearidade faz com que o processo de aprendizagem tenha avanços e retrocessos e que os resultados das intervenções possam ser iguais para uns e diferentes para outros, ou seja, os resultados serão sempre imprevisíveis. Por fim, vale salientar que a escrita é, definitivamente, uma prática social, dinâmica e adaptativa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: ensino médio/educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.
- ERICKSON, Frederick. Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classrooms conversations. *In*: HICKS, Deborah (ed.). **Discourse, Learning, and Schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 29-62.
- FEDATTO, Carolina P.; COELHO, Beatriz Garcia Pinto. A prática de revisão de textos entre inadequação e inovação: uma discussão sobre variação, mudança e política linguística. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 20, n. 38, p. 337-357, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2016v20n38p337>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 54-63.
- GERALDI, João Wanderley. Da interpretação de processos indicados nos produtos. *In*: GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 77-93.
- HERDINA, Philip. Entrenchment, embeddedness, and entanglement: A dynamic complexity view. *In*: SCHMID, Hans-Jörg (ed.). **Entrenchment, memory and automaticity**: The psychology of

linguistic knowledge and language learning. Washington, DC: Walter de Gruyter, 2017. p. 387-407.

HOLLAND, John Henry. **Hidden order**: how adaptation builds complexity. Reading: Addison-Wesley, 1999.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. Research methodology on language development from a complex systems perspective. **The modern language journal**, Malden, v. 92, n. 2, p. 200-213, 2008.

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS. **Resolução nº 003/2020, de 02 de junho de 2020**. Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras. Natal: ProfLetras, 2020. Disponível em: https://profletras.ufrn.br/documentos/351494082/2020#.Y_KMC3bMLIU. Acesso em: 20 fev. 2023.

MORAIS, Arthur Gomes de. O sistema de notação alfabética: concepções e práticas de ensino dos docentes da alfabetização de jovens e adultos. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2001, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: [s. n.], 2001. P. 1-12. CD-ROM.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. Da análise de erros aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 33-43, 1990.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A linguagem dos emojis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 379-399, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647400>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SILVA, Valdir. **A dinâmica caleidoscópica do processo colaborativo de aprendizagem**: um estudo na perspectiva da complexidade e do caos. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/AIRR-7DDK65>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SILVA, Valdir. Convergências e divergências adaptativas nas práticas de ensino e aprendizagem mediadas por smartphone. **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 35/1, p. 95-112, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6035>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SILVA, Valdir; SOUZA, Olímpia Maluf. “Escreve certo pohá”: processo de correção da língua portuguesa em um grupo no WhatsApp. **Revista Sapiência**: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais (UEG), Iporá, v. 7, n. 3, p. 169-182, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/8281>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O processo de elaboração de textos: interpretando o “passar a limpo”. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 39-57, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15482/9663>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ZICHERMAMN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design**: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Sebastopol: O’Reilly Media, Inc., 2011.

LEITURA E PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DISCURSIVA

Ana Bibianne Boscov Braos

Maristela Cury Sarian

INTRODUÇÃO

Este trabalho inscreve-se na perspectiva da Análise de Discurso de Michel Pêcheux e Eni Orlandi e tem por objetivo dar visibilidade aos pressupostos teóricos que ensejaram a elaboração de um material didático, o Caderno de Atividades *Leitura e produção de documentário: uma proposta discursiva para o ensino de Língua Portuguesa*, projetado para alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Para colocarmos em evidência recortes desse trajeto, neste capítulo, mobilizaremos, num primeiro momento, os principais conceitos e noções que incidiram em nossa tomada de posição.

Filiadas à AD, compreendemos ser necessário abrir espaços para nossos alunos a outras maneiras de ler e escrever, o que também demanda um processo de transformação do professor. Na sequência, apresentamos a visada discursiva de documentário e seus efeitos no trabalho com o audiovisual na escola.

A compreensão desses processos foi fundamental para elaborarmos nossa proposta de material didático, apresentado sinteticamente na última seção deste capítulo. Composto de seis atividades de leitura e escrita que se desdobram em diferentes etapas, o material buscou dar consequência ao funcionamento da língua, em sua historicidade constitutiva, na escola – uma nossa forma de provocar mudanças na relação do professor e do aluno com o conhecimento sobre o ensinar a ler e a escrever nas aulas de português.

UM NOVO OLHAR PARA A SALA DE AULA

Para a Análise de Discurso, sujeito e sentido são constituídos simultaneamente e o trabalho interpretativo se dá junto ao da leitura; ler, então, é a possibilidade de cada leitor instaurar o seu próprio gesto de interpretação (ORLANDI, 2012a), que, por sua vez, produz-se de um lugar historicamente determinado e sobre elementos distintos de significação. Para Orlandi (2012b, p. 11), “[...] a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que as

habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”.

Segundo a autora, esse processo demanda vários funcionamentos, como a relação que se estabelece entre o leitor real e o virtual, a relação do texto com o autor, a relação do texto com outros textos, a relação do texto com o referente, suas condições de produção, a história de leitura dos leitores, entre outros. Desse modo, para Orlandi, a leitura é um

[...] trabalho simbólico no espaço aberto de significação que aparece quando há textualização do discurso. Há, pois, muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeito-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. É isso que deve ser trabalhado. Simbolicamente (ORLANDI, 2012a, p. 71).

Assim sendo, Orlandi leva-nos a olhar o texto para além de seus limites, para o que lhe é exterior e, ao mesmo tempo, o constitui:

As palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa. E sua disposição em texto faz parte dessa sua realidade. É assim que na compreensão do que é texto podemos entender a relação com a exterioridade (o interdiscurso), a relação com os sentidos. O texto é um objeto linguístico-histórico (ORLANDI, 2012a, p. 86).

Para a AD, a posição do sujeito determina o sentido de um texto, possibilitando a falha, o equívoco, o deslizamento de sentidos. Então, discursivamente, a produção da leitura pode ser entendida como uma forma de “[...] desestabilizar sentidos que parecem estabilizados, podendo mesmo levá-los ao deslocamento, à deriva, à ruptura [...]” (INDURSKY, 2001, p. 38).

Dessa forma, o processo de produção de sentidos se constitui na tensão entre o mesmo e o diferente, conforme Orlandi (2015, p. 34):

[...] Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, rupturas de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

Entretanto, para a autora, o que ainda funciona na escola é uma concepção redutora de leitura, que toma o texto enquanto um objeto empírico, linear, com começo, meio, não contradição e fim (ORLANDI, 2007).

Assim, esse modo de significar o texto produz, na escola, práticas imediatistas de leitura, direcionadas de acordo com os gestos de interpretação do professor e que, quase sempre, são regulados pelos manuais didáticos.

O livro didático, material pedagógico largamente utilizado por nós, professores, tornou-se uma das ferramentas

de estabilização do discurso autoritário (ORLANDI, 1987), que desautoriza certos saberes sobre a língua e seu ensino, colocando alunos e professores como coadjuvantes do processo de ensino-aprendizagem.

A respeito da interdição dos sentidos produzida pelo discurso autoritário, Orlandi (2015, p. 52) afirma que “[...] o sentido não flui e o sujeito não se desloca. Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num lugar que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete”¹.

Como efeito, o professor é colocado em uma posição de transmissor/mediador do saber institucionalizado, consagrado por determinada ciência da linguagem – resultado de um processo mais amplo que tem na relação Ciência/Estado/Sociedade (SILVA, 2007) a sua ancoragem – e que se desdobra no processo de manualização (PUECH, 1998). Mesmo ocupando uma posição de autoridade em sala de aula, como consequência dessas práticas historicamente autoritárias, não é dado a ele espaço de formulação de outros sentidos. Ao aluno, relega-se a posição subalterna de receptor de um conteúdo administrado.

1 Referimo-nos, aqui, às distintas formas de repetição propostas por Orlandi (2015, p. 52): “a. a repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete; b. a repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo; c. a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecidos”.

[...] Ao longo de sua existência, as Instituições produzem práticas que, aos poucos, vão se naturalizando, ou seja, passamos a vê-las como naturais e que determinam os discursos dos sujeitos que a elas se filiam. Se pensarmos no exemplo da Escola como Instituição, podemos observar os papéis que ela institucionaliza para professores e alunos. Para cada um deles determinadas práticas são possíveis, ao passo que outras são censuradas, desde as mais elementares, como o espaço que devem ocupar no espaço físico da sala de aula. Neste sentido, pela Instituição Escola, ao professor é autorizada a legitimação do saber, papel não autorizado ao aluno (FURLAN; MEGID, 2009, p. 13).

Essas práticas transformam o ato de ler em uma atividade desinteressante para os discentes, o que acaba por produzir o sentido evidente de que o aluno não lê e não interpreta porque, antes de fazer sentido, o sentido já está posto: “[...] não é dado ao aluno espaço para que ele reflita sobre a leitura, todas as respostas são dadas antes que os alunos respondam” (PFEIFFER, 1998, p. 95). Nessa direção, Hashiguti (2009, p. 28) afirma que “[...] Se a escola se fecha num processo a-histórico, com exercícios que buscam o sentido único, institucionalmente autorizado e legitimado, só pode trazer como efeito o sentido de apagamento e exclusão”.

Sob tais condições de produção de trabalho com a leitura, é comum irromperem perguntas como: “Professora, vamos fazer uma aula diferente?”, como forma dos alunos demonstrarem o seu descontentamento.

Interpeladas por questionamentos como esse, realizamos uma reflexão sobre como estávamos desenvolvendo o nosso trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula. Tínhamos como certeza, até então, que era necessário *levar os alunos a* buscarem as mensagens subentendidas nos textos ou lerem as suas entrelinhas, bem como a escreverem de acordo com os parâmetros preconizados nas políticas públicas de ensino de língua portuguesa. Assim, até buscamos fazer algo mais significativo, trazendo para as aulas materiais de uso menos frequentes na escola, como filmes, revistas, músicas, vídeos, entre outros. Porém, já afetadas pela teoria, passamos a compreender que não modificávamos a forma de trabalhar com esses materiais, pois repetíamos as mesmas perguntas que estão cristalizadas nos manuais didáticos: “Na sua opinião, o que o autor quis dizer?”; “Por que o texto recebeu esse título?”. Inscrevíamos, portanto, o nosso dizer em *velhas* práticas revestidas de *novas* técnicas.

Com os estudos que desenvolvemos pelo viés teórico-metodológico da Análise de Discurso, pudemos entender

[...] a grande questão do professor: propiciar que os objetos simbólicos com os quais trabalha em sala de aula permitam que seus alunos se questionem. Que eles percebam que as condições de produção determinam os efeitos de sentidos que, por sua vez, têm uma relação de concomitância com suas posições sujeitos. Nesse sentido, a sala de aula pode se constituir em lugar privilegiado para o encontro entre diversas possibilidades de efeitos de sentido para os objetos simbólicos ali apresentados (BOLOGNINI, 2009, p. 45).

Dessa maneira, levando em consideração as condições de produção de leitura e escrita que a escola ainda oferece, pensamos que o nosso maior desafio como professor está, justamente, em fazer o aluno se sentir autorizado a dizer: “[...] a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem” (ORLANDI, 2012b, p. 82).

Para o estudante assumir essa posição sujeito-autor, Orlandi (2012b, p. 90) nos lembra de que “a leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção da escrita”. Para a autora, existe uma relação entre leitura e escrita: “[...] a produção (oral ou escrita) é o meio pelo qual se tem acesso à leitura do aluno. Embora seja uma relação indireta, é aí que se pode verificar a história do leitor em relação às significações, aos modelos (etc.) de que ele tem domínio” (ORLANDI, 2012b, p. 91). Nessa perspectiva, o ensino da escrita pauta-se em um processo no qual se deve dar “[...] a conhecer ao aluno a natureza desse processo no qual o ‘aprender a escrever’ o engaja” (ORLANDI, 2012b, p. 79).

No entanto, o que normalmente se pratica é uma simulação da autoria, pois os textos são escritos a partir de modelos fornecidos pelos instrumentos de ensino; não é dado ao aluno espaço para a atribuição de sentidos e, conforme explica Pfeiffer (2002, p. 11), “[...] a autoria deve ser construída e não simulada [...]”.

A partir dessas reflexões, sentimo-nos ainda mais impulsionadas a desenvolver uma maneira diferenciada de ensinar português, a fim de tornar as aulas mais significativas, tanto para o professor, quanto para os alunos. Distanciamos-nos, assim, de um ensino da língua que se restringe à memorização de regras gramaticais, à prática da leitura enquanto decodificação e à escrita a partir de modelos preestabelecidos.

[...] Na maioria das aulas de língua, o texto é considerado meio de acesso à estrutura da língua estudada, visto que no ensino de LP suas frases servem para identificar e classificar elementos gramaticais. Em muitos casos, o texto nem chega a ser lido, é mobilizado como pretexto para se ‘ver em uso’ as regras normativas, reforçando as amarras que se impõe à prática de linguagem. Quando a leitura é atividade de aula, a proposta é conduzida por meio de perguntas direcionadoras que exploram apenas a superfície textual, com atividades de identificação de informações explícitas no texto ou de inferências consideradas ‘óbvias’ [...] (FERNANDES, 2014, p. 2).

Assim, buscando instaurar novas maneiras de ler e escrever na escola, a fim de oferecer aos alunos uma educação questionadora, de boa qualidade² e que desse condições à reflexão de seu lugar no mundo, encontramos, no trabalho com o documentário, tomado na perspectiva discursiva, uma entrada possível para a irrupção da posição-aluno-autor.

2 É nosso *sonho* uma educação pública de qualidade, pois sabemos que, no Brasil, a educação não é igual para todos – efeito de um processo amplo, complexo e contraditório, inaugurado na colonização (SILVA, 1998) e que vem sendo atualizado a cada tempo (SARIAN, 2012).

O TRABALHO COM O DOCUMENTÁRIO: POSSIBILIDADES DE GESTOS DE AUTORIA

Buscamos ressignificar, nas atividades que propusemos, a prática de produção da leitura e da escrita a partir da compreensão dos processos de formulação, constituição e circulação (ORLANDI, 2012a) do sentido em funcionamento no documentário, considerando as especificidades de sua composição, uma vez que

O sentido tem uma matéria própria, ou melhor, ele precisa de uma matéria específica para significar. Ele não significa de qualquer maneira. Entre as determinações – as condições de produção de qualquer discurso – está a da própria matéria simbólica: o signo verbal, o traço, a sonoridade, a imagem etc. e sua consistência significativa. Não são transparentes em sua matéria, não são redutíveis ao verbal, embora sejam intercambiáveis sob certas condições [...] (ORLANDI, 1995, p. 39).

No que diz respeito especificamente ao funcionamento do documentário na perspectiva discursiva, para Orlandi (2017, p. 55), o documentário é “[...] um objeto de arte. Para mim, antes de tudo um objeto memorial. Ou seja, que faz movimentar-se a memória [...]”. Além disso,

[...] o documentário, enquanto discurso, produz um acontecimento, que é aquilo que ele significa. Produz um recorte do real que é tomado como um acontecimento. Mexe na relação com o esquecimento. Produz um efeito de memória. Ou melhor, o acontecimento, que ele produz, sua historicidade, está na configuração que, pelo seu recorte, ele produz como parte da

memória, interdiscurso. Esta é sua historicidade constitutiva. Este é o efeito que ele produz para ser documentário (ORLANDI, 2017, p. 57-58).

Discursivamente, mais que entender a narrativa documental como uma forma de asserção sobre o mundo, procura-se entendê-la como um acontecimento discursivo:

[...] O documentário é um acontecimento discursivo que faz com que algo apareça como acontecimento. Ele constrói o acontecimento de que fala. E o que fala é um efeito de presentificação (atualidade) produzido, como disse, pelo jogo do interdiscurso (memória discursiva) e a memória institucional (a de arquivo) postas em contradição. E, por este mesmo gesto, produz um passado (ORLANDI, 2017, p. 59).

Conforme Orlandi (2017), embora na palavra “documentar” esteja funcionando o significante “documento”, ele é a representação de um fato, nunca o fato em si, o que possibilitará ao autor expressar seus gestos de interpretação.

[...] no documentário, as coisas-a-saber são tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagens por interação. Mais ainda, como diz Pêcheux: *a transferência não é uma interação, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são máquinas de aprender*. Como se inscreve nas filiações o autor do documentário diante das coisas-a-saber? Pela imagem. Cores. Formas. Movimentos. Técnicas (ORLANDI, 2017, p. 59, grifo da autora).

Na visão de Lagazzi (2009), na leitura de um documentário sustentada na perspectiva discursiva, faz-se importante a compreensão de que está em funcionamento

O batimento estrutura/acontecimento referido a um objeto simbólico materialmente heterogêneo, [que] requer que a compreensão do acontecimento discursivo seja buscada a partir das estruturas materiais distintas em composição. Realço o termo composição para distingui-lo de complementaridade. Não temos materialidades que se complementam, mas que se relacionam pela contradição, cada uma fazendo trabalhar a incompletude na outra. Ou seja, a imbricação material se dá pela incompletude constitutiva da linguagem, em suas diferentes formas materiais. Na remissão de uma materialidade a outra, a não-saturação funcionando na interpretação permite que novos sentidos sejam reclamados, num movimento de constante demanda (LAGAZZI, 2009, p. 68).

Ainda de acordo com a autora,

[...] a materialidade do discurso é a linguagem em suas diferentes materialidades significantes, quais sejam: a palavra, a imagem, o gesto, a musicalidade, o aroma, a cor, o enunciado, a cena, o corpo, a melodia, a sonoridade, enfim, diferentes relações estruturais simbolicamente elaboradas pela intervenção do sujeito. Vejamos que a língua concebida como materialidade do discurso não está dissociada do sujeito, que por ela se constitui. Da mesma forma, o aroma, a cor, a imagem, o gesto... se constituem em materialidade significante quando em relação com o sujeito, constituindo memória discursiva e, assim, se constituindo em linguagem (LAGAZZI, 2017, p. 36).

Nesse sentido, buscamos mobilizar, no batimento intradiscurso-interdiscurso – que, na compreensão de Neckel (2013), ganha corpo com os conceitos de tecedura e

tessitura³ –, o documentário em sua forma material, colocando em evidência suas especificidades, sua forma particular de significar enquanto um objeto de leitura e escrita que oferece possibilidades outras de significação e que pode funcionar como um meio de alunos e professores estabelecerem novas relações com a prática da leitura e da escrita em sala de aula (COSTA; SILVA, 2019), num espaço historicamente marcado pelo verbal, que é a escola. Sobre essas diferentes materialidades e sua importância na escola, Orlandi (2012b, p. 40) nos fala:

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos por objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno.

Entendemos que nossa proposta de trabalho também vai ao encontro da aplicabilidade da Lei nº 13.006/14, a qual apresenta um acréscimo ao 6º parágrafo do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)⁴: “[...] a

3 “[...] Tecedura, o tecer dos dizeres no fio do discurso, na trama dos sentidos, no jogo polissêmico e no interdiscursivo. E, tomamos por tessitura, o funcionamento próprio da materialidade discursiva em sua estrutura, na forma material ou, na imbricação da matéria significante” (NECKEL, 2007).

4 Parágrafo sexto antes do acréscimo: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais” (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 5).

Ainda de acordo com os autores,

[...] se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. Assim, apostar no cinema na escola nos parece também uma aposta na própria escola como espaço onde estética e política podem coexistir com toda a perturbação que isso pode significar (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 8).

O trabalho com o cinema na escola também possibilita o acesso dos alunos a produções filmicas nacionais que são de pouca circulação, por não atenderem aos interesses comerciais da indústria do entretenimento (COSTA; SILVA, 2019), como é o caso de alguns documentários mobilizados em nossa proposta de trabalho.

Nesse sentido, tomando o documentário enquanto um objeto simbólico e propondo a ruptura com a estabilização dos sentidos – promovida pelos modelos conservadores de atividades em circulação na grande parte dos materiais didáticos para o ensino da língua –, elaboramos o Caderno de Atividades apresentado a seguir.

UMA BREVE APRESENTAÇÃO DO MATERIAL

Esse trabalho foi pensado, inicialmente, para ser desenvolvido de maneira presencial, com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de Mato Grosso. No entanto, devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus, transformou-se em um trabalho propositivo (Resolução nº 03/2020 – Mestrado Profissional em Letras)⁵ e resultou na elaboração do Caderno de Atividades, significado como *produto final*⁶ de nossa dissertação de mestrado, na qual assumimos trabalhar a linguagem em seu funcionamento e considerar as aulas de língua portuguesa como um espaço possível para o movimento de sentidos no trabalho com a língua.

Para darmos consequência aos objetivos do projeto e com a compreensão de que as diferentes materialidades significantes em circulação nessa composição audiovisual podem contribuir para a assunção da autoria – tendo em vista que “[...] a língua não pode ser pensada sem a possibilidade de outras formas materiais significantes [...]” (ORLANDI, 2017, p. 58) –, propusemos um trabalho com as várias possibilidades de atribuição de sentidos a um texto, seja na leitura, seja na escrita.

5 Nesse formato, o mestrando projeta um conjunto de atividades para um determinado ano do ensino fundamental, que não prescindem da sua implementação em sala de aula.

6 Os programas de mestrado profissional se diferenciam dos programas acadêmicos, dentre outros aspectos, pela obrigatoriedade de elaboração de um produto, que pode assumir naturezas distintas, de acordo com a área de formação e as especificidades do programa (BRASIL, 2009).

Seguimos um roteiro preestabelecido para a elaboração das atividades, de modo a produzir um efeito de identidade e continuidade – não só do ponto de vista da forma, mas também do conteúdo, uma vez que, no viés da AD, forma e conteúdo não se separam –, com o intuito de estabelecer relações entre os exercícios. Nesse sentido, todas as atividades são estruturadas com seus respectivos objetivos, fundamentação teórica, metodologia e referências, no batimento teoria-prática.

Apresentamos, a seguir, sinteticamente, nossa proposta de trabalho. Deixamos o convite à leitura da dissertação como uma maneira de melhor compreender como foi pensado todo o desenvolvimento do Caderno de Atividades.

Atividade I – Roda de Conversa: a leitura para além da escrita: como forma de colocar em evidência a prática da oralidade, historicamente apagada nas práticas escolares (PFEIFFER, 1995), essa atividade tem por objetivo a compreensão dos sentidos de leitura, em sentido mais amplo – e de documentário, em sentido mais estreito –, que circulam entre os alunos. Nessa direção, foram elaboradas 12 perguntas abertas⁷, a fim de dar visibilidade às formações

7 1. Quando falamos em leitura, o que vem à cabeça de vocês? 2. Na escola, o que costumam ler com mais frequência? 3. E fora da escola? A leitura de que material gostam mais de fazer? 4. Vocês costumam assistir a filmes? Quais as preferências? 5. Quando assistem a filmes, em quais locais e na companhia de quem costumam realizar essa atividade? Em que meios têm acesso a esse e a outros conteúdos: na televisão, no computador, no celular, em todos eles? 6. Quando vocês assistem a um filme, que partes vocês mais apreciam ou o que vocês mais gostam que tenha em um filme? 7. O que significa para vocês assistir a filmes? Consideram uma forma de leitura? 8. Quando os professores passam filmes nas aulas, que tipo de filmes normalmente costumam exibir? Realizam alguma atividade com vocês a respeito do filme assistido? Vocês se recordam de quais sejam e como

discursivas (PÊCHEUX, 2009) em que as discursividades dos alunos se filiam, como forma de localizar o professor em relação aos conhecimentos de seus alunos, avaliar e/ou reorganizar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

Atividade II – Constituição de um arquivo de leitura: mobiliza a prática da pesquisa a partir dos arquivos disponíveis na internet, tomando a noção de arquivo enquanto “[...] ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’” (PÊCHEUX, 2010, p. 51). Com esta atividade, pretendemos oportunizar aos alunos a construção de conhecimentos iniciais sobre a constituição, a formulação e a circulação (ORLANDI, 2012a) do documentário por meio da sugestão de tópicos para pesquisa: conceituação; recortes da historicidade; especificidades da materialidade fílmica; produção da composição fílmica no Brasil; documentários brasileiros mais premiados; cineastas documentaristas mais conhecidos; importância dessa produção para a cultura nacional; modos de circulação; linguagem audiovisual e outras questões que professores e alunos julgarem pertinentes. A atividade é organizada em três etapas, objetivando a historicização dos sentidos por meio da leitura, seleção e discussão do material pesquisado.

são essas atividades? 9. Alguém já ouviu falar sobre documentário? 10. Vocês costumam fazer algum tipo de filmagem com seus celulares? Já realizaram algum trabalho nesse sentido para apresentarem na escola? 11. O que vocês sabem sobre as regras éticas para o uso e divulgação das filmagens que realizamos ou que recebemos de outros? 12. Alguém conhece sites na internet que ensinam mecanismos sobre montagem, edição de imagem e de som nos filmes?

Atividade III – O documentário: distinções, composições, efeitos: objetivando a ampliação do arquivo de leitura e mobilizando o batimento estrutura-acontecimento (ORLANDI, 2015), essa atividade visa, por meio da exibição e discussão⁸ de documentários sugeridos⁹, colocar em evidência suas diferentes possibilidades de composição por meio da leitura de materiais com distintas narrativas documentais (NICHOLS, 2005). Buscamos também dar visibilidade ao processo de significação engendrado pelas distintas matérias significantes (ORLANDI, 1995) em circulação nesses materiais, bem como considerar o modo pelo qual os alunos significam essas distintas composições fílmicas (LAGAZZI, 2017). A atividade busca, ainda, abrir espaço para colocar em relação distinções e aproximações entre o documentário e o filme ficcional (RAMOS, 2008).

8 1. Os documentários podem ser elaborados de diversas formas. Em relação aos documentários exibidos, que efeitos as especificidades dessas produções provocaram em você? 2. Ao compararmos os filmes de ficção, tradicionalmente categorizados como ação, aventura, drama, romance, comédia, com os documentários, haveria diferenças e/ou algumas semelhanças entre essas composições fílmicas? 3. Como as diferentes linguagens em circulação nos documentários podem contribuir para a produção de sentidos? 4. Quais dos documentários exibidos despertaram-lhe o interesse em realizar uma leitura mais detalhada de sua narrativa fílmica? Por quê?

9 Indicamos, para esta atividade, os filmes *Ilha das flores*, de Jorge Furtado (1989), *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim (2005), *Até o céu leva 15 minutos*, de Camila Batistela (2013), e *Últimas conversas*, de Eduardo Coutinho (2015), produzidos no Brasil em diferentes condições. Os documentários foram selecionados por fazerem parte de um rol de filmes premiados, alguns com grande repercussão nacional, e, principalmente, por colocarem em evidência distintas possibilidades de composição fílmica/documentarista, que incidem nas diferentes narrativas apresentadas e contribuem para os propósitos da atividade. Ressaltamos a possibilidade de outros títulos serem selecionados pelo professor e/ou pelos alunos.

Atividade IV – Gestos de interpretação no/do documentário *Pro dia nascer feliz*: a atividade de leitura do documentário *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim (2005), apoia-se na noção de recorte (ORLANDI, 1984; LAGAZZI, 2009) para selecionar cenas que dão corpo a um conjunto de nove atividades. Com esse gesto, objetivamos criar condições para que os alunos compreendam os diferentes efeitos de sentido produzidos pela imbricação de diferentes materialidades significantes (LAGAZZI, 2017) em funcionamento no documentário, tomado na relação com a cidade e o social. Atravessadas pelo trabalho de Lagazzi (2012)¹⁰, mobilizamos a divisão constitutiva do social em nossa sociedade, que, no documentário em tela, incide nos sentidos de escola, aluno, professor e ensino.

Atividade V – Da paráfrase à polissemia: abrindo espaços para a autoria: apresenta atividades de reescrita de cenas do documentário *Pro dia nascer feliz* e escrita de argumento, sinopse e roteiro para documentário. Tem como objetivo abrir espaços para a assunção à autoria inscrita na história (ORLANDI, 1998), dando visibilidade aos processos de paráfrase e polissemia no batimento leitura-escrita.

10 “Em minhas abordagens do social em filmes e documentário, tenho mobilizado o conceito de processo de identificação do sujeito, passando, reiteradamente, pelos laços entre sujeito e resistência, linguagem e história. A partir das evidências que nos tomam enquanto sujeitos de linguagem, grande parte das vezes nos esquecemos de perguntar por aquilo que faz diferença. No que concerne ao social, fazer diferença significa perguntar por processos de identificação dos sujeitos em que a deriva de sentidos seja possível, ou pelo menos, em que as certezas legitimadas possam ser abaladas. Pergunto pelo social em relação nas quais a resistência possa/pode ser analisada em seu trabalho simbólico [...]” (LAGAZZI, 2012, p. 135-136).

Comparecem também noções introdutórias sobre a produção do texto audiovisual envolvendo técnicas de filmagem, tais como enquadramento, iluminação e confecção de materiais, para serem retomadas e aprofundadas na atividade seguinte.

Atividade VI – Oficinas para produção de documentário: propõe a realização de oficinas de linguagem audiovisual para a produção e circulação de documentário, a criação de condições para o uso das tecnologias digitais em sala de aula e a abertura de espaços para gestos de autoria a partir da produção de um documentário. Como forma de colocar em evidência as especificidades da linguagem do texto audiovisual, a atividade está sistematizada em duas etapas. Na primeira, a ênfase se dá na preparação e filmagem das cenas e, na segunda, o foco recai sobre os processos de montagem, edição, revisão e apresentação do documentário. Noções específicas de captura de imagem – equipamentos, materiais, enquadramento, movimento da câmera, além da montagem e edição (RAMOS, 2005) – são mobilizadas, por meio das quais se dá a ver o processo de produção de sentidos engendrado na produção de documentário – da textualização à divulgação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que, para a AD, o sentido sempre pode ser outro, mas não qualquer um (ORLANDI, 2017), optamos por trabalhar com o documentário enquanto um objeto simbólico,

como uma forma de problematizarmos a maneira como a leitura e a escrita vêm sendo trabalhadas na escola, fazendo desse espaço um local propício ao questionamento dos sentidos estabilizados na nossa sociedade: “[...] A metáfora do cinema como janela que nos abre para o mundo nas categorias de tempo e espaço e, como espelho, é apenas uma das outras possibilidades que ele traz para a experiência e aprendizagem para além do conteúdo” (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 14).

Além disso, o trabalho com o documentário, ancorado na perspectiva do discurso, possibilita trazer para o espaço da sala de aula um material que articula diferentes linguagens em sua composição, o que se constitui em uma forma de darmos, também, visibilidade à discursividade do não verbal imbricada ao verbal, pois, para Orlandi (2012a), a escola, muitas vezes, desconsidera a convivência dos alunos com diferentes formas de linguagem.

Mobilizamos, à luz da AD, elementos que engendram a exterioridade da língua (o político, o social, o ideológico, o histórico), imbricados às práticas da oralidade, da pesquisa, da leitura e da escrita e conjugados às particularidades da linguagem fílmica, como forma de darmos visibilidade à opacidade da língua e de abrirmos espaços para professores e alunos se colocarem em posição de autoria.

Desse modo, acreditamos que este trabalho se constituiu em uma possibilidade de se romper com *velhas* práticas de leitura e escrita (que reproduzem o autoritarismo do discurso

pedagógico no fechamento dos sentidos e no movimento dos sujeitos), muitas vezes, revestidas de *novas* (simplesmente pela entrada de materiais menos usuais, como o documentário). Apostamos, também, na viabilidade dessa proposta, no sentido de promover uma relação diferente com a produção de conhecimentos na escola. É preciso ousar instaurar práticas outras para o trabalho com a língua em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BOLOGNINI, Carmen Zink. Efeitos da metáfora e da metonímia no gesto de interpretação: quem é o rei no “Rei Leão”? Língua e linguagem em movimento na sala de aula. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. (org.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 9-18. (Série Discurso e Ensino).

BRAOS, Ana Bibianne Boscov. **Gestos de interpretação e constituição da autoria**: uma abordagem discursiva do documentário em sala de aula. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Ana_Bibianne_Boscov_Braos.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF: MEC, 2009. Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/217->

noticias/1207656570/14851-nova-portaria-corrige-normas-sobre-mestrado-profissional. Acesso em: 20 fev. 2023.

COSTA, Greciely; SILVA, Telma Domingues da. Cinema na escola: conhecimento, práticas de linguagem e autoria. *In*: COSTA, Greciely (org.). **A linguagem vai à escola**: trabalho de leitura, escrita e interpretação. Campinas: Pontes, 2019. p. 85-100.

FERNANDES, Carolina. A leitura na escola e suas formas de controle e de resistência. *In*: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 11., 2014, Chapecó. **Anais eletrônicos** [...]. Chapecó: CELSUL, 2014. p. 11-23. Disponível em: <https://www.academia.edu/35896270/A>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13,006/14. *In*: FRESQUET, Adriana. (org.). **Cinema e educação**: a Lei 13.006/14: reflexões, perspectivas e propostas. Rio de Janeiro: Universo Produções, 2015. p. 4-18. Disponível em: <http://cinead.org/wp-content/uploads/2019/06/A-lei-13.006.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FURLAN, Cássia Cristina; MEGID, Cristiane Maria. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (org.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 9-18. (Série Discurso e Ensino).

HASHIGUTI, Simone Tiemi. Nas teias da leitura. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (org.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 19-30. (Série Discurso e Ensino).

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da

leitura. *In*: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (org.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 27-42.

LAGAZZI, Suzy. O recorte significante na memória. *In*: INDURSKI, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange (org.). **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 67-77.

LAGAZZI, Suzy. O discurso em diferentes territórios: o vermelho entre todas as cores. *In*: MALUF-SOUZA, Olimpia *et al.* (org.). **Discurso, sujeito e memória**. Campinas: Pontes, 2012. p. 133-146.

LAGAZZI, Suzy. Trajetos do sujeito na composição fílmica. *In*: FLORES, Giovanna G. Benedetto *et al.* (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2017. p. 23-39. v. 3.

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS. **Resolução nº 003/2020, de 02 de junho de 2020**. Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras. Natal: ProfLetras, 2020. Disponível em: https://profletras.ufrn.br/documentos/351494082/2020#.Y_KMC3bMLIU. Acesso em: 20 fev. 2023.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. **Tecedura e tessitura do discurso artístico da/na produção audiovisual**: materialidades fronteiriças. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO SEAD, 3, 2007, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Não paginado. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/3SEAD/Simposios/NadiaRegiaMaffiNeckel.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução de Mônica Saddy Martins. Campinas: Papirus, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar? Publicação do curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. *In*: LINGÜÍSTICA: questões e controvérsias, Uberaba, n. 10, p. 9-26, 1984. (Série Estudos). Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/83194422/orlandi-segmentar-ou-recortar>. Acesso em: 5 mar. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 35-47, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 9-19, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. Originalmente publicado em 1975.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 49-59. Originalmente publicado em 1982.

PFEIFFER, Claudia. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270699>. Acesso em: 5 fev. 2023.

PFEIFFER, Claudia. O lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca de autorização. **Escrita, escritura, cidade (III)**, Campinas, n. 7, p. 9-20, 2002. (Série Escritos).

PFEIFFER, C. R. C. O leitor no contexto escola. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p. 87-104.

PRO DIA nascer feliz. Direção: João Jardim. Rio de Janeiro: Tambellini Filmes, 2005. 1 vídeo (88 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I. Acesso em: 9 jul. 2023.

PUECH, Christian. Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de la langue: l'énonciation. **Les Carnets du Cediscor**, [s. l.], n. 5, p. 1-13, 1998. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cediscor/267>. Acesso em: 2 fev. 2023.

RAMOS, Fernao Pessoa. A cicatriz da tomada: documentário, ética e imagem-intensa. *In*: RAMOS, Fernao Pessoa (org.). **Teoria contemporânea do cinema**. São Paulo: Senac, 2005. p. 159-226. v. 2.

RAMOS, Fernao Pessoa. **Mas afinal...** o que é mesmo documentário? São Paulo: Senac, 2008.

SARIAN, Maristela Cury. **A injunção ao novo e a repetição do velho**: um olhar discursivo ao programa Um computador por aluno (PROUCA). 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/877897>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/131819>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SILVA, Mariza Vieira da. A escolarização da língua nacional. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Políticas linguísticas no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 141-162.

AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Arci Adriana Alves da Silva

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade de leitura e escrita em que a necessidade de exercê-las, de forma que sejamos sujeitos, de fato e de direito, é essencial. Entretanto, encontrar alunos que já passaram pelo processo de alfabetização sem efetivá-lo tem sido cada vez mais frequente em sala de aula dos anos finais do ensino fundamental. Buscar por estratégias que amenizem esse tipo de problema tem sido uma constante na vida profissional de muitos professores, independentemente de sua área de atuação, uma vez que a leitura e a escrita se configuram como compromisso de todas as áreas.

Exemplo para tal assertiva é este capítulo, que apresenta uma etapa do projeto de intervenção pedagógica *Práticas de alfabetização e letramento com estudantes dos anos finais do ensino fundamental: uma proposta de leitura, escrita e reconhecimento das diferenças*¹, construído no interior do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (ProfLetras/Unemat – Unidade Cáceres–MT), para ser executado no Laboratório de Aprendizagem da Escola Estadual Presidente Médici, em Cuiabá–MT, com alunos dos anos finais do ensino fundamental que ainda se encontravam em processo de aquisição de leitura e de escrita. O referido projeto dialoga com diferentes perspectivas de cunho linguístico voltadas aos estudos sobre o processo de aprendizagem dessas habilidades, especialmente a alfabetização e o letramento².

Sobre o Laboratório de Aprendizagem, é importante afirmar que se trata de um espaço pedagógico destinado ao atendimento de alunos com defasagens de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática (MATO GROSSO, 2016).

-
- 1 SILVA, Arci Adriana Alves da. **Práticas de alfabetização e letramento com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental**: uma proposta de leitura, escrita e reconhecimento das diferenças. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/Arci%20Adriana%20Alves%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.
 - 2 Concepções estas advindas de Soares (2017) e Cagliari (2009), em que a alfabetização é concebida como processo de apropriação da tecnologia da escrita, ou seja, do conjunto de técnicas – procedimentos e habilidades – necessárias para a prática da leitura, da escrita e do letramento enquanto capacidade de uso da escrita para se inserir nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita.

Vale destacar que a defasagem, segundo o Orientativo Pedagógico da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (2016, p. 60),

[...] pode ser entendida como falta de sintonia, atraso ou descompasso no ritmo e tempo de aprendizagem, ou seja, aprendizagens que não acompanham as expectativas da turma na qual o estudante está enturmado [...] a defasagem extrapola o âmbito da metodologia utilizada pelo professor, porque se refere a conceitos não construídos ou habilidades não desenvolvidas, que não dependem da facilidade de entendimento do estudante.

Nesse sentido, pensou-se na realização de uma proposta que contribuísse para sanar ou, pelo menos, amenizar alguns dos problemas básicos de alfabetização apresentados por alunos que não conseguem acompanhar pedagogicamente suas turmas regulares, provavelmente por apresentarem defasagem no processo de aprendizagem.

Executou-se, assim, o projeto em seis etapas. Seu objetivo maior foi desenvolver um trabalho de leitura e de escrita que atendesse às necessidades dos estudantes selecionados, a partir de atividades que abordassem as diferenças entre as pessoas e o seu reconhecimento. Os objetivos específicos visaram ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita de diferentes textos; ao trabalho de refacção textual, de modo a se praticar a autocorreção; e, por fim, ao fornecimento de condições de inclusão real dos alunos na sala de aula regular. Foram estabelecidas relações entre perspectivas

de alfabetização e letramento, além de documentos oficiais vigentes para o ensino fundamental.

As seis etapas foram utilizadas para diferentes ações: Primeira etapa: Apresentação do projeto à gestão escolar e aos professores; Segunda etapa: Aplicação de atividade diagnóstica aos alunos do ensino fundamental e identificação do público-alvo; Terceira etapa: Início das atividades com os alunos já selecionados e momento de aproximação entre eles; Quarta etapa: leituras, reflexões e produção textual coletiva; Quinta etapa: Produção individual e refacção textual; Sexta etapa: Socialização do trabalho realizado com as respectivas turmas de origem³ de cada educando atendido.

Para este momento, será apresentada a terceira etapa, que recebeu o nome “Terceira etapa: aproximação dos alunos”, pelo fato de a turma ter sido formada por estudantes de salas de aula diferentes e, por essa razão, não se conhecerem em sua totalidade. Convém ressaltar que a turma foi formada a partir de diagnóstico realizado com os alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, a saber: sétimos, oitavos e nonos anos. Nesta etapa, foram organizadas atividades que possibilitaram uma aproximação dos sujeitos envolvidos. Utilizaram-se alfabetos móveis; houve a apresentação pessoal de cada um aos colegas, e a construção de um quadro com os componentes da turma e de seus interesses pessoais; houve, também, pesquisa e leitura na *internet*, escrita de mensagem a partir de textos enigmáticos, dentre outras ações descritas a seguir.

3 Turma em que cada aluno se encontrava matriculado.

DESENVOLVIMENTO DA TERCEIRA ETAPA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A turma atendida foi composta por nove alunos entre treze e quinze anos, matriculados em sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental, com o processo de alfabetização não efetivado. O primeiro momento entre eles foi destinado à apresentação pessoal de cada um, que deveria dizer nome, idade, turma de origem e o que mais sentisse vontade. E, apesar de parecerem ações simples, estas não foram realizadas de acordo com o esperado. Bastante reservados e com um tom de voz baixo, rapidamente disseram o nome e não quiseram falar mais nada; D.M⁴ nem mesmo o nome quis dizer. Foi um início bastante impactante. Como proporcionar momentos de aprendizagem a sujeitos que não reagem às atividades propostas?

Diante desse cenário, algo deveria ser pensado para que houvesse um estreitamento na relação entre todos os componentes do grupo, e que a alfabetização e o letramento acontecessem. Além disso, naquele instante, houve a certeza de que o tema escolhido para ser trabalhado com aqueles alunos fazia todo sentido.

4 Para a preservação da identidade, os alunos serão citados por meio das letras iniciais de seus nomes.

Provavelmente, por já fazerem parte do terceiro Ciclo de Formação Humana⁵ e ainda não conseguirem ler e escrever de forma autônoma, apresentavam timidez e introspecção, comportamentos que, além de proporcionarem um distanciamento entre eles, não permitiam que se expressassem ao ponto de mostrarem o que já sabiam e o que ainda precisavam aprender.

Era preciso fazer um trabalho não só de reconhecimento das diferenças entre as pessoas, mas também de valorização das próprias características. Isso porque, nas palavras de Cagliari (1985, p. 51),

[...] as atividades da escola acompanham de perto as atitudes da sociedade. Fora da escola a sociedade revela preconceitos sociais através da discriminação da cor, sexo, dos costumes, da origem das pessoas, etc... e na escola, a sociedade se apega a preconceitos que cria, manipulando fatos linguísticos, culturais, intelectuais, etc. [...] na escola, o poder do saber decide quem é inteligente e quem é ignorante, quem tem distúrbios de aprendizagem e quem simplesmente cometeu um ou uma seriezinha de enganos casuais.

Em que momento esses estudantes foram deixados de lado ao ponto de não se alfabetizarem e chegarem ao terceiro e último Ciclo de Formação Humana nessas condições? Qual foi o papel da escola durante esse processo? Estava-se diante de mais um desafio: possibilitar aos alunos a autovalorização. Era

5 Ciclo de Formação Humana é uma proposta educacional vigente no estado de Mato Grosso, cuja organização de ensino encontra-se amparada na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1964.

preciso que eles se (re)conhecessem, olhassem-se, a fim de se perceberem como seres humanos importantes e pertencentes ao espaço escolar, espaço este que, talvez, tenha-os rotulado como ignorantes, “portadores” de transtornos.

Dando continuidade à aula, após as breves apresentações, abordou-se a atividade de escrita, cujo objetivo era oportunizar momentos de análise e reflexão acerca dos próprios nomes e de si mesmos, a partir da seguinte pergunta: “Quem sou eu?”.

Vale destacar que, considerando o fato de que ensinar é um ato coletivo e que aprender é um ato individual, como bem postula Cagliari (1999), as atividades propostas foram as mesmas para todos os alunos, que eram desafiados de maneiras diferentes, de acordo com suas reais necessidades.

Para a realização da atividade, foram impressos vários alfabetos com letras de imprensa maiúsculas e minúsculas e entregues aos estudantes, a fim de que recortassem as letras adequadas para a montagem de seus respectivos nomes completos. Essa estratégia foi utilizada tomando por base que “o alfabeto móvel [...] permite ao aprendiz vivenciar, de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever” (MORAIS, 2014, p. 139).

Para que se sentissem à vontade, sugeriu-se que se sentassem em círculo. Então, organizaram-se, em silêncio, no espaço disponível. Até este momento, estava cada um por si, sem interação alguma, como mostra a imagem a seguir.

Figura 1 - Recorte de alfabeto móvel e montagem do próprio nome completo⁶



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

O trabalho com o nome no início do projeto foi essencial porque, “como fonte de informação, conhecer a escrita de seu nome pode ajudar [o aluno] a compreender uma das características essenciais da escrita: a estabilidade da sequência, ou seja, que uma palavra determinada vai ser escrita sempre da mesma maneira” (KAUFMAN, 1994, p. 102).

Embora parecesse fácil, durante o desenvolvimento da atividade, foi necessária a intervenção docente. Percebeu-se, então, que iniciar o processo de aquisição da leitura e escrita por essa prática, de fato, foi imprescindível. Aproveitou-se o momento para confirmar que as palavras são sempre escritas da mesma maneira e que, se uma letra estiver fora

6 Para preservar a identidade dos alunos, seus rostos não serão mostrados nitidamente.

da sua posição, a palavra ou apresenta inadequações ou se transforma em outra.

Nessa primeira aula, foi possível perceber uma certa apreensão por parte dos estudantes. Todos se mostraram tímidos, mas J.F foi o que mais apresentou introspecção, hesitando em responder até mesmo perguntas que lhes eram feitas diretamente. A aula se encerrou e foi possível chegar ao seguinte questionamento: seria mesmo possível alfabetizar e letrar esses discentes que, apesar de estarem nos anos finais do ensino fundamental, apresentavam dificuldade na organização do próprio nome, conteúdo trabalhado geralmente no primeiro ano do ensino fundamental?

Pelo fato de os estudantes terem apresentado dificuldades em relação às letras na montagem do próprio nome, realizou-se a revisão do alfabeto nas quatro formas (imprensa maiúscula e minúscula; cursiva maiúscula e minúscula), pois, de acordo com Massini-Cagliari (1999, p. 50, grifo do autor),

[...] a confusão entre a forma gráfica das letras pode levar o aluno a não conseguir estabelecer, posteriormente, o valor de cada uma delas, dentro do sistema. Em outras palavras, pode-se dizer que, sem conhecer bem as formas das letras, e sem saber diferenciá-las entre si (**categorização gráfica**), o aluno não será capaz de efetuar com pleno sucesso a **categorização funcional** de cada letra – o que pode causar sérios problemas de aquisição de leitura e escrita.

Sobre essa questão, notou-se que todos apresentavam dificuldades na escrita das letras. Desse modo, encerrada

a revisão do alfabeto e percebendo-se a necessidade de atenção quanto ao seu reconhecimento, na aula seguinte, voltou-se à montagem dos nomes, que, posteriormente, foram dispostos em ordem alfabética no mural intitulado “Nossa turma”. Até esse momento, o envolvimento entre os estudantes era mínimo; não havia conversa entre eles. Além disso, os questionamentos sobre a possibilidade de se alfabetizar esses alunos continuavam.

Após a organização dos nomes em ordem alfabética, de acordo com a sugestão docente, os alunos leram os nomes dos colegas; um leu o nome de outro e, diante das dúvidas e incertezas, houve uma esperança de dias melhores. Já era possível identificar dificuldades específicas no processo de decodificação.

Subsequentemente a esse momento de leitura, os alunos desenvolveram, em seus respectivos cadernos, um quadro intitulado “Nossa turma”, preenchido com o nome completo de todos os participantes do projeto, até mesmo daqueles que estavam ausentes. Aproveitou-se a oportunidade para, mais uma vez, propor a apresentação oral de cada um, para que verbalizassem sobre suas características, como se percebiam. No entanto, a atividade, novamente, não aconteceu; disseram sentir vergonha. Como proporcionar uma melhor interação desses adolescentes que, até então, mostravam-se apáticos e calados?

Na tentativa de estimulá-los, houve a apresentação oral da professora, mas nem assim quiseram se manifestar. Solicitou-se, então, que se apresentassem por meio da escrita, que fizessem um relato autobiográfico, a partir do qual não precisariam ter o compromisso de uma descrição detalhada de sua história de vida, mas o de “compartilhar suas experiências e os sentimentos que suas memórias evoca[sse]m” (SANTOS, 2020, p. 37-38).

Foram necessárias três aulas para a criação dos breves relatos autobiográficos. Essa foi uma tarefa árdua, pois, mesmo sendo incentivados a escreverem às suas maneiras, alguns se mostraram resistentes; disseram não saber o que “dizer”. Nessa ocasião, baseando-se nas palavras de Antunes (2003, p. 47) sobre o fato de o professor não poder, “sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário, sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”, foi-lhes dito que se imaginassem na frente de alguém para quem precisassem se apresentar: o que diriam? A partir da criação da imagem de um interlocutor, aos poucos, as escritas foram surgindo, mesmo que timidamente.

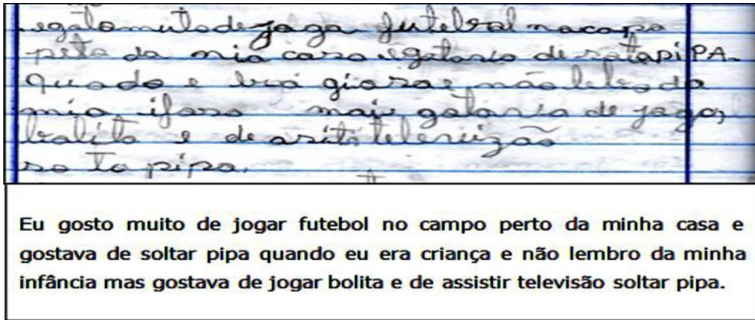
A intenção nessa proposta era que escrevessem para que, futuramente, seus textos fossem revisitados. Porém, essa estratégia não deu certo. Pelo fato de terem muitas dúvidas, quiseram ser auxiliados em relação à escrita naquele momento. E esse desejo foi algo positivo, pois começaram a externar as dúvidas a partir dali.

Para Kaufman e Rodriguez (1995, p. 4), “o respeito pelo trabalho intelectual [dos aprendizes] não pode conduzir ao abandono: não informar ou não corrigir quando necessário implica deixar o aluno entregue às suas próprias forças”. Assim, enquanto um estudante era auxiliado individualmente, os demais produziam os seus textos.

Conforme os alunos iam terminando a atividades, na tentativa de promover uma aproximação entre eles, a professora solicitava que auxiliassem um colega que precisasse; por timidez, inicialmente, a proposta foi negada. Realizou-se, então, um trabalho de incentivo: foi-lhes dito que, se já tinham terminado a atividade, é porque estavam se desenvolvendo bem, podendo, desse modo, auxiliar os colegas que apresentavam maiores dificuldades. Esse procedimento deu certo! Começava, nessa prática, a tão esperada interação discente.

A seguir, será apresentado um relato autobiográfico que chamou a atenção tanto pela redação quanto pela estrutura utilizada por um aluno do 8º ano do ensino fundamental.

Figura 2⁷ - Trecho do relato autobiográfico de J.F



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

O texto, ora apresentado, fora produzido pelo aluno J.F, que, depois de ser incentivado, finalmente, dispôs-se a escrevê-lo. Foi algo positivo ele ter se prontificado, em meio aos colegas, a desenvolver a atividade de escrita, pois proporcionou uma melhor interação entre aluno e professor.

Em seu breve relato, o estudante apresentou informações repetitivas, sem pontuação, sem paragrafação e sem uso de letra maiúscula no início. Apesar desses aspectos, a questão mais preocupante voltou-se à presença marcante da hipossegmentação, que, para Barbosa (2013, p. 104),

[...] trata-se da falta de espaço entre fronteiras vocabulares. Isso normalmente ocorre com os falantes da nossa língua, sejam alfabetizados ou não, pois, recebendo a cadeia da fala como um contínuo, nela produzem cortes que não coincidem com as unidades reconhecidas pelo adulto alfabetizado.

7 Para melhor compreensão do leitor, quando houver necessidade, será apresentado o texto manuscrito pelo aluno e, junto a ele, o texto digitado pela professora.

Esse aluno deu indícios de que precisava ser direcionado ao entendimento da segmentação de palavras, pois “a noção de ‘palavra’, como unidade de escrita, tem uma importância muito grande para o estabelecimento da ortografia. A palavra representa uma forma de segmentação da fala” (CAGLIARI, 1999, p. 66).

Além da prática pedagógica de mostrar os espaços existentes entre as palavras, foi preciso iniciar um trabalho de autovalorização, pois o aluno, constantemente, dizia que não sabia fazer o que lhe era proposto e que fazia errado porque não sabia de nada.

Pouco a pouco, as práticas de alfabetização e letramento, aliadas aos incentivos e aos elogios a cada êxito alcançado, foram dando resultados positivos. A partir da reestruturação do seu texto, houve a escrita das palavras de modo a se respeitar os espaços entre elas; e, a cada acerto elogiado, J.F se mostrava mais à vontade.

Embora tenham aceitado produzir os textos, os estudantes não quiseram lê-los aos colegas; e, apesar de ter acontecido uma aproximação entre eles, continuavam resistentes. Com o objetivo de estimulá-los a falarem, a docente fez-lhes perguntas, para que cada um respondesse de acordo com as informações de seus registros. A partir dessa metodologia, foi possível obter suas respostas, por meio das quais se destacaram diferenças existentes entre os componentes do grupo.

Partindo do pressuposto de que os discentes precisavam ser motivados, pensou-se numa forma de colher deles mesmos as temáticas de maior interesse, a partir das quais seriam desenvolvidas atividades de leitura e escrita. Foi-lhes indagado sobre o que gostavam. Aos poucos, as informações foram externadas, ao ponto de se conseguir montar um quadro com os interesses da turma.

Figura 8 - Interesses da turma

DISCENTES	INTERESSES
A.K	Brincadeiras
D.M	Jogos online
E.A	Guerra
E.F	Jogos online
H.P	Judô
J.F	Futebol
M.V	Brincadeiras
R.L	Esportes e games
Y.V	Jogos online

Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A partir do quadro de interesses, os alunos se encaminharam ao laboratório de informática, onde pesquisaram seus assuntos preferidos na internet, já que “a leitura online, mais especificamente, a leitura na internet para fins de aprendizagem, envolve muitas habilidades diferentes” (COSCARELLI, 2016, p. 62).

Durante duas aulas, eles tiveram contato com diversos textos e realizaram a leitura individual, cada um ao seu modo, afinal, “a leitura particular e silenciosa deverá ser feita segundo o esquema linguístico de cada um, como cada um fala, em todos os seus aspectos” (CAGLIARI, 1999, p. 66).

Percebeu-se que nem todos tinham habilidade no manuseio do computador, tampouco na prática de pesquisa à internet, mas, apesar da timidez apresentada desde o início, já não tinham mais receio de solicitar auxílio docente. Dessa forma, sempre que necessário, tiravam dúvidas.

Dos textos pesquisados e lidos, cada aluno escolheu o seu preferido; esse texto foi impresso e transformado em ficha, que, por sua vez, compôs a “Caixa de leitura”, material a ser utilizado na aula seguinte, destinada à prática da leitura. Dessa forma, na caixa constavam textos sobre brincadeiras, guerra, futebol, história do judô e jogos on-line.

Realizou-se, então, a aula de leitura coletiva, na qual os alunos deveriam perceber “algo interessante e desafiador, uma conquista capaz de dar autonomia e independência” (FERNANDES, 2010, p. 39). Eles se organizaram em círculo para que, ao som da música *Ser diferente é normal* – na voz de Gilberto Gil e Preta Gil –, a caixa de textos passasse pela mão de cada um. Enquanto isso, o som era controlado pela professora que, de costas, pausava-o em alguns momentos. Já sem música, a responsabilidade de leitura ficava para quem estivesse com a caixa na mão.

Nessa atividade, os adolescentes continuaram se mostrando resistentes para lerem, principalmente por causa da dificuldade que apresentavam. Quando a música era pausada, quem estava com a caixa de textos na mão fazia questão de passá-la ao próximo colega, que também não queria ler. Mais uma proposta de atividade que não deu certo. Como despertar nesses alunos a vontade de ler em voz alta, mesmo com dificuldades?

Na tentativa de a aula seguinte dar certo, foram colocadas balinhas debaixo dos textos e, quem lesse, ou pelo menos tentasse, teria direito a retirar uma guloseima para si. A estratégia deu certo! A partir desse momento, foi possível acreditar que haveria a possibilidade de se alcançar os objetivos propostos no projeto de intervenção pedagógica.

Com as balinhas ao fundo da caixa, todos quiseram participar do momento de leitura coletiva; cada um ao seu modo. A aula se tornou tão agradável que foi possível estender a atividade para mais um encontro. Era preciso aproveitar a empolgação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

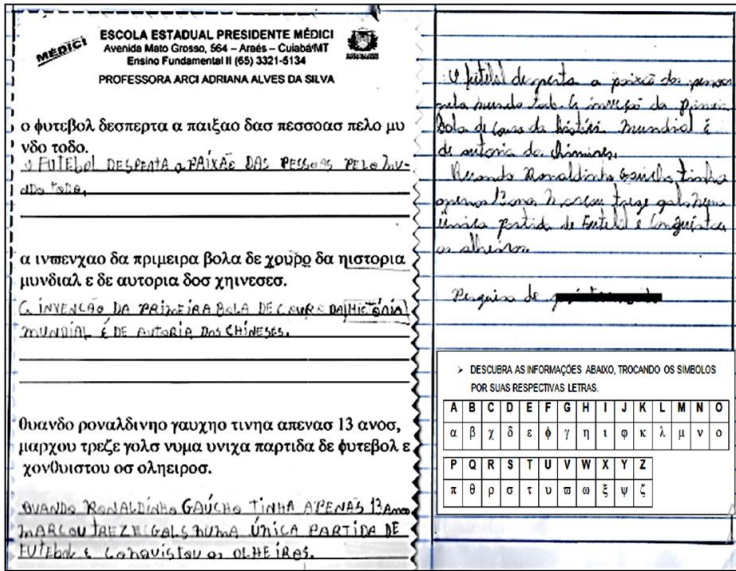
No total, foram utilizadas três aulas para o desenvolvimento da proposta de leitura em voz alta. H.P, apesar do nervosismo, leu compreensivelmente aos ouvintes; A.K, mesmo com dificuldades, não desistiu e concluiu a atividade; M.V precisou ser auxiliado na decodificação das palavras. Percebeu-se que D.M apresentou dificuldades fonológicas ao pronunciar as palavras; R.L, na tentativa, gaguejou bastante; J.F, pela

primeira vez, leu para os colegas; E.A, um pouco tímido, leu as informações obtidas nas fichas; e E.F, embora apresentando dificuldades de decodificação, foi o que apresentou menos timidez para ler em voz alta.

A partir dessa proposta, foi possível perceber os avanços alcançados, pois os mesmos alunos que antes não manifestavam nem mesmo dúvidas, agora já estavam lendo em voz alta, sem medo de serem julgados.

Dando continuidade às atividades, os discentes foram convidados à prática da escrita, a partir dos textos utilizados nas aulas de leitura coletiva. Os textos pesquisados e, posteriormente, transformados em fichas de leitura, foram utilizados para mais uma atividade. Elaborou-se uma ficha em que cada letra do alfabeto recebeu um símbolo correspondente; dois dos textos pesquisados tiveram as letras trocadas pelos símbolos. Os alunos deveriam organizar os enunciados e transformá-los em um texto alfabético, como poderá ser observado na figura a seguir.

Figura 4 - Atividade de escrita de H.P (troca de símbolos por letras)



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Convém ressaltar que, a princípio, foram selecionados, aleatoriamente, dois dos textos pesquisados na internet. Após fazerem a primeira troca de símbolos por letras e perceberem que seus nomes eram escritos ao final como autores da pesquisa, quiseram desenvolver a proposta com todos os textos da caixa de leitura.

Nessa atividade, houve o processo de troca de símbolos por letras, descoberta de palavras, leitura e reescrita dos textos na íntegra, de modo a se respeitar paragrafação e pontuação. Quando os estudantes tentaram ler os textos somente olhando a combinação de símbolos, perceberam que não era possível; precisariam das letras do alfabeto.

Sobre essa atividade, nas palavras de Almeida (2006, p. 13), é preciso criar situações em que a escrita alfabética se torne fundamental, para que

[...] os alunos possam perceber as suas aplicabilidades, despertando, assim, o desejo de dominá-la. A escrita tem de ser uma necessidade [...]. Assim, determinar claramente qual é o objetivo da escrita ou a ideia que percorrerá a leitura antes de iniciá-la pode resolver uma série de questões acerca do entendimento prévio necessário para que o aluno acompanhe, qualquer que seja o processo.

No processo de aquisição da língua escrita, o indivíduo enfrenta alguns problemas de apropriação do sistema alfabético e ortográfico. Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, Cagliari (2009, p. 24) adverte que seu objetivo, em todos os níveis de escolaridade, deve ser

[...] mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações da vida.

Para a finalização desta terceira etapa, com o objetivo de se trabalharem a interação e a produção textual, alguns assuntos dos textos utilizados na atividade de escrita foram colocados em prática. Desenvolveram-se as brincadeiras “Queimada”, “Escravos de Jó”, “Pega-pega” e “Futebol”, a partir das quais os alunos se envolveram, discutiram regras e até se desentenderam no jogo. Foi uma aula bastante interativa.

Após as atividades práticas, os estudantes foram convidados a fazerem o registro de como havia sido a aula naquele dia; fariam um relato de experiência, que, conforme Dantas (2015, p. 35), “é uma narração não ficcional em que o autor, utilizando a primeira pessoa do discurso, relata fatos e/ou acontecimentos que considere relevantes e/ou marcantes em sua vida, imprimindo-lhes suas impressões sobre eles”.

No momento da proposta, a expressão de J.F mudou, e ele mostrou que não estava satisfeito, pois já tinha deixado claro que não gostava de escrever. Apesar desse contratempo, com auxílio, todos foram escrevendo ao seu modo; J.F, como já era de se esperar, disse que não sabia escrever, mas, com incentivo, aos poucos foi produzindo seu texto.

Após essa atividade, foi possível avaliar os avanços alcançados: os discentes se envolveram mais entre si; agora, já conversavam, riam, faziam brincadeiras uns com os outros, precisando, às vezes, até ser repreendidos, para que não perdessem o foco na atividade que estavam desenvolvendo. De fato, a aproximação e a interação entre eles estavam acontecendo, e o objetivo da etapa estava sendo alcançado.

Ao proporcionar-lhes, mesmo com insistência, momentos de interação, reflexão e uso da língua, eles foram se sentindo mais à vontade e correspondendo aos objetivos traçados para cada momento.

Ainda nesta terceira etapa, retomou-se o que havia sido trabalhado até o momento, evidenciando as diferenças

apresentadas entre os integrantes do grupo no decorrer do processo: nomes, interesses, jeito de ser, gostos pessoais, entre outras. Houve, também, um atendimento individualizado para se trabalhar a autocorreção e, também, a correção a partir de orientações docentes. Fiad (1997, p. 73) argumenta que, em relação à produção escrita,

[...] a prática de reelaboração dos textos produzidos pelos alunos vem adquirindo um espaço antes inexistente. [...] o trabalho de reescrita, quando ocorre na escola, é direcionado, seja pelo professor, seja pelo material didático que o mesmo utiliza. Esse direcionamento pode ser mais explícito e enfático, quando o professor aponta aspectos a serem refeitos nos textos de seus alunos.

E assim foi feito. Os alunos releram seus textos, a fim de que percebessem palavras escritas de maneira inadequada; quando essa percepção não acontecia, havia orientação docente para que se atentassem melhor à leitura. Ao serem percebidas as inadequações, havia uma reflexão acerca da escrita da palavra. Enfim, por meio do trabalho de consciência fonológica⁸, havia a reescrita textual.

Cabe salientar que a consciência fonológica está relacionada à capacidade que o indivíduo tem de manipular sons individuais, sílabas e palavras. De acordo com Silva (2014), “vários estudos demonstraram a importância do

8 Consciência fonológica e consciência fonêmica são termos relacionados ao conhecimento que os falantes têm da organização da sonoridade. Pode-se dizer que a sonoridade da fala é expressa nas palavras que pronunciamos. Toda palavra é formada por sílabas, e as sílabas são formadas por sons (SILVA, 2014).

desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura e escrita e mostra[ra]m que atrasos nesse processo de aquisição estão relacionados a lacunas no desenvolvimento da consciência fonológica”.

Ainda nesse momento de reflexão sobre o uso da língua, os discentes direcionaram-se à reestruturação do texto em relação à paragrafação, como mostram os dois relatos a seguir.

Figura 5 - Relato de experiência de J.F

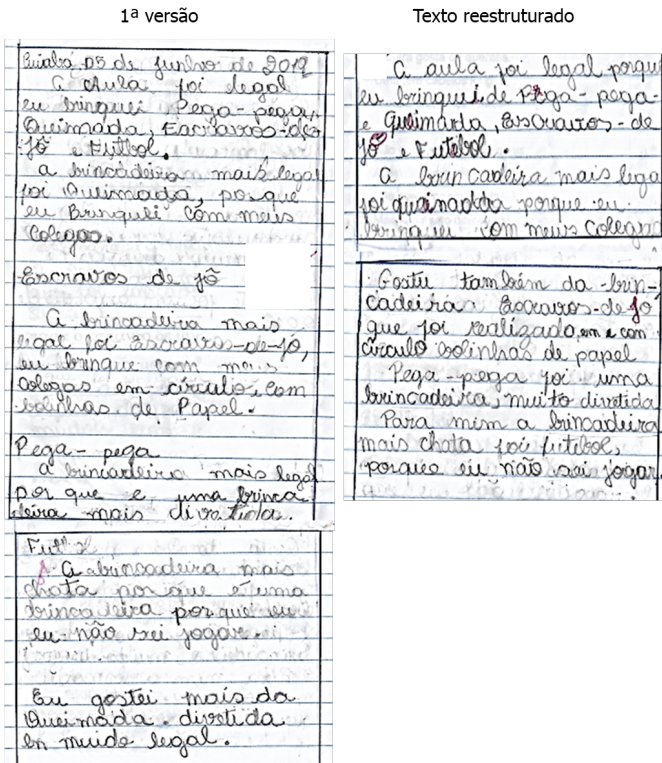
1ª versão do texto	Texto reestruturado
<p>Cuiabá, 5 de junho de 2011. Hoje foi muito legal, nós jogamos no quadra e Pipo, Pipo e consadys e futebol. O que mais gostei foi futebol e Pipo, Pipo e consadys e futebol. é yracoficau 9x10 para o time de futebol.</p>	<p>Cuiabá 5 de junho de 2011 Hoje foi muito legal, nós jogamos no quadra, Pipo, Pipo, Exercícios de futebol e futebol. O que mais gostei foi do futebol. Sou muito feliz por esse esporte. Il Ralocar ficou 9x10. Pipo</p>

Fonte: Arquivo pessoal (2019).

É importante observar que o relato apresentado é de J.F, aluno que, insistentemente, menosprezava-se; ele apresentou avanço significativo em seu processo de escrita a partir do trabalho de reescrita textual. Embora tenha hipossegmentado palavras, desta vez juntou-as com menos frequência. Além disso, preocupou-se em dividir suas informações em parágrafos, conseguindo, mesmo que com poucas palavras, relatar a aula prática da qual tinha participado.

Não diferente de J.F, quem também apresentou resultados positivos foi a aluna A.K, que produziu seu texto explicitando as brincadeiras desenvolvidas durante a aula, de acordo com o texto a seguir.

Figura 6 - Relato de experiência da aluna A.K



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A produção textual de A.K trouxe detalhes do momento vivenciado. Apesar de apresentar repetições, seu texto é a materialização de seu avanço. Isso porque a aluna

não conseguira desenvolver a atividade diagnóstica de escrita aplicada na segunda etapa, e, ao final da terceira, já mostrou ser capaz de se comunicar por meio da linguagem escrita, precisando apenas ser orientada quanto a questões linguísticas e gramaticais.

No que diz respeito a algumas dessas questões, Massini-Cagliari (2001, p. 64-65) ressalta que “não é o fato de os alunos não conhecerem os mecanismos de coerência e de coesão; o fato é que eles não conseguem passar esses conhecimentos que possuem para um texto escrito”. A.K, por exemplo, no momento da reestruturação do seu texto, precisou ser orientada sobre a possibilidade de se escrever sem repetições, sem elementos desnecessários e, principalmente, com informações que se ligassem estabelecendo sentido, como mostra a imagem anterior.

Ao reestruturar seu texto, a discente percebeu o quão importante foi revisar o que tinha escrito; disse que seu texto estava “muito melhor e mais fácil de ser entendido”. Certamente, essa percepção reafirmou a relevância do projeto, que já estava despertando novos olhares à importância de um texto bem escrito.

A retomada dos relatos de experiência, antes de se iniciar a quarta etapa, possibilitou um momento de interação entre professor e aluno, que pôde ser orientado quanto às inadequações (erros) apresentadas em seus textos. Esses momentos foram importantes porque,

[...] durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os ‘erros’ cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem [...] Foi esse um período de surdas batalhas travadas entre professores que apenas (e muitas vezes sem sucesso) ‘corrigiam’, e alunos que tentavam desesperadamente tirar sentido de orientações em frequente conflito com suas hipóteses (ABAURRE; FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 16-17).

Com seus “erros” corrigidos e seus relatos de experiência finalizados, o objetivo da terceira etapa fora alcançado: os alunos estavam interagindo, externando dúvidas, lendo e escrevendo às suas maneiras. Já era possível dar início à próxima etapa, momento em que se realizariam leituras de textos sobre as diferenças entre as pessoas, reflexões e produção textual coletiva. Mas isso já é assunto para um próximo artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do projeto de intervenção pedagógica proposto pelo ProfLetras (Programa de Mestrado Profissional em Letras), buscou-se desenvolver um trabalho pautado em referenciais teóricos voltados à alfabetização e ao letramento. O contato com os mais diversos aportes possibilitou momentos de reflexões, criações e, quando necessário, readequações das ações planejadas, consolidando, assim, a ideia de que não há teoria sem prática e, tampouco, prática

sem teoria. É preciso que ambas caminhem lado a lado, a fim de ampararem o trabalho docente.

Ao se pretender trabalhar práticas de alfabetização e letramento com alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental que apresentavam defasagens na prática de leitura e de escrita, inicialmente, esperava-se que todos aqueles que fossem atendidos saíssem lendo e escrevendo efetivamente. Mas, por meio de estudos e pela experiência vivenciada, entendeu-se que cada sujeito possui um ritmo de aprendizagem, precisando ser considerado individualmente. Desse modo, foi preciso conhecer cada um para, então, direcionar as práticas pedagógicas da melhor maneira possível.

Considerando o público-alvo e conhecendo a realidade escolar, optou-se por abordar a prática de leitura e de escrita a partir do tema “Reconhecimento das diferenças”, no sentido de proporcionar momentos de conversas, leituras e escritas sobre as diferenças entre as pessoas, diferenças essas que precisavam ser observadas e respeitadas. Era preciso e foi realizado um trabalho sobre a importância da autovalorização, e, aos poucos, foram notadas as mudanças nos estudantes.

No início da execução do projeto, houve momentos impactantes, pois os sujeitos que deveriam falar, não falavam; apenas ouviam, embora já não se esperasse mais encontrar esse tipo de sujeito. Esperava-se encontrar o sujeito descrito por Ferreiro e Teberosky (1999): um ser ativo, que interage e transforma as informações recebidas. Chegou-se a pensar

que, com o público que se tinha, o trabalho não alcançaria os objetivos propostos. Foi muito gratificante constatar que esse pensamento estava equivocado.

Durante a terceira etapa do projeto de intervenção pedagógica, à medida que foram se sentindo confiantes, os estudantes se tornaram protagonistas do processo de aprendizagem. Conforme eram desafiados, correspondiam dentro de suas possibilidades e, aos poucos, foram se mostrando sujeitos pensantes, capazes de aprender e colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

É importante destacar que, apesar do trabalho pretendido e realizado, os problemas apresentados pelos alunos não foram resolvidos em sua totalidade. Contudo, é possível afirmar que foram amenizados, e os estudantes se despertaram para a leitura e para a escrita, de modo a compreenderem que são capazes de fazer uso dessas habilidades nas práticas sociais.

Acredita-se que houve um processo de ensino e aprendizagem realmente humano, pois os alunos saíram da posição de passivos para colocarem em prática a leitura e a escrita, por meio de discussões sobre o reconhecimento das diferenças. Sem dúvidas, o trabalho desenvolvido deu visibilidade a sujeitos que, até pouco tempo atrás, sentiam-se incapazes de ler e escrever. Os alunos foram levados de um lugar para outro e, de acordo com Novaski (1991, p. 9), “está aí uma vivência cuja densidade pode significar um aumento incalculável de experiências”.

O que se espera verdadeiramente é que esses alunos, além da prática da leitura e da escrita, tenham compreendido a importância de se reconhecer e aceitar as diferenças entre as pessoas, de modo a se respeitar primeiramente.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto.** Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1997.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Práticas de alfabetização e letramento.** São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontros e interação.** 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BARBOSA, Maria José Landivar de Figueiredo. **Dos intentos de escrita à escrita convencional: algumas manifestações.** 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/907771>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na

alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 55, p. 50-62, 1985.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Ortografia na escola e na vida. *In*: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 61-96.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

DANTAS, Sônia Alves. **Oralidade e letramento no ensino de língua portuguesa**: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16756>. Acesso em: 21 abr. 2023.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FIAD, Raquel Salek. (Re)escrevendo: o papel da escola. *In*: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado das Letras: ABL, 1997. p. 71-77.

KAUFMAN, Ana Maria. **A leitura, a escrita e a escola**: uma experiência construtiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Aquisição da escrita: questões de categorização gráfica. *In*: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 49-59.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientativo pedagógico**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. *In*: MORAES, Régis de (org.). **A sala de aula**: que espaço é esse? 5. ed. Campinas: Papyrus, 1991. p. 9.

SANTOS, Magda Gomes dos. **O meu nome é...**: proposta de sensibilização para construção de sentidos na leitura e na escrita por meio de relatos autobiográficos. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/Vers%C3%A3o%20Final%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Magda%20Gomes%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SILVA, Arci Adriana Alves da. **Práticas de alfabetização e letramento com estudantes dos anos finais do Ensino**

Fundamental: uma proposta de leitura, escrita e reconhecimento das diferenças. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/Arci%20Adriana%20Alves%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SILVA, Thaís Cristófaró Alves da. Consciência fonológica. *In*: GLOSSÁRIO Ceale. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Não paginado. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

A INTERFACE MORFOSSINTÁTICA ENTRE O LATIM E A LÍNGUA PORTUGUESA

Carolina Akie Ochiai Seixas Lima

INTRODUÇÃO

O nosso objetivo com este capítulo é demonstrar a interface morfo-sintática entre o latim e a língua portuguesa. Mas, para isso, faz-se necessário retroceder às origens da língua portuguesa como idioma nacional que remonta à descoberta dos primeiros textos em galaico-português, no século XII, e, mais ainda, à sua ligação lexicogênica com a língua latina. Não pretendemos fazer uma demonstração exaustiva do tema, pois isso nos renderia um texto mais detalhado e minucioso no que se refere à história social das referidas línguas.

Iniciamos pelas origens do latim, que remontam ao século VII a.C., e seu final alcança o século V d.C. Historicamente, essa língua se enquadra no período que vai da fundação de Roma até a queda do Império Romano no Ocidente. O latim, antes falado por rústicos pastores e humildes agricultores, teve

sua origem no “*Latium*” – região central da Itália –, e, assim, Roma foi absorvendo os demais falares itálicos a ponto de tornar-se a língua de todo o Império Romano (CARVALHO; NASCIMENTO, 1977).

Mesmo sabendo que muitos autores utilizam a expressão “língua falada em todo o Império Romano”, gostaríamos de problematizar tal afirmação uma vez que, sendo o latim uma língua falada que entrou em contato com inúmeros falares de povos que foram dominados pelas tropas romanas – desde a Península Itálica até a Europa e o norte da África –, torna-se muito generalizante a referida afirmação.

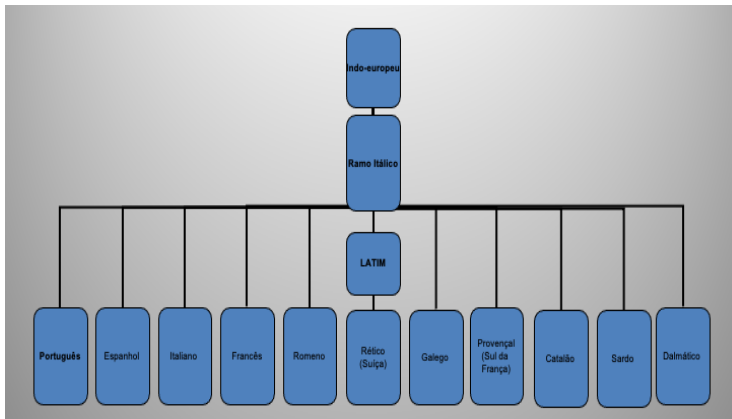
De acordo com Martin (2019, p. 67),

A maior parte dos povos do Lácio falava a mesma língua dos romanos, uma forma inicial de latim, mas tal afinidade linguística não significava que essas comunidades vizinhas se consideravam unidas do ponto de vista étnico. Da mesma forma, os povos não falantes de latim da região não tinham motivo herdado para respeitar a existência dos romanos.

Martin (2019) ainda afirma que, após Rômulo, o primeiro rei, no século VIII, Roma passa a ser governada, durante os dois séculos e meio seguintes, por 7 monarcas, tornando-se um povo com maior capacidade de proteger-se ao adotar sua própria estratégia de crescimento populacional, que envolvia a absorção de outros povos ou a aliança que envolvia a cooperação militar. Essa estratégia fortaleceu a formação do Império Romano, do qual estrangeiros passariam a fazer parte do corpo de cidadãos, o que nos leva ao raciocínio de que o

contato linguístico entre falares diversos levou à constituição do que podemos chamar de Ramo Linguístico Itálico ou Latino, de acordo com o esquema abaixo:

Figura 1 - O ramo linguístico latino



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

As línguas neolatinas estão assim distribuídas geograficamente (CARVALHO, 1977, p. 29-30):

- a. **Português** – Falado em Portugal, em suas ilhas e antigas colônias na África e Ásia, e no Brasil;
- b. **Espanhol** – Falado na Espanha e em suas antigas colônias na América – com exceção do Brasil, das Guianas, dos Estados Unidos e do Canadá –, e em algumas ilhas das Antilhas e nas Filipinas;
- c. **Italiano** – Falado na Itália, na Córsega e no arquipélago da Sicília;

- d. **Francês** – Falado na França, na Bélgica, na Suíça, em Mônaco, no Canadá, na Tunísia, em Marrocos e no Congo;
- e. **Romeno** – Falado na Romênia e ao norte da Macedônia;
- f. **Rético** – Também chamado reto-romano, romanche e ladino, é falado no Tirol, no Friul e no cantão dos Grisões (Suíça), sendo a quarta língua oficial da Suíça;
- g. **Galego** – Falado na Galiza;
- h. **Provençal** – Falado na Provença (sul da França);
- i. **Catalão** – Falado na Catalunha e nas ilhas Baleares;
- j. **Sardo** – Falado na Sardenha;
- k. **Dalmático** (BASSETTO, 2001, p. 193) – Encontrava-se, até 1808, na Dalmácia, região da antiga Iugoslávia (atual Bósnia e Herzegovina), mas atualmente é considerada língua morta.

Dentre as línguas românicas apresentadas, seis são oficiais: o português, o espanhol, o italiano, o francês, o romeno e o rético.

No que tange ao conteúdo da Figura 1, interessa-nos o processo histórico de formação da língua portuguesa, que, claramente, pertence ao ramo linguístico itálico, e, portanto,

deriva do latim. Nesse processo histórico de formação do português, o que de fato influenciou sua estrutura gramatical é o ponto que este capítulo quer desenvolver.

Como afirma Faraco (2019, p. 92),

Tudo começa com a chegada do latim ao Noroeste da Península Ibérica, trazido pelos romanos em 27 a.C. À romanização se seguiu, cinco séculos depois, em 411, a invasão dos suevos, povo germânico que dominou a região e adotou a língua ali falada, isto é, latinizou-se linguisticamente. Durante os séculos seguintes, esse latim falado pela população romano-germânica foi passando por contínuas e profundas mudanças, configurando-se progressivamente no falar românico, donde emergirão, bem à frente, o galego e o português moderno.

A ESTRUTURA DA LÍNGUA LATINA

No que tange à estrutura gramatical, pode-se dizer que o latim é uma língua de construção livre, pois a oração pode subverter a ordem direta sem mudar o sentido, o que pode ser observado, por exemplo, pela posição ocupada pelos seguintes termos da oração: sujeito (nominativo); objeto direto (acusativo); e verbo:

Puella amat rosam; (2) *Puella rosam amat;* (3) *Rosam amat Puella;* (4) *Rosam puella amat;* (4) *Amat puella rosam;* (5) *Amat rosam puella.*

O que orienta a interpretação para indicar qual é o sujeito da oração não é a posição dos termos, mas as desinências dos casos latinos, que indicam a função sintática exercida pelo termo na oração. Podemos verificar a posição do averbo *amat* (“ama”) em destaque, que demonstra a volatilidade do termo na estrutura oracional, que pode ser encontrada, preferencialmente, ao final da oração.

Dessa maneira, Marouzeau (2017, p. 15) afirma:

Embora, se em latim a ordem das palavras é livre, ela não é indiferente. A escolha da construção é determinada em cada caso particular por considerações muito diversas: de uso, de sentido, de estilo, de ritmo, que é difícil de reduzir em sistema, mas que possibilita a observação de certas leis ou tendências.

Segundo Faria (1959, p. 231), quando nos referimos à sintaxe latina, mesmo levando em consideração todo o estudo e as contribuições importantes trazidas pelo método histórico-comparativo da linguística moderna, ainda temos que reconhecer o largo emprego da explicação lógica, seguindo o ponto de vista que sugerem os escritores latinos, os quais demonstram que o latim literário é uma língua de logicistas.

Do ponto de vista da aprendizagem, Faria (1959, p. 242) alega que, quando tratamos da sintaxe e de outras partes da gramática, devemos observar o fato de que não podemos nos deter apenas às lições puramente teóricas e abstratas, e, no que se refere à estilística, devemos observar a própria natureza da língua. Do ponto de vista linguístico, quando falamos da

estilística, esta se constitui como parte essencial que não se pode omitir, por estabelecer e estudar, principalmente, o conteúdo afetivo que há na linguagem e o que é inerente a ela.

No que diz respeito à estrutura da oração, temos:

Figura 2 - Estrutura da oração - estrutura latina *versus* estrutura portuguesa

A estrutura oracional latina permite que o verbo seja colocado no final da oração ou logo após o sujeito. Assim, poderemos ter a seguinte estrutura:

subj. (nom.) - complemento (ac./ dat./ nom.) - verbo

subj. (nom.) - verbo - complemento (ac./ dat./ nom.)

A estrutura oracional da língua portuguesa também permite as duas estruturas enunciadas acima, sendo a mais usual a seguinte estrutura:

sujeito - verbo - complemento

Uma característica interessante da oração latina é que o verbo de ligação pode ser suprimido da oração sem causar qualquer dano na compreensão.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Pensar a estrutura oracional latina e sua correlação com a estrutura oracional portuguesa nos leva a questões relativas ao método de traduzir.

Para Spalding (1969), o primeiro passo é saber reconhecer muito bem as cinco declinações e o verbo latino; além disso, deve-se conhecer as peculiaridades sintáticas, como concordância, acusativo com infinito, ablativo e uso de infinitivo verbal. O estudo do caso ablativo compreende, também, o reconhecimento do ablativo absoluto; os demais

casos, tais como o genitivo, o dativo e o vocativo, na maioria das vezes, não oferecem grandes dificuldades, no entanto, é importante que se observe com bastante cuidado o nominativo – que é o caso do sujeito –, não apenas pelo seu valor sintático, mas por ser o elemento principal, junto com o verbo, por onde se inicia a tradução.

De acordo com Spalding (1969, p. 96-98), há alguns casos que podem oferecer dificuldades ao tradutor:

- a. O complemento de causa, que em português costuma vir acompanhado de “por” ou “por causa de”, em latim está no ablativo sem nenhuma preposição: *Ignavia militum*, (“por covardia dos soldados”); *metu hostium*, (“por medo dos inimigos”); *jussu Caesaris*, (“por ordem de César”) etc. *Ignavia*, *metu* e *jussu* estão no ablativo (SPALDING, 1969, p. 96).
- b. O complemento de instrumento – ou meio –, em português, geralmente vem precedido de “com”; em latim, este “com” não aparece: a palavra, simplesmente, fica no ablativo: *ferire gladiu*, (“ferir com a espada”); *tauri petunt cornibus* (“os touros atacam com os chifres”) etc. (SPALDING, 1969, p. 96).

Spalding (1969) complementa dizendo que, se o nome for de pessoa, isto é, se o complemento de instrumento ou meio for representado por um nome que designa pessoa,

usa-se o acusativo precedido de *per*, que, em português, se traduz, geralmente, como “por meio de”: *per legatos pacem petiit* (“pediu a paz por meio dos embaixadores”).

- a. O latim costuma pôr o complemento direto e o indireto antes do verbo, o que não acontece em português: *nautae insulam occupant* (“Os marinheiros ocupam a ilha”). Quando há dois objetos, em geral o indireto vem antes do direto: *tubae nautis pugnam nuntiant* (“As trombetas anunciam a batalha aos marinheiros”) (SPALDING, 1969, p. 97).
- b. Em latim não há artigo. Os possessivos, por sua vez, só aparecem em latim quando absolutamente indispensáveis para a clareza. Contudo, em português, é evidente que devem aparecer para que a tradução fique correta e completa: *Regina cum ancillis ambulat* (“A rainha passeia com as criadas”) (SPALDING, 1969, p. 97).
- c. O complemento restritivo, expresso pelo genitivo, geralmente vem antes da palavra da qual depende: *militum arma* (“as armas dos soldados”), *columbarum pennae* (“as penas das pombas”), *coranae Regina* (“a coroa da rainha”), *poetarum fabulae* (“as fábulas dos poetas”) etc. (SPALDING, 1969, p. 97).

É importante dizer que as regras aqui apresentadas não devem ser consideradas como absolutas, pois, no decorrer das traduções, inúmeras exceções poderão ser observadas por conta da eufonia ou da clareza. Assim, Spalding (1969) recomenda:

- a. Quando uma oração é interrogativa e exclamativa ao mesmo tempo, deve-se traduzir, em português, para uma negação expletiva, que não aparece em latim: *Quot et quantas calamitates hausit* (“Quantas e quão grandes desgraças não sofreu?!”); *Qui erit rumor* (“Que barulho não farão eles?!”) (SPALDING, 1969, p. 97).
- b. É da índole do latim usar dois verbos sinônimos para reforçar o sentido e dar ênfase à expressão. A boa tradução portuguesa, muitas vezes, preferirá um verbo e um adjunto adverbial: *Te oro atque obtestor* (“Rogo-te instantemente”, e não: “Rogo-te e peço-te com instância”), *Cupio et opto* (“Desejo com ardor”, e não: “Desejo e peço”), *Commotus perturbatusque* (“Profundamente perturbado”, e não: “Comovido e perturbado”), *Vigere et sentire* (“Viver com intensidade”, ou “Viver com sentimento”), *Te et hortor et moneo, ne cujusquam misereas* (“Aconselho-te vivamente a que não tenhas dó de ninguém”, e não: “Exorto-te e admoesto-te...”) (SPALDING, 1969, p. 97).

- c. Por último, atente o aluno nesta observação: se não percebe bem o sentido de uma oração, se ela lhe parece sem nexo, saiba que ele não está sabendo analisar corretamente os termos dessa oração!

NORMAS PARA TRADUÇÃO

Spalding (1969, p. 98-100) propõe algumas normas para a tradução do latim para o português, tais como:

1. Procurar o sujeito, que está sempre no nominativo (singular ou plural), exceto nos casos especiais de acusativo com infinitivo e ablativo absoluto. Às vezes, o sujeito está contido no verbo (SPALDING, 1969, p. 98), então deve o tradutor:
2. Procurar o verbo e o predicado. Se o sujeito estiver no plural, também estará no plural o predicado; se singular, o predicado estará no singular (SPALDING, 1969, p. 98).

Observação de Spalding (1969, p. 98) sobre o sujeito: se o sujeito for constituído de nomes de gêneros diferentes, mas da mesma pessoa verbal, o verbo concordará somente com o mais próximo: *Te diligit pater et mater* (“Teu pai e tua mãe [3ª pessoa] te amam”), *Ratio et consilium in senibus est* (“Os anciãos têm sabedoria e prudência”), *Domus ac templum incensum est* (“A casa e o templo foram queimados”). Quando

o sujeito for constituído de coletivo, os poetas e alguns prosadores empregam o verbo no plural: *Cetera classis fugerunt* [3ª pessoa do plural] (“O resto da frota fugiu”), *Conveniunt vicinia* (“A vizinhança se ajunta”).

1. O tradutor deve preferir a ordem direta do português na hora da tradução (SPALDING, 1969, p. 98).
2. Deve-se analisar, a seguir, palavra por palavra, tendo o cuidado de sempre deixar juntos os substantivos e seus adjetivos ou apositivos (adjuntos adnominais). Comumente, a colocação na ordem direta e a análise se fazem juntas quando o aluno já adquiriu algum desembaraço na tradução (SPALDING, 1969, p. 98).
3. Feita a análise e verificado o caso em que cada palavra se encontra – e, conseqüentemente, a função sintática de cada uma –, o aluno deverá traduzir o período *verbum ad verbum*, isto é, tradução justalinear, palavra por palavra (SPALDING, 1969, p. 98).
4. Depois de verificar se o sentido se apresenta razoavelmente compreensível, o aluno fará a tradução literária baseada na versão literal (SPALDING, 1969, p. 98).

A seguir, apresentamos duas figuras que demonstram como utilizar as normas propostas por Tassilo Orpheu Spalding:

Figura 9 - O método de traduzir port.>lat. – lat.>port.

Tradução *versus* Morfossintaxe

Método de traduzir

O ideal para a tradução port.>lat. ou lat.>port. é que o aluno saiba com bastante habilidade as funções sintáticas e as características morfológicas dos termos da oração.

[port.] A aluna é estudiosa. (su./ verbo de lig./predicativo do suj.)

[lat.] Alumna sedula est. (nom.sing.fem./ nom.sing.fem./ verbo esse)
ou Alumna sedula est.

[port.] As fábulas dos poetas deleitam as meninas. (suj./adj.adn./VTD/OD)

[lat.] Fabulae poetarum puellas delectant. (nom.pl.fem./gen.pl./ acus.pl./ verbo)

[port.] Os marinheiros comunicam a vitória aos habitantes. (suj./VTDI/OD/OI)

[lat.] Nautae incolis victoriam nuntiant.
(nom.pl.masc./dat.pl.masc./ac.sing.fem./verbo)

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Figura 10 - O método de traduzir e a posição do termo na oração

Tradução *versus* Morfossintaxe

Método de traduzir

O aluno também deve estar atento à posição do termo dentro da oração, caso não encontre sentido na frase a ser traduzida, deverá observar se não houve equívoco na análise sintática o que acarretará o uso inadequado na desinência dos casos latinos.

[lat.] Agricolae laudamus. (Ac. pl.masc./VTD)

[port.] Louvamos os agricultores. (VTD/OD)

[lat.] Bonos discipulorum mores magistri laudant.
(ac.pl.adj1./gen.pl./ac.pl./nom.pl./verbo)

[port.] Os professores louvam os bons costumes dos discípulos.
(suj./VTD/ OD/adj.adn.)

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Pensar na estrutura da oração nos leva também a pensar nas categorias gramaticais dos termos da oração. Nesse sentido, vamos nos ater a algumas dessas categorias que são relevantes para a exposição à qual nos propusemos para este capítulo. Para tanto, nossa abordagem terá como foco os substantivos, os adjetivos, os pronomes e o sistema verbal latino.

PENSANDO ALGUMAS CLASSES GRAMATICAIS

No caso dos substantivos, vamos nos ater aos casos de derivação no que se refere aos substantivos que derivam de adjetivos ou de outros substantivos a partir da base latina.

De acordo com Bauer (1983, p. 21 *apud* MONTEIRO, 2002, p. 50), “o conceito de raiz, radical e tema, os linguistas costumam empregar o termo ‘base’, definido como ‘toda forma a que se podem acrescentar afixos de qualquer tipo’”. Ao observarmos a base com a qual o substantivo ou adjetivo – derivado de um outro substantivo – é formado, verificamos que essa base se constitui de um elemento que se apropria da regra de formação de palavras, o qual possui, no caso dos exemplos da Figura 5, uma base latina, unida a afixos.

A seguir, apresentamos alguns exemplos:

Figura 5 - Substantivo e adjetivo formados a partir de uma base latina

Substantivo	Derivado	Latim
Abelha	Apicultor	<u>Apis</u> , <u>is</u>
Agricultor	Agricultura, agrícola	<u>Ager</u> , <u>agri</u>
Pão	Panificadora	<u>Pan</u> , <u>panis</u>
Leite	Lácteo	<u>Lacteus</u> , a, um
Cavalo	Equino	<u>Equus</u> , <u>us</u>
Lago	Lacustre, lacuna	<u>Lacus</u> , <u>us</u>
Mão	Manufatura	<u>Manus</u> , <u>us</u>
Voo	Volátil	<u>Volo</u> , <u>are</u>
Peixe	Piscicultura, piscicultor	<u>Piscis</u> , <u>is</u>
Lágrima	Lacrimosa, lacrimejar	<u>Lacrima</u> , <u>ae</u>
Lã	Lanígera	<u>Lana</u> , <u>ae</u>
Dor	Dolorido	<u>Dolor</u> , <u>oris</u>

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Os adjetivos latinos (CARDOSO, 2005), assim como os portugueses, são palavras que servem para qualificar ou caracterizar os substantivos. Às raízes dos adjetivos acrescentam-se vogais temáticas e/ou desinências, tal qual *altus* (“alto”), ou sufixos e vogais temáticas e/ou desinências, como *formosus* (“formoso”), podendo ser primitivos ou derivados, sendo o adjetivo elemento modificador do substantivo, o qual funciona como um atributo (adjunto adnominal ou aposto) ou predicativo. O adjetivo, geralmente, concorda com o substantivo em gênero, número e caso.

O adjetivo tem valor de substantivo quando é empregado isoladamente, o que pode ocorrer com os adjetivos pátrios,

empregados no plural, tais como *Romani* (“os romanos”, “o povo romano”), *Graeci* (“os gregos”, “o povo grego”) e com formas generalizadas, como *bonus* (“o bom”), *malus* (“o mau”), encontrados no plural em frases do tipo: *Boni malos non debent timere* (“Os bons não devem temer os maus”). No caso dos adjetivos neutros, que são substantivados no singular, designam algo abstrato que corresponde à qualidade expressa pelo adjetivo – *bonum* (“o bem”), *malum* (“o mal”) –, e, quando são substantivados no plural, indicam pluralidade de coisas portadoras da qualidade expressa: *Vera dicite* (“Dizei coisas verdadeiras”) (CARDOSO, 2005, p. 42).

Como afirma Cardoso (2005, p. 43),

Os adjetivos declinam-se como os substantivos de primeira, segunda ou terceira declinação. Os que se declinam como substantivos de primeira e segunda declinação são chamados adjetivos de primeira classe. Apresentam-se em três gêneros, masculino, feminino e neutro, acompanhando, no gênero masculino, o paradigma dos substantivos masculinos e femininos de tema em -o- (segunda declinação), no feminino o dos substantivos masculinos e femininos de tema em -a- (primeira declinação) e no neutro o dos substantivos neutros de tema em -o- (segunda declinação).

Contudo, ainda há os adjetivos de segunda classe, que podem ser biformes (*fortis, is*) ou triformes (*acer, acris, acre*).

Sobre os pronomes latinos, Cardoso (2005, p. 56) afirma que

Entre as categorias de nomes, os pronomes desempenham um papel particular pela dupla função que exercem no plano semântico: ao lado de terem um significado próprio, podem assumir o significado do substantivo, substituindo-o (pronomes substantivos), e podem simplesmente determinar o substantivo, mantendo seu significado próprio (pronomes adjetivos). Como acontece nos demais idiomas, as várias subclasses dos pronomes, em latim, fazem com que a categoria seja bastante complexa, tanto no seu aspecto morfológico quanto no sintático, exigindo amplo estudo, pois seguem as mesmas regras dos substantivos para a declinação no modo, gênero e caso latino.

No que diz respeito aos pronomes latinos, de acordo com Marouzeau (2017, p. 38-39), estes habitualmente submetem-se à denominação de “adjetivos suscetíveis de indicar de que maneira se considera um dado objeto: determinado ou indeterminado, afirmativo, suposto, negado, referente à categoria de número, identificado ou diferenciado”.

A seguir, apresentamos uma relação dos pronomes latinos:

Figura 6 - Pronomes latinos

Classificação	Pronomes
Pessoais	ego, mei, mihi, me, mecum/ tu, tui, tibi, te, tecum (singular) nos, nostri, nostrum, nobis, , nos, nobiscum/ vos, vestri, vestrum, vobis, vos, vobiscum (plural)
Possessivos	meus, mea, meum/ tuus, tua, tuum/ suus, sua, suum/ noster, nostra, nostrum/ [...]
Demonstrativos	hic, haec, hoc/ ille, illa, illud/ iste, ista, istud/ is, ea, id [...]
Relativos	qui, quae, quod [...]
Interrogativos	quis?, quid?, cuius?, cui?, quem?, a quo?
Indefinidos	ali-quis, ali-quid/ quis-quam, quic-quam/ qui-dam [...]

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Para a tradução dos pronomes, alguns cuidados devem ser tomados, lembrando que estes também se declinam e seguem a mesma complexidade dos substantivos e adjetivos latinos, portanto, concordando em gênero, número e caso.

De acordo com Stock (2000), o pronome funciona como substituto do nome (*pro nomine*). Todos os pronomes, com exceção dos pronomes possessivos, têm a desinência *-i* no dativo singular.

Para exemplificar o uso dos pronomes latinos quanto à sua morfossintaxe, destacamos algumas estruturas oracionais na figura a seguir:

Figura 7 - Uso dos pronomes latinos

Latim	Português
Quid novi (affers)?	Que há de novo?
Quommodo se res habent tueae?	Parabéns!
Gratias tibi ago maximas!	Muito obrigada!
Qua aetate es?	Em que dia fazes anos?
Si velit Deus!	Se Deus quiser!
Te bene iubeo ambulare.	Deseja-se uma boa viagem!
Quid me vis?	O que queres de mim?
Mihi quidem perplacet.	Agrada-me sobremaneira.
Propinemus (salutem) amico nostro!	Bebamos à saúde do nosso amigo!

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A respeito do sistema verbal latino, Cardoso (2005, p. 65-70) afirma que

O sistema verbal latino se reveste de grande complexidade uma vez que é o verbo, entre todas as categorias de palavras variáveis, a que pode apresentar o maior número de formas dada a pluralidade de tempos, modos, vozes e pessoas. Além disso, existe a questão das formas nominais e a das conjunções. O sistema verbal, entretanto, se mostra bastante racional em sua organização. Os tempos verbais agrupam-se em dois blocos, cada um dos quais indicador de um aspecto verbal: o *infectum* (não feito) e o *perfectum* (feito, realizado). Ao *infectum* prendem-se os tempos verbais que indicam ações ou procedimentos gerais, não concluídos ou em prosseguimento: o presente, o imperfeito e o futuro do presente. Ao *perfectum* prendem-se os tempos que indicam ações ou procedimentos concluídos, realizados: o perfeito, o mais-que-perfeito e o futuro perfeito.

Para exemplificar o uso do verbo em uma estrutura oracional, recorreremos a algumas orações, exemplificadas na figura adiante:

Figura 8 - Uso dos verbos latinos

Latim	Português
Quid narras ?; Ecquid novi?; Quid novi accepisti ?; Ecquid novarum rerum apportas ?	Que me contas?
Maximas gratias (ago).; Gratiam maximam habeo .; Gratias tibi ago maximas.; Istoc beneficio tibi magnopere devinctus sum !	Muito obrigado!
Quot annos natus es ?; Qua aetate es ?; Quotum annum agis?; Sedecim annos natus sum .; Sum sedecim annorum.; Quando tibi natalis dies est ?	Em que dia você faz aniversário?
Parumper (paulisper) expecta !	Espere um pouco!
Ad quem diem redibis ?	Em que dia voltarás?
Te bene iubeo ambulare .	Deseja-se uma boa viagem!
Tibi molestiae (oneri) esse nolo.	Não quero incomodá-lo.
Ut te iuvit iter?	O que você achou da viagem?
Recte dicis (iudicas , sentis).; Ut dicis .; Verum tenes .	Tens razão.
Ecquid gratum mihi facies ?	Quer fazer-me um favor?
Invitus nego .	Sinto, mas não posso!

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Quanto aos verbos em destaque na figura anterior, sabemos que o verbo é o termo essencial da oração, o que faz com que tenha uma relação com os demais termos da oração. Observa-se que, nas orações latinas, em sua maioria,

os verbos encontram-se no final da oração em relação aos demais termos com os quais têm ligações sintáticas.

De acordo com Marouzeau (2017, p. 53),

A sentença é às vezes chamada de sintagma nominal atributivo, porque o verbo não é um termo essencial; no indo-europeu, o pertencente de um atributo do tipo *magna* para um tema do tipo *domus* resultava na simples justaposição de termos: *domus magna* (a casa é grande).

Falar no uso do verbo latino é o mesmo que tratar da estrutura da oração, pois o uso do verbo nos leva ao que podemos analisar em latim a respeito da “estrutura da declaração” (MAROUZEAU, 2017, p. 109). Para explicá-la, Marouzeau (2017, p. 109) afirma que se atribui “um valor excepcional quer seja na posição inicial, quer seja na posição final”. No entanto, o mesmo autor afirma que “a ordem das palavras em latim é muito raramente obrigatória, e somente em algumas locuções fixas: *re fert, lucri causa...*” (MAROUZEAU, 2017, p. 135).

Dessa forma, compreendemos que, na maioria das vezes, o termo da oração é regido por uma utilização tradicional, ou seja, o uso que se perpetua a exemplo da língua antiga: “segunda posição dada às palavras acessórias; posposição eventual das preposições; o adjetivo anteposto tem normalmente valor qualificativo; o adjetivo posposto, valor discriminativo” (MAROUZEAU, 2017, p. 135).

Este capítulo se propôs a demonstrar, por amostragem, a interface morfossintática entre o latim e a língua portuguesa. Nesse sentido, apresentamos alguns apontamentos a respeito da estrutura da oração em português, em relação ao que foi apresentado neste estudo.

De acordo com Azeredo (2008, p. 56),

É por meio do verbo que se realiza a predicação. Pelo ato de predicar, o ser humano associa um atributo a um objeto, circunscrevendo essa associação a alguma fase da linha do tempo, respectivamente atual, anterior e posterior ao momento da fala.

Em relação à tipologia sintática do verbo e à posição em que ocorrem, na estrutura do predicado, os verbos intransitivos, transitivos e de ligação, Azeredo (2008, p. 212) afirma que, “nas frases declarativas formadas de sujeito e predicado, dispostos nesta ordem, o conteúdo do predicado constitui uma informação a respeito do sujeito da oração. Esta informação pode ser dada integralmente por meio de um núcleo verbal”.

Comparando a estrutura portuguesa com a estrutura latina, temos:

Figura 9 - Estrutura da oração

Português	Latim
O sol nasceu. (VTI)	Sol surgit.
As crianças são estudiosas. (VL)	Pueri seduli./ Pueri seduli sunt.
O agricultor colhe as frutas. (VTD)	Ager fructus carpunt.
Tu causas alegrias aos marinheiros. (VTI)	Laetitiam nautis das.
Os marinheiros comunicam a vitória aos habitantes. (VTDI)	Nautae incolis victoriam nuntiant.
A menina passeia com as amigas. (VI + adjunto adverbial)	Puella cum amicis ambulat.
Os verdadeiro amigos são tesouro para a pátria. (VL + OI)	Amici veri patriae thesaurus sunt.
As rainhas são celebradas pelos poetas. (voz passiva + agente da passiva)	Reginae a poetis celebrantur.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A respeito dos exemplos apresentados na Figura 9, observamos o seguinte: nos exemplos em português, verificamos, distintamente do latim, que a posição ocupada pelo sujeito ocorre, preferencialmente, no início da oração, enquanto o verbo e seu predicado ocorrem pospostos ao sujeito. Quanto aos verbos (VI – Verbo Intransitivo; VTD – Verbo Transitivo Direto; VTI – Verbo Transitivo Indireto; VTDI – Verbo Transitivo Direto E Indireto), em português, estes estão sempre regendo o predicado da oração, e, no caso do latim, o verbo é colocado, preferencialmente, no final da oração. Pode-se observar que, no caso do verbo de ligação (VL), na frase latina, este pode ser subtraído da oração sem causar problemas na interpretação. No caso do verbo na voz passiva, o que se observa é que, em português, temos o uso de uma locução verbal; já em latim, há o uso de uma desinência verbal que determina passividade verbal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos, neste capítulo, a demonstrar a interface morfossintática entre o português e o latim por meio de figuras com quadros esquemáticos que pudessem apresentar, por amostragem, a análise feita das categorias gramaticais selecionadas para este estudo; no caso: os substantivos, os adjetivos, os pronomes e o sistema verbal latino. E, além disso, como essas categorias se comportam no interior da estrutura oracional.

Para esta análise, baseamo-nos em Azeredo (2008), Cardoso (2005), Carvalho e Nascimento (1977), Faraco (2019), Faria (1959), Marouzeau (2017), Martin (2019), Monteiro (2002), Spalding (1969) e Stock (2000), dos quais nos ativemos apenas àquilo que descrevemos a respeito dos aspectos morfossintáticos, fazendo uma correlação entre a língua latina e a língua portuguesa.

Esperamos que este trabalho leve outros pesquisadores, professores, alunos e curiosos a se debruçarem ao estudo e análise dessas duas línguas tão instigantes.

REFERÊNCIAS

- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BASSETTO, Bruno Fregni. **Elementos de filologia românica: história externa das línguas**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2001. v. 1.
- CARDOSO, Zelia de Almeida. **Iniciação ao latim**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- CARVALHO, Dolores Garcia; NASCIMENTO, Manoel. **Gramática histórica**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1977.
- FARACO, Carlos Alberto. **História do português**. São Paulo: Parábola, 2019.
- FARIA, Ernesto. **Introdução à didática do latim**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.
- MAROUZEAU, Jules. **A ordem das palavras em latim**. Tradução de José Mário Botelho. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.
- MARTIN, Thomas R. **Roma antiga: de Rômulo a Justiniano**. Porto Alegre: L&PM, 2019.
- MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia portuguesa**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- SPALDING, Tassilo Orpheu. **Guia prático de tradução latina**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- STOCK, Leo. **Gramática de latim**. 2. ed. Lisboa: Presença, 2000.

A CHARGE COMO CRÔNICA VISUAL: A METÁFORA DA VIOLÊNCIA

Christina Barbosa Guimarães Ferreira

Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios atuais é o trabalho da leitura e da escrita em sala de aula, de uma forma que consigamos chegar até nossos alunos e envolvê-los nas atividades propostas. Com esse desafio em mente, construímos a dissertação de mestrado *Violência no namoro: um olhar discursivo sobre as práticas de leitura e escrita na escola*¹, com propostas que pudessem ser realmente trabalhadas com os alunos dentro de um tema que fizesse sentido para eles. A partir daí, decidimos explorar a leitura e a escrita tomando como tema a violência no namoro.

Nosso trabalho é sustentado teoricamente na Análise de Discurso de linha pecheuxtiana, iniciada na França, a qual

1 Dissertação de mestrado defendida em 2021 por Christina Barbosa Guimarães Ferreira, e orientada por Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, autoras deste capítulo.

coloca no centro da discussão a determinação histórica dos processos de produção de sentido, e que tem Eni Orlandi como sua precursora no Brasil. Dessa forma, em uma das propostas apresentadas na dissertação mencionada, buscamos trabalhar a leitura e a escrita de nossos alunos por meio de *charges* que tratam do tema da violência nas relações de namoro.

Observamos que o problema de violência ganhou mais visibilidade durante o isolamento causado pela Covid-19, mas não podemos afirmar se os casos aumentaram ou se os registros das denúncias foram maiores.

De acordo com Rodrigues, Coelho e Lima (2009, p. 5471):

A banalização da violência doméstica levou à invisibilidade de um dos crimes de maior incidência no país e o único que possui efeito perverso multiplicador, uma vez que atinge não apenas à pessoa da ofendida, mas, por suas sequelas, acabem por comprometer todos os membros da entidade familiar.

Portanto, devemos sempre entender que essa violência atinge todas as pessoas da família, e não apenas aquela diretamente prejudicada. Todos sofrem os reflexos dessa violência, principalmente crianças e jovens que acabam, muitas vezes, naturalizando essa violência presenciada em casa. Traverso-Yépes e Pinheiro (2005, p. 157) nos dizem que:

Embora a violência entre marido e mulher nem sempre seja explicitada abertamente pelos adolescentes, observa-se um processo de naturalização da violência de gênero, representada na fala dos adolescentes pela frequente violência dos meninos contra irmãs ou outras meninas de seu convívio.

Essa naturalização torna todo o processo mais complicado, já que isso passa a ser visto como algo “normal” por muitas pessoas. Essa naturalização precisa ser desconstruída urgentemente, principalmente entre os jovens, que estão na escola e podem contribuir para que tenhamos um futuro com menos casos de violência.

O TRABALHO COM AS *CHARGES* NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Em uma das etapas da dissertação, escolhemos trabalhar com *charges* porque sabemos que é um material que produz efeitos de sentidos que os sujeitos apreendem com maior rapidez. Além disso, a *charge* apresenta propriedades discursivas complexas tanto em sua materialidade como em seus efeitos de sentidos, o que a torna muito produtiva do ponto de vista da análise do processo de significação. Nesse caso, optamos por elas devido aos múltiplos sentidos que queríamos trabalhar, por meio do humor, da crítica e do funcionamento da ironia, e, também, explorando-a enquanto metáfora com peso discursivo sociopolítico.

A *charge* é considerada um “gênero” jornalístico por ter aspectos ligados à crônica, dada sua fugacidade e crítica. Tem rápida leitura, aliando imagem e escrita à latência de um discurso de opinião; condensa efeitos de sentidos e, além

disso, informa, denuncia e critica. São esses efeitos de sentidos que, na relação com alunos, devemos buscar e explorar.

Nas *charges*, como em qualquer texto, os sentidos não estão “já-lá”, mesmo que pareça. Elas funcionam trazendo, para a leitura, a memória discursiva e a imagem como operadora da memória, pois, segundo Cavalcanti e Azevedo (2018, p. 238), “A charge, como discurso, retoma, através da imagem, o acontecimento, a memória discursiva”. Trabalhamos com a *charge* porque

[...] a charge sempre faz uma crítica a um determinado fato social ou político, com muitos ou poucos traços (verbal e não-verbal). Por meio dela, o chargista consegue dizer muito. Ela não somente informa, como também emite uma opinião e é carregada de interdiscursividade (CAVALCANTI; AZEVEDO, 2018, p. 238).

Portanto, neste estudo, as *charges* selecionadas são carregadas de sentidos que, bem trabalhadas discursivamente, conseguem chegar mais rapidamente aos nossos alunos, mostrando quão terrível pode ser essa violência nas relações afetivas e levantando questões a respeito da sociedade em que vivemos. Isso se dá pela maneira como, tomando a perspectiva discursiva, podemos observar como a *charge* se estrutura para produzir um acontecimento de sentidos como o que estamos analisando.

CORPUS E ANÁLISE

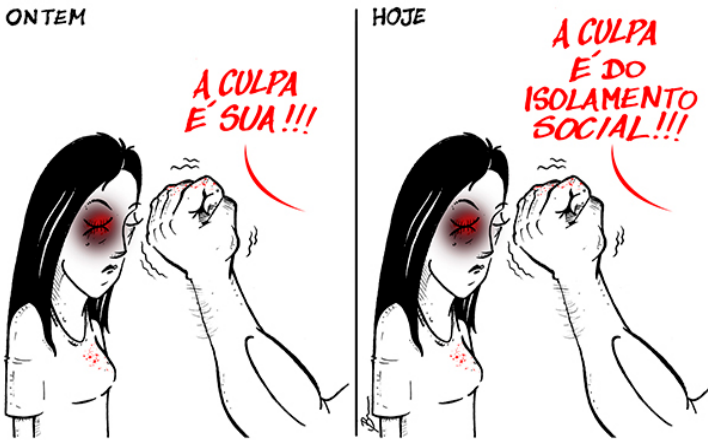
Para esta análise, escolhemos duas *charges* distintas das que trabalhamos na dissertação, para que possamos ver que os sentidos aparecerão de acordo com as condições de produção em que elas forem apresentadas.

Segundo Machado (2000, p. 24),

A ironia, presente no humor, mostra exatamente que, dependendo do contexto, o sentido pode vir a ser outro. Dessa forma, pode-se defini-la como o processo estabelecido entre o que é explicitamente dito e o que é implicitamente significado.

Portanto, vimos que, nas *charges*, os sentidos são dinâmicos, não possuindo rigidez, num jogo de deslocamentos e rupturas que, a cada novo movimento, faz surgir outros sentidos.

Figura 1 - Violência doméstica



Fonte: Brum (2020).

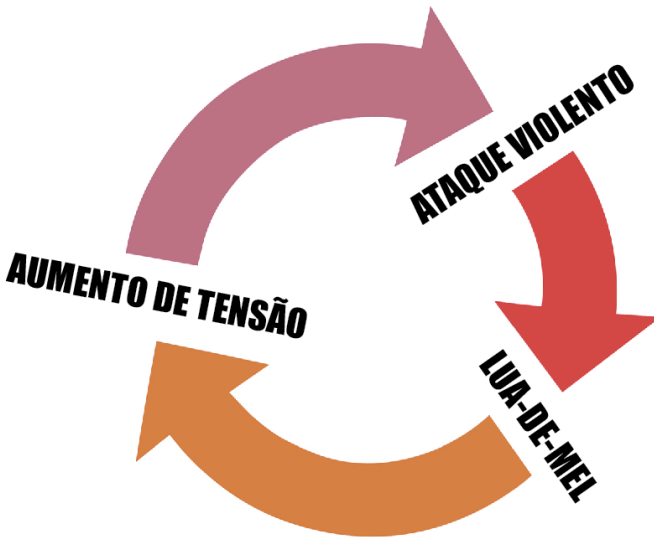
Na *charge* apresentada, temos uma imagem muito forte, que reflete a realidade vivida por muitos casais, dentro de um ciclo de violência que se repete, constituindo um ritual. No primeiro quadrinho, vemos a imagem de uma mulher com o rosto machucado, com sangue respingando em sua camiseta. A pessoa que a machucou, provavelmente, é uma pessoa do sexo masculino, presente por um braço aparentemente forte, que chega a estar sujo com o sangue da mulher agredida. E essa primeira imagem é finalizada com uma fala, escrita em vermelho, do agressor: “A culpa é sua!!!”. Esta é uma fala típica do ciclo de violência, no qual o agressor tende a colocar a culpa de sua agressão na pessoa agredida, justificando que é a vítima que toma atitudes que o fazem ser violento. Esse processo de culpabilização da vítima faz parte do funcionamento do

discurso da violência e tem muita eficácia pois, em geral, silencia o sujeito agredido e perpetua o ciclo de violência.

Passando ao segundo quadrinho da *charge*, vemos a mesma cena de violência representada anteriormente, mas agora com o agressor trazendo uma nova justificativa, que funciona como paráfrase, produzindo o que Pêcheux (1990) chama de deriva: “É culpa do isolamento social!!!”. Mesmo havendo uma deriva, os sentidos continuam a se inscrever na mesma formação discursiva, o que nos leva a entender que a violência continua a mesma, apenas as justificativas é que são diferentes, o que, também, tipifica um legítimo agressor e fica como um exemplo nítido do ritual que acontece no ciclo de violência.

Esse ritual é constituído por três fases, sendo a primeira “aumento de tensão”, onde as tensões acumuladas, as injúrias, calúnias, xingamentos e outras ameaças fazem com que a vítima se sinta sempre em perigo; a segunda fase – como vislumbramos na figura recortada anteriormente –, denominada “ataque violento”, é quando o agressor comete maus-tratos contra a vítima, sejam físicos ou psicológicos, aumentando sua intensidade cada vez que o ritual se repete; e a terceira e última fase, denominada “lua de mel”, acontece quando o agressor se diz arrependido e cobre a vítima de carinho e atenção, prometendo nunca mais repetir seus atos violentos. E, nesse ritual, tudo se repete, até algo nesta engrenagem falhar, pois não há ritual nem ideologia sem falhas.

Figura 2 - Ciclo da violência



Fonte: O ciclo... (c2012).

Apesar desse ciclo não ser específico da violência no namoro, ele tende a se repetir em todas as situações que envolvem relacionamentos afetivos abusivos. Por isso, o professor pode utilizá-lo para ilustrar essa violência quando for trabalhar a atividade com essas *charges* que propomos aos alunos.

Figura 3 - Violência contra a mulher



Fonte: Duke (c2023).

Na *charge* apresentada, vemos a figura de uma mulher, com postura indefesa e submissa, com lágrimas nos olhos, pensando sobre o tema da redação do Enem, que foi a violência contra a mulher, tema muito relevante para a reflexão dos candidatos. Ela está em frente a uma figura masculina, aparentemente autoritária, que pode ser namorado ou marido, apontando o dedo para ela de forma agressiva, e dizendo que, se ela não tirar uma boa nota, vai apanhar. Ele a intimida ou ameaça ao invés de perguntar como ela se saiu nessa prova tão importante para quem quer ingressar em uma universidade pública.

A figura masculina, na *charge*, não tem o rosto exposto/visível, mas podemos perceber o desleixo do agressor, que

tem até pequenos mosquitinhos voando ao seu redor. Já a mulher, vestida de forma simples, mas de certa forma elegante, traduz a vontade de vencer e avançar em seus estudos, o que é ofuscado – por lágrimas – ao contar a notícia do tema da prova, na qual aparentava ter ido bem, por ter conhecimento sobre o assunto abordado.

APROFUNDANDO A ANÁLISE

No primeiro passo do procedimento analítico que seguimos, nas análises apresentadas anteriormente, mostramos as figuras e as falas que as acompanham em um movimento de descrição e interpretação do que está constituindo a *charge*. Em continuidade à análise, passaremos a explicitar a compreensão que podemos ter desse processo, aprofundando a análise em seu procedimento, ou seja, em sua estrutura e acontecimento.

Como dissemos, e isto deve ser exposto aos alunos na relação que eles estabelecerão com as *charges* em seus gestos de interpretação, a *charge* tem forte carga de *ironia*, que está na forma como esse ritual se realiza, produzindo como efeito de sentido a culpabilização da vítima e a impunidade do agressor diante dela.

A ironia, como sabemos (ORLANDI, 2012a), traz nela uma interrogação¹. E é esta interrogação que soa como humor: como o agredido pode ser o culpado?

Na *charge* da Figura 1, essa interrogação, pelo efeito da ironia, é totalmente silenciada e devolvida para a vítima, parafraseada em um possível e imaginário “O que eu fiz para ser tratada assim?”, apelo feito à própria vítima e à sua imagem de si. Põe, pois, em funcionamento, as formações imaginárias: IA(A) ou IA(IA(A))².

Ainda na Figura 1, a resposta refere-se ao distanciamento social, que faz irromper, na convivência cotidiana, o que o “outro” traz, pela simples presença, de insuportável, de inquietante. Como nos ensina Freud e Breuer (1956), “a segregação é anterior à fraternidade”. Aqui entra já uma resposta à interrogação mais extensa, pois apela à repulsa ao outro, ao estrangeiro, ou ao estranho em nós. Apelo à conjuntura mais ampla. Esse é o imaginário do sujeito despido da ética e da convivência social.

A *charge* da Figura 3 traz, na interrogação, no efeito de ironia, a figura masculina nua e crua da formação discursiva machista presente, também, no punho arrebatado da Figura 1, a

1 Ironia vem do grego “*eiron*”, que significa “perguntar”. Ainda segundo Orlandi (2012a), a ironia produz um duplo efeito de construção e destruição de sentidos.

2 Trata-se das formações imaginárias propostas por Pêcheux (2019), que, no exemplo anterior, lê-se: Imagem que o locutor faz de si mesmo; ou Imagem que o locutor faz da imagem que ele faz de si mesmo, por meio do mecanismo de antecipação.

memória discursiva que faz presente a dominação do masculino. Esse efeito tanto é mais interessante pela sua circularidade; o tema da violência está “esquecido” na prática da violência: falando sobre violência, se você não tirar nota alta, apanha; ou, se você apanha, é porque é culpado(a), efeito de evidência produzido pela ideologia.

Há ainda a se explorar a metáfora. Na definição de Pêcheux (2014 *apud* LACAN, 1988), a metáfora é “uma palavra por outra”, uma transferência. Modalizando essa definição, consideramos, como Orlandi (1996), que, na metáfora, “palavras falam com palavras”³. Sendo tanto a linguagem como os sujeitos constituídos pela metáfora, entra a questão da interpretação, já que esta é uma injunção.

No primeiro quadro da Figura 1, a metaforização faz a imagem significar contraditoriamente com o legendado (“A culpa é sua”). Toda a carga de violência está metaforizada na imagem, na qual a ideologia fala por conta própria: a razão dos mais fortes. No segundo quadro da Figura 1, há uma discursividade mais ampla, que pega uma situação sócio-histórica presente em uma situação particular: a da pandemia. Com a impossibilidade de sair, estreitam-se as relações fechadas em um lugar específico (a casa), e este é metaforizado como sendo um lugar significativo de violência sob as condições do isolamento social. O lugar significativo (a casa) configura o espaço/tempo materializando o imaginário da representação

3 Tratando-se de imagens, podemos dizer que elas significam pela sua relação com imagens, ou seja, imagens significam por imagens (uma imagem por outra).


(a da *charge*) e, além disso, cria e transforma o lugar (palavras falam com palavras), a conjuntura da formulação, que deixa o sentido de acolhimento para ser o do perigo. Considerando que a relação com a linguagem se faz na inter-relação da interpretação com a ideologia, temos a tríade constitutiva da linguagem, que é a metáfora, a interpretação e a ideologia. Ora, é essa inter-relação que nos interessa no funcionamento da *charge*, o que nos leva a interrogar como funciona a ideologia nessas *charges* que estamos analisando frente à questão da violência nas relações de afeto, refletindo como isso pode estar presente na escola. É a partir desse questionamento que podemos trazer esse tema para os alunos: tendo em vista a ligação que eles mesmos estabelecem em suas relações de afeto na escola. Esse trabalho pode ser realizado nas práticas de leitura e escrita.

Nossas perguntas, então, passam a ser: como se atualizam relações de violência na escola, em situação de namoro? Por que essa forma de violência se naturaliza? Como sentidos de violência atravessam os muros da escola e se instalam intramuros? Nas palavras de afeto, que palavras estão falando com (outras) palavras? E como trazer, por meio do trabalho com *charges* na escola, a reflexão sobre essa forma de violência enquanto discurso? Foram essas perguntas que procuramos trabalhar neste nosso estudo, dando um passo para que outros trabalhos também se dediquem a elaborar a formação de nossos alunos mediante nossas práticas na escola, as quais podem reverberar nas práticas sociais em geral.

METODOLOGIA

Analisando as *charges* junto com os alunos, podemos mostrar o que elas estão produzindo como efeito de sentidos, seja metaforizando, seja pelo funcionamento da ironia, no campo da violência. Vale ressaltar que essas atividades são precedidas de intenso trabalho de constituição de um arquivo de leitura e discussões, ou seja, em sala de aula, o professor trabalha com os alunos lendo, analisando e discutindo os temas tanto da violência, quanto sobre *charges*. Vejamos um exemplo de uma das nossas atividades realizadas em sala de aula.

Figura 4 - Proposta de atividade de leitura



I – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade: Leitura de Charge

Tempo previsto: 04 aulas

Conteúdo: Formulações textuais

Conceitos: Autoria, formulações textuais, versões, rupturas, efeito metafórico.

Objetivo:

- Oportunizar ao aluno, por meio do trabalho com Charge, se colocar como autor de seu texto, produzindo uma formulação textual.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

Metodologia: Nessa aula, trabalharemos com uma Charge, que trata do tema Violência. Os alunos receberão uma folha com a Charge e algumas perguntas para se posicionarem enquanto autores:

1. Qual o tema trabalhado na Charge?
2. Para você, qual a relação dessa Charge com os textos trabalhados nas aulas anteriores?
3. Na sua opinião, quem é esse homem que aparece na imagem? E quem é essa mulher?
4. O que acontece nas imagens? O que você compreendeu lendo o texto?

38

VEREÇA NO NOMEIO
UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

Após refletirem sobre as questões acima, pediremos aos alunos que escrevam um texto se posicionando em relação ao tema abordado na Charge. Depois, recolheremos o texto para leitura e apreciação.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Para desenvolver as atividades apresentadas, o professor poderá utilizar qualquer uma das *charges* analisadas neste estudo, ou todas elas.

Tal como fizemos em nosso caderno de atividades discursivas – apêndice da dissertação já citada anteriormente –, podemos realizar atividades que possibilitem que nossos alunos coloquem em prática tudo que eles já aprenderam sobre o assunto nas aulas, e, assim, situarem seu ponto de vista e a posição-sujeito que todo esse processo constituiu, mobilizando a escrita em suas produções textuais, pois

[...] a escrita [...] não é um produto acabado, mas um processo. À luz da análise do discurso, pode-se entender um processo como algo em movimento, que não se fecha. Ele pode ser suspenso, pode ser pausado, pode ser interrompido, mas não tem um fim. Pensar a escrita como processo implica dizer que ela pode sempre ser retomada e receber continuidade (INDURSKY, 2016, p. 32).

Justamente por isso, o professor tem que trabalhar essa parte com muita atenção, respeitando o tempo de cada aluno, sem exigências de quantidade de linhas ou outras estruturas prontas, ou seja, rompendo com os modelos atuais de trabalho com a escrita, nos quais se delimitam linhas, estruturas e até o que deve ser escrito pelo aluno, para, com isso, verificar o que eles já conseguem produzir como escrita depois de finalizadas as atividades propostas nas etapas anteriores do caderno. Isso porque esse procedimento, em geral, leva o aluno a dizer (escrever) o que ele imagina que o professor quer ouvir (quer que ele escreva).

Além disso, o professor trabalhará paráfrase e polissemia na sala de aula. Mais do que isso, terá que transcender a paráfrase para permitir que a polissemia esteja presente nas leituras e escritas dos alunos. Hansen (2015, p. 192) nos diz que

A paráfrase abarca formulações diferentes que tendem para o mesmo sentido – o diferente no interior do mesmo –, retornando a um mesmo espaço dizível. A paráfrase é um novo enunciado, utilizando outros recursos linguísticos que mantêm o pensamento do original. Pode-se nomear esse processo de produtividade, em virtude da reprodução dentro do mesmo, da reiteração do efeito de sentido.

Então, a paráfrase pode até ter uma “nova roupagem”, mas mantendo o mesmo “tecido”. Não adianta o professor cobrar do aluno apenas que se escreva o mesmo em outras palavras, mantendo o sentido original, pois isso seria manter-se no *discurso autoritário* (ORLANDI, 2012b), o que manteria os alunos no mesmo espaço dizível, sob a batuta do professor.

É preciso que haja movimento nesse processo e que se estabeleça o *discurso polêmico*, em que há possibilidade de que os sentidos se mexam, possam ser outros, numa relação que está sempre em movimento entre aluno e professor. Segundo Orlandi (2015), a polissemia se define por diferentes movimentos de sentido no mesmo objeto simbólico. É necessário que o professor se desloque de sua posição de quem “tudo sabe” e que ele estabeleça condições para que os sentidos sejam outros, a fim de que os alunos

possam desconstruir conceitos sobre a violência por meio da polissemia, pois, segundo Hansen (2015, p. 192),

[...] a polissemia possibilita a multiplicidade de sentidos, o deslocamento do mesmo e o indicativo da ruptura em função da produção de sentidos diferentes, não perpetuando a noção de sentido literal (que, aliás, também é efeito). É a polissemia que desloca o sentido e o aponta para a criatividade, fazendo intervir o diferente. Ela é o indicativo da ruptura no processo de criação em função da produção de sentidos diferentes daqueles determinados.

Abrindo espaço para a polissemia acontecer em sala de aula, o professor tem de entender que metáfora e sentido caminham juntos, permitindo deslizos e deslocamentos. Rosa (2020, p. 307) nos diz que

Metáfora e sentido imbricam-se, não se distinguem ou se somam, mas se implicam numa relação de nunca acabar. Assim, a metáfora é vista como a possibilidade inerente a todos os sentidos, porque esses estão inscritos na instabilidade dos dizeres possíveis, numa relação permanente de estabilização/desestabilização na língua.

Portanto, a metáfora vai ocasionar uma deriva dos sentidos, trabalhando nos deslizamentos entre as formações discursivas pelo efeito metafórico, pois, para Pêcheux (2014, p. 240), “o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola de hoje não deve ter o professor no centro do conhecimento e o aluno como repetidor/reprodutor do que se ensina. A escola exige muito mais, tanto dos alunos quanto dos professores. Ela exige comprometimento com os problemas sociais vividos/sofridos por nossos alunos; exige que possamos, pelo menos, esclarecer aos alunos e auxiliá-los no enfrentamento desses problemas.

Trazer temas como o da violência no namoro para ser debatido na escola abre possibilidades diversas para que possamos trabalhar esse problema antes que ele se torne algo muito maior, e antes que os jovens se tornem adultos violentos e/ou que considerem esse tipo de violência uma coisa natural.

O que consideramos ser novo em nosso trabalho é que aliamos esse problema social tão grave de violência a um outro problema pedagógico, que é a leitura e a escrita em sala de aula.

Dessa forma, conseguimos propor um trabalho, em nosso caderno de atividades discursivas, em que o professor vai unir essas duas questões e trabalhar com diversos materiais significantes, o que contribuirá para atingir nosso aluno pedagógica e socialmente.

Neste capítulo, trouxemos a *charge* como proposta para ser trabalhada em sala de aula porque, de um modo rápido e eficaz, ela consegue chegar aos nossos alunos e atingir os objetivos propostos.

Além disso, a *charge* aqui é vista como uma crônica visual, por ser uma narrativa de uma certa situação, em uma relação entre a imagem e o escrito, metaforizando a questão da violência quando consegue, na articulação de imagem e legenda, mostrar-nos a profundidade do relacionamento abusivo, sobretudo quando lidamos com adolescentes em sala de aula. Também, ela significa de várias maneiras, num amálgama complexo de sentidos.

Ao trabalhar com a metaforização, o aluno passa a experimentar, em sua prática linguageira, o deslizamento, o movimento da linguagem, dando-se conta de que, em sua materialidade, a linguagem não é um sistema fechado e fixo, mas aberto, que propicia mais liberdade em seu trabalho com ela. Por outro lado, trabalhando, na *charge*, seu traço de *ironia*, ele vai perceber os múltiplos sentidos que a prática da linguagem pode lhe oferecer. Movimento e polissemia, quando experimentados em sala de aula, na relação de trabalho com o professor, tornam a prática da linguagem mais dinâmica e inventiva, o que, certamente, criará melhores condições de produção para o sujeito em sua posição de autor.

Portanto, com a proposição de nossas atividades, sustentadas na perspectiva da Análise de Discurso, abrimos espaço para que os sentidos possam fazer (outro) sentido, para que palavras falem com palavras. Fazemos isso propiciando condições para que os alunos tenham um espaço aberto de discussão, trabalhando essa tensão entre o mesmo e o diferente, pois, como nos diz Orlandi (2015, p. 34), “é nesse

jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”.

A escola, como um lugar privilegiado na formação desses sujeitos, deve ter, como parte de seus projetos e atividades, práticas que possam fazer parte da transformação das relações de violência de qualquer espécie na sociedade. Atividades como as que estamos propondo cuidam de trazer essas questões para a compreensão e tomada de posição desses jovens enquanto uma questão social que os afeta.

REFERÊNCIAS

BRUM. Aumento da violência doméstica é tema da charge de Brum. **Tribuna do Norte**, Natal, 2020. Não paginado. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/'aumento-da-violencia-doma-stica-a-tema-da-charge-de-brum/480687>. Acesso em: 24 abr. 2023.

CAVALCANTI, Cristiane Renata da Silva; AZEVEDO, Nádya Pereira Gonçalves de. O tríplex: a imagem como operadora de memória discursiva em charges. **Rua**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 237-253, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8652441>. Acesso em: 24 abr. 2023.

DUKE. Charge O Tempo 26/10. **O Tempo**, Belo Horizonte, c2023. Não paginado. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-26-10-1.1149846>. Acesso em: 21 abr. 2023.

FERREIRA, Christina Barbosa Guimarães. **Violência no namoro:** um olhar discursivo sobre as práticas de leitura e escrita na escola. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/Christina%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

FREUD, Sigmund; BREUER, Joseph. *Études sur l'hystérie*. Paris: PUF, 1956.

HANSEN, Fábio. A criatividade em jogo: paráfrase e polissemia no processo de produção do discurso publicitário. **Rumores**, São Paulo, n. 18, v. 9, p. 185-203, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-677X.rum.2015.90001>. Acesso em: 21 abr. 2023.

INDURSKY, Freda. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 30-47, 2016. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/5954>. Acesso em: 24 abr. 2023.

MACHADO, Rosely Diniz da Silva. **O funcionamento discursivo de charges políticas**. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2000. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/Charges_politicas-Rosely_Machado.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

O CICLO da Violência Doméstica. **APAV**, [s. l.], c2012. Não paginado. Disponível em: <https://apav.pt/vd/index.php/vd/o-ciclo-da-violencia-domestica>. Acesso em: 25 abr. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Destruição e construção do sentido: um estudo da ironia. **Web Revista Discursividade**, Dourados, n. 9, p. 1-42, 2012a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso**: estrutura ou acontecimento? Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 2014. Originalmente publicado em 1988.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Campinas: Pontes, 2019. Originalmente publicado em 1969.

RODRIGUES, Luciano Lima; COELHO, Renata Pinto; LIMA, Raphael Rocha. A contribuição da lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha) para o combate da violência doméstica e familiar contra a mulher. **Publica Direito**, Fortaleza, p. 5469-5485, 2009. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/salvador/renata_pinto_coelho.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

ROSA, Marilane Mendes Cascaes. Na aquarela do discurso: memória, metáfora e metonímia. **Cadernos do Instituto de Letras**, Porto Alegre, n. 61, p. 298-321, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2236-6385.103005>. Acesso em: 25 abr. 2023.

TRAVERSO-YÉPES, Martha A.; PINHEIRO, Verônica de Souza. Socialização de gênero e Adolescência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 147-162, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/KscbcF9X3cVgHStP6477VkN/?format=pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

CULTURA VISUAL, DISCURSO E EDUCAÇÃO

José Simão da Silva Sobrinho

INTRODUÇÃO

A visão e a visualidade são construções sociais, tanto no sentido de que são construídas pelo social, como também no sentido de que constroem o social. Considerando esse duplo sentido, o conceito de “construção social” é o eixo dos Estudos Visuais (MITCHELL, 2003, p. 26), campo de conhecimento que surgiu nos Estados Unidos entre as décadas de 1980 e 1990. Trata-se de campo de conhecimento heterogêneo no que diz respeito à definição das questões que delimitam seu objeto, a cultura visual, e polêmico em relação às fronteiras com outras disciplinas acadêmicas, tais como a História da Arte, a Estética, os Estudos Culturais.

A distinção que faço entre visão e visualidade tem ancoragem em Jay (2003), que, retomando definições produzidas por Foster (1988), afirma:

Embora visão sugira a percepção visual como operação física, e visualidade a mesma percepção como fato social, as duas não se opõem como a natureza se opõe à cultura: a visão é também social e histórica, e a visualidade envolve corpo e psique. Todavia, não são idênticas: aqui, a diferença entre os termos assinala uma diferença no interior do visual – entre os mecanismos da visão e suas técnicas históricas, entre o dado da visão e suas determinações discursivas – uma diferença, muitas diferenças, entre de que modo vemos, como somos capazes, autorizados ou levados a ver, e como vemos esse ver ou o não-visto dentro dele (JAY, 2003, p. 15).

A visão é, portanto, natural (física, fisiológica) e, também, social, histórica. O social, por meio da determinação discursiva, e o inconsciente, pelo investimento pulsional, transformam a informação luminosa em imagem com significância. Aos Estudos Visuais interessa compreender os mecanismos, técnicas, processos envolvidos na construção da visão, incluindo nisso as relações entre o sujeito observador/espectador e o objeto. A visualidade, por sua vez, diz respeito ao campo das representações sociais produzidas por meio de imagens, campo conformado pelo político. No estudo da visualidade o foco é o funcionamento das imagens na produção de modos de ser, estar e fazer, que constituem a formação social.

Destaco a complexa relação entre visão, visualidade e discurso. O processo de determinação discursiva da visão e da visualidade é constituído pela falha e pela falta, o que produz a opacidade. Uma compreensão disso foi desenvolvida por Dias (2008), que, numa abordagem fenomenológica da paisagem,

propôs a distinção entre visão e invisão (as “zonas sombreadas da visão”, o “invisão”, “o in-visível no visível, não como contrários, mas como desdobramentos possíveis”¹). A esse respeito, lembro do episódio relatado por Van Doren (2012, p. 233-236): Galileu descobriu, por meio do telescópio que aperfeiçoara, que Ptolomeu estava errado e Copérnico certo: é a Terra que gira em torno do sol e não o contrário. Galileu foi a Roma falar de sua descoberta, levando consigo o telescópio. Ele pediu ao cardeal Robert Bellarmine que olhasse por si mesmo. O teólogo olhou, mas não viu o que Galileu apresentava.

A cegueira do cardeal à descoberta de Galileu reforça a compreensão de que a visão e a visualidade “constituem construções simbólicas” (MITCHELL, 2003), embora aparentem ser automáticas, transparentes e naturais. Nessa compreensão que cimenta os Estudos Visuais como campo de investigação, encontro um ponto forte de articulação possível dos Estudos Visuais com a Análise de Discurso.

Penso que, adotando a perspectiva dessa articulação, a escola pode oportunizar ao estudante a problematização da “atitude natural” em relação à visão e à visualidade, o que é importante para o desenvolvimento da crítica política e ética. A título de exemplificação do que pode ser feito em sala de aula, apresento, na seção seguinte, uma análise possível de um arquivo composto por fotografias que constroem a visualidade

1 As aspas são citações de expressões ou conceitos usados por Dias (2008). Cf. DIAS, Karine. Notas sobre paisagem, visão e invisão. **Visualidades**, Goiânia, v. 6, n. 1 e 2, 2008, p. 128-141. *passim*.

da luta contra a ideologia colonial, a estrutura-funcionamento produzida pela modernidade europeia a partir das “descobertas”. A colonização, sustentada na cosmovisão europeia, produziu profundas transformações no ser, no saber e no poder dos povos colonizados (MALDONADO-TORRES, 2020). Essas transformações, eivadas de violências, são reproduzidas e legitimadas, ainda hoje, dentre outros modos, por meio dos monumentos construídos em homenagem aos colonizadores.

OPRESSÃO COLONIAL E LUTA DECOLONIAL EM IMAGENS

Nos últimos anos, circularam nas mídias sociais brasileiras e estrangeiras fotografias que mostram monumentos em homenagem a colonizadores sob ataque de manifestações populares. O sujeito observador/espectador é interpelado à leitura dessas imagens visuais, que podem significar coisas distintas, a depender de como sua visão está determinada discursivamente e de como o inconsciente investe o que vê. A descrição que faço das fotografias não escapa a essa construção social da visão. Na perspectiva discursiva, a descrição, assim como a construção do arquivo, é interpretação (PÊCHEUX, 1997a). Na prática descritiva da imagem visual, é sempre bom lembrar o que disse Barthes (2018, p. 14) a respeito da descrição da fotografia: “descrever não é, pois, somente ser exacto ou incompleto, é mudar de

estrutura, é significar outra coisa, diferente do que se mostrou”. Em outros termos, o visível e o dizível não coincidem, não se sobrepõem. É impossível esgotar, pela descrição linguística, o que uma fotografia mostra/esconde.

No Brasil, os alvos das referidas ações populares são monumentos que foram erigidos em homenagem aos bandeirantes, no século XX, em várias cidades brasileiras. Os bandeirantes, também conhecidos como sertanistas, foram colonizadores que desempenharam papel fundamental na política colonizadora de Portugal no Brasil. Eles foram agentes do poder colonial; suas ações não foram “espontâneas”, como propõe o discurso historiográfico textualizado, por exemplo, em Magalhães (1978). Como agentes do poder colonial, realizaram expedições rumo ao interior do Brasil, com os objetivos de expandir, demarcar e proteger as fronteiras territoriais da colônia, mapear o território, explorar minérios preciosos, escravizar indígenas, capturar negros que haviam fugido da escravidão, destruir quilombos etc. Na realização de seus objetivos colonizadores, muitos indígenas e negros foram violentados e assassinados.

No século XX, esses agentes da política colonial portuguesa receberam várias homenagens. Além dos monumentos, as homenagens aos bandeirantes ou sertanistas foram feitas, também, por meio da nomeação de praças, avenidas, ruas, rodovias etc. Essas homenagens constroem a paisagem urbana em várias cidades e estados brasileiros. Por meio delas, a ideologia colonial interpela indivíduos em

sujeitos, reproduzindo subjetividades, saberes e poderes conformados pela colonização moderna. Mais do que uma referência ao passado, elas não deixam esquecer modos de ser, estar e fazer coloniais.

Duas discursividades, ao menos, constroem a visualidade do bandeirante na formação social brasileira e alimentam a polêmica em torno dos monumentos em sua homenagem: a discursividade que significa as bandeiras como ações espontâneas, sobretudo de paulistas, provocadas fundamentalmente por razões econômicas locais; e a discursividade que significa as bandeiras como ações da política colonizadora portuguesa.

Sobre essas discursividades, remeto à leitura de Goes Filho (1999) e Ferreira (2002). A primeira discursividade, a que significa as bandeiras como ações espontâneas, sobretudo de paulistas, produz a imagem do bandeirante como herói de uma narrativa épica sobre a origem do Brasil, num discurso que apaga as violências praticadas contra indígenas e negros. Quando não apaga, justifica como ação civilizatória. Nessa direção da significação do bandeirante como herói nacional, Silva (1976) escreveu sobre a colonização de Mato Grosso:

Os bandeirantes fazendo as suas entradas pelos sertões, em procura de pepitas de ouro, repetiam, nos reconvos profundos das nossas florestas desconhecidas, a epopéia escripta pelos portugueses na vastidão dos 'mares nunca dantes navegados'. E desta lucta hercúlea e consciente do homem contra a natureza, resultou a expansão do territorio brasileiro até então adstricto ao littoral.

Da floresta gigantesca, aquelles *super-homens*, numa lucta variada, ora com a propria natureza revoltada, ora com o homem selvagem, faziam surgir, como tocados por varinhas magicas, florescentes povoados que eram logo depois cidades. O conhecido combate do Rio das Mortes, entre portugueses e paulistas, fez com que estes voltassem as suas vistas para Oeste e viessem desvendar aos olhos do mundo civilizado o territorio matogrossense (SILVA, 1976, p. 103, grifo do autor).

Na construção do imaginário de um passado épico, como se observa no excerto citado, o bandeirante é significado como herói na luta do colonizador civilizado contra a natureza e o “homem selvagem”. A violência praticada pelos bandeirantes é significada como luta civilizatória, significação conformada pela ideologia colonial. Os monumentos mostrados pelas fotografias produzem a visualidade dessa ideologia. A preservação e a conservação desses monumentos são efeitos da força da ideologia colonial na conformação de sujeitos e sentidos na formação social brasileira.

Por força da ideologia colonial, a eles foi atribuído o valor de atualidade, pelo qual identifica o brasileiro de qualquer época com o elogiado empreendedorismo patriótico do bandeirante. Em outros termos, o valor de atualidade desses monumentos produz o efeito “somos todos bandeirantes”. No processo de identificação desencadeado pelo valor de atualidade, o sujeito significa “as antigas acções de gerações há muito tempo desaparecidas como parte das suas próprias acções, e as obras de outrora dos presuntivos antecessores

como parte do seu próprio trabalho” (RIEGL, 2016, p. 31). Conforme Riegl (2016), analisando a história dos monumentos na cultura ocidental, os valores atribuídos aos monumentos são construções sociais. Desde a Idade Média – quando surgiram – até o século XX, a produção de monumentos passou por várias transformações no que diz respeito à atribuição de valores: valor de antiguidade, valor de memória, valor artístico, valor histórico, valor de atualidade.

Diante das imagens visuais que compõem o arquivo deste trabalho, a visão do sujeito observador/espectador pode ser determinada por esse valor de atualidade atribuído aos monumentos erigidos em homenagem aos bandeirantes, produzindo um efeito de mal-estar e revolta, pois o ataque aos monumentos é significado, nessa identificação, como um ataque à história pessoal, efeito da identificação com o bandeirante e, por extensão, com o colonizador português. No entanto, a visão do sujeito observador/espectador pode ser determinada, também, pela ideologia decolonial, que resiste a essa atualidade, denuncia e condena a violência produzida pelos bandeirantes. Dito isso, passo às imagens visuais.

Na Figura 1, o sujeito observador/espectador é interpelado a produzir significação para uma imagem visual de parte do Monumento às Bandeiras, localizado na praça Armando Salles de Oliveira, em frente ao Parque Ibirapuera, na cidade de São Paulo. Esse monumento é obra do artista Victor Brecheret, inaugurado em 1953, nas comemorações dos 400 anos da cidade de São Paulo. Construído em granito,

possui doze metros de altura, cinquenta de extensão e quinze de largura. Essa é uma característica dos monumentos em homenagem aos bandeirantes: são grandes, imponentes, metaforizando sua suposta grandeza.

Diferentemente dos outros monumentos aos bandeirantes mostrados pelas imagens visuais do arquivo deste artigo, o Monumento à Bandeira não homenageia um bandeirante em específico: é uma homenagem às bandeiras, às expedições. A escultura é uma representação visual de uma cena das expedições, composta por trinta e duas figuras humanas. Pode-se identificar nessa representação, dentre as figuras, brancos, indígenas e negros. Dois homens vão à frente, montados em cavalos, e os demais vão atrás puxando ou empurrando uma canoa de monções, bastante usada nas expedições.

O enquadramento feito pelo fotógrafo na produção da imagem visual mostra apenas uma parte do monumento: um dos bandeirantes montado e uma parte da comitiva a pé à frente da canoa de monções, que não é mostrada. Nesse recorte, a imponência do bandeirante montado contrasta com a comitiva a pé, fazendo deslizar sentidos para as relações de poder que constituíam as expedições bandeirantes. A imagem visual mostra condições desiguais, hierarquizadas entre os participantes das expedições bandeirantes. Uma das figuras da comitiva, à direita na imagem, parece expressar sofrimento físico. Essa visão instaura a contradição na construção épica do bandeirante como herói nacional. Tal contradição é reforçada pelo contraste entre a cor cinza do monumento e o céu azul ao fundo.

Figura 1 - Monumento às Bandeiras, de Victor Brecheret



Fonte: Rosa (2016).

Em 30 de setembro de 2016, o Monumento às Bandeiras amanheceu pichado com tintas nas cores vermelha, amarela e azul, como se pode ver na Figura 1. À exceção do vermelho, as cores utilizadas na manifestação são as da bandeira do Brasil, apesar da diferença na tonalidade do azul. Nessa composição de cores, é possível interpretar que o vermelho, devido a sua predominância na pichação, substituiu o verde da bandeira nacional do Brasil. Na bandeira, o verde é a base da representação, a cor predominante. Ao substituir o verde pelo vermelho, a imagem visual metaforiza que, na base do Brasil, em sua origem, está o sangue de negros e indígenas assassinados pelos bandeirantes. A imagem visual constrói, assim, a representação da violência colonial.

Há imagens visuais nas mídias sociais mostrando funcionários da Prefeitura de São Paulo lavando o monumento, uma representação do esforço institucional de preservação da memória da colonização que constitui o imaginário nacional brasileiro. Memória lavada, livre de sangue. Em consonância com essa significação, a manifestação de resistência ao imaginário colonial ao qual a imagem visual da Figura 1 dá visibilidade foi, predominantemente, interpretada e nomeada, nas mídias sociais institucionais, como “vandalismo” e “crime”.

Figura 2 - Monumento à Bandeira, de Victor Brecheret



Fonte: Anizelli (2015).

O Monumento à Bandeira foi alvo de outra manifestação no ano anterior. Em 29 de janeiro de 2015, numa manifestação organizada pelo Movimento Passe Livre (MPL), manifestantes picharam, na base do monumento, os enunciados “Na periferia a PM mata todo dia” e “A PM mata pobre todo dia!”. Na imagem

visual da Figura 2, nota-se que há mais enunciados além desses, mas não estão legíveis. Segundo o jornal *Folha de S. Paulo*, os outros enunciados são: “Bandeirante é assassino! Morre Burguês!” (MONUMENTO..., 2015). Esses enunciados registrados pelo jornal são símbolos de uma resistência à memória do bandeirante como herói, significando-o como assassino, o que pode ser relacionado ao vermelho da Figura 1. Os outros dois enunciados, que podem ser lidos na imagem visual da Figura 2, produzem, por efeito metafórico (PÊCHEUX, 1997b), uma relação de sentidos entre a violência dos bandeirantes e a violência da Polícia Militar (PM). A aproximação que a imagem visual faz entre o bandeirante, a burguesia e as ações violentas da Polícia Militar (PM) produz deslizamentos de sentidos de um para o outro: o efeito metafórico. É possível interpretar, por esse deslizamento de sentidos, que a ideologia colonial que criou as bandeiras e a burguesia brasileira continua funcionando, estruturando relações opressoras na formação social.

Figura 3 - Estátua do bandeirante Borba Gato, de Júlio Guerra



Fonte: Fraissat (2020).

No mesmo dia em que o Monumento à Bandeira foi pichado (Figura 1), dia 30 de setembro de 2016, a estátua do bandeirante paulista Borba Gato também o foi. Trata-se de um monumento com treze metros de altura, contando com o pedestal, localizado na Praça Augusto Tortorelo de Araújo, distrito de Santo Amaro, cidade de São Paulo. Foi criado pelo artista Júlio Guerra, sob encomenda, para as comemorações do IV Centenário de Santo Amaro. Sua inauguração, contudo, só ocorreu em 1963. Diferentemente da fotografia da Figura 1, na Figura 3 a imagem do bandeirante está pichada com mais cores, destacando-se o vermelho. A quantidade maior de cores pode significar, por efeito metafórico, a bandeira LGBTQIA+.

Esse deslizamento de sentidos atualiza a resistência à memória do bandeirante como herói nacional de outro modo, dando visibilidade ao assassinato de sujeitos LGBTQIA+. Os bandeirantes assassinaram indígenas e negros no passado, de acordo com a leitura da Figura 1; os bandeirantes de hoje matam pobres, conforme a Figura 2; e, também, matam sujeitos LGBTQIA+, numa visão possível da Figura 3. A violência contra sujeitos LGBTQIA+, nessa leitura, é efeito do funcionamento da ideologia colonial, na qual “a masculinidade agressiva torna-se uma norma junto com o senso de feminino, pensado para dar apoio e reproduzir tal masculinidade” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 40). Assim como na Figura 2, na Figura 3 a resistência à memória da epopeia bandeirante constrói a visibilidade de outros oprimidos pela ideologia colonial. O que a imagem visual da Figura 3 reivindica, portanto, é irredutível à revisão do discurso historiográfico sobre o bandeirante e as bandeiras. É, também, uma manifestação contra a masculinidade colonial que mata.

Figura 4 - Estátua do bandeirante Borba Gato, de Júlio Guerra



Fonte: Schlickmann (2021).

Em 24 de julho de 2021, a imagem visual da Figura 4 produziu emoções conflitivas na visão do sujeito observador/espectador. Manifestantes atearam fogo à estátua do bandeirante Borba Gato, descrita na Figura 3. O que se vê é diferente das figuras anteriores, nas quais as imagens visuais podem ser interpretadas como reivindicação da revisão do discurso historiográfico e denúncia da opressão de grupos

minoritários, sem, contudo, construir a visão da destruição dos monumentos e do que eles representam no imaginário social. As chamas, a coluna de fumaça, a imagem transfigurada do bandeirante, transformada em sombra projetada no primeiro plano pela coluna de fumaça e pelo fogo sob um fundo azul, assombra o sujeito observador/espectador. A perspectiva de baixo para cima confere grandiosidade ao acontecimento.

É uma imagem dramática, trágica, para a visão do sujeito observador/espectador constituído pela identificação com o bandeirante, por meio do valor de atualidade do monumento. O Eu, instância do inconsciente, pode associar a visão da estátua em chamas a uma ameaça à preservação da vida. Essa ameaça de ser consumido pelo fogo, de desaparecimento, pode produzir transformações na visão, pode determinar o que é visto e como é visto. Pode produzir afetos na instância do Eu que rejeitam a imagem visual como gesto de resistência política.

Conforme o site *UOL* (ESTÁTUA..., 2021), “um grupo intitulado *Revolução Periférica* assumiu a autoria do incêndio. Em seu perfil no *Instagram*, os membros compartilharam uma ação em que colaram lambe-lambes em postes da capital com a questão ‘Você sabe quem foi Borba Gato?’”. Não se trata, contudo, de ação isolada. As manifestações que alteraram a imagem visual dos monumentos nas Figuras 1 a 4 podem ser associadas às resistências à ideologia colonial na América Latina, nos Estados Unidos e em alguns países da Europa.

Figura 5 - Estátua de Cristóvão Colombo em Barranquilla, Colômbia



Fonte: Herrera (2021).

Lembro a esse respeito que, em Bogotá, na Colômbia, em 7 de maio de 2021, indígenas Misak derrubaram a estátua em homenagem ao colonizador Gonzalo Jiménez de Quesada, uma obra de 1960, do artista Juan de Ávalos. Em 28 de junho do mesmo ano, manifestantes derrubaram a estátua do colonizador Cristóvão Colombo, em Barranquilla, também na Colômbia (Figura 5). No ano anterior, em 16 de setembro de 2020, nas comemorações do Dia Internacional da Memória dos Povos Originários no Mundo, indígenas derrubaram a estátua em homenagem ao colonizador Sebastián de Belalcázar, fundador de Cali, na Colômbia. Chamo a atenção para os protagonismos políticos mostrados na imagem visual da Figura 5: a estátua é puxada por cordas pelos manifestantes e, no canto superior direito, como se estivesse empurrando a estátua, vê-se uma

bandeira do movimento LGBTQIA+. Um efeito de sentido possível é o que associa a opressão por gênero e sexualidade ao funcionamento da ideologia da colonização moderna, a luta por direitos de gênero e sexualidade e a luta decolonial.

Figura 6 - Estátua de Edward Colston, em Bristol, Inglaterra



Fonte: Evans (2020).

Nos Estados Unidos, o movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam) vem provocando o debate sobre monumentos em homenagem a escravocratas. Em Richmond, na Virgínia, foram derrubadas as estátuas do colonizador Cristóvão Colombo e do militar Jefferson Davis, defensor da escravidão. O movimento atravessou o Atlântico. Na Bélgica, a prefeitura da Antuérpia retirou a estátua do Rei Leopoldo II, sob pressão de manifestantes. Esse rei é conhecido pela política escravagista que assassinou milhões de congoleses. Em Bruxelas, manifestantes jogaram tinta vermelha em outra

estátua em homenagem a ele. Em Bristol, na Inglaterra, em 7 de junho de 2020, cerca de dez mil manifestantes do *Black Lives Matter* derrubaram e jogaram num rio a estátua de bronze em homenagem a Edward Colston, escravagista do século XVII que trabalhou para a *Royal African Company* (Figura 6).

As imagens visuais das Figuras 1 a 6 constroem visualidade para conflitos sociais produzidos pelas estruturas-funcionamentos da colonialidade moderna. Se associados a esses conflitos, os ataques aos monumentos em homenagem a colonizadores representam gestos políticos de resistência às relações sociais opressivas instauradas pela ideologia colonial moderna.

No Brasil, os monumentos aos bandeirantes são símbolos dessa ideologia. Trata-se, portanto, nessa perspectiva, de manifestações sociais decoloniais. Entretanto, diante das imagens visuais que dão visualidade a esses conflitos, o sujeito observador/espectador pode ver coisas distintas, a depender de como a visão está determinada discursivamente. Pode ver resistência às opressões coloniais modernas ou vandalismo, ou as duas coisas, ou nada disso. A significação dessas imagens não se fecha, desse modo, em interpretação única. Isso se explica, em parte, pelo fato de que o sujeito observador/espectador é constituído pelo todo complexo das formações ideológicas, ou seja, a visão é conformada no espaço contraditório no qual se desenvolvem as discursividades engendradas pelas ideologias, por meio

das formações discursivas, em complexos movimentos de imbricação. A contradição é, assim, constitutiva da visão.

A visão é determinada, contudo, não só pela ideologia, como também pelo inconsciente. A heterogeneidade interpretativa é explicada, também, pelos modos como a excitação originada na visão, a partir do exterior, é investida pelo/no inconsciente do sujeito observador/espectador. O Eu, uma das instâncias do inconsciente, pode associar o que chega pela visão a uma ameaça ao equilíbrio psíquico, à preservação da vida, e produzir afetos de rejeição ao visto, ou não deixar ver. A visão é determinada, ainda, por excitações produzidas pelo próprio inconsciente, por seu próprio funcionamento, por seus próprios conflitos, como, por exemplo, no caso do transtorno psicogênico da visão, conforme análise de Freud (2013, p. 319), para quem “os olhos percebem não apenas as alterações no mundo exterior que são importantes para a preservação da vida, mas também as características dos objetos que os tornam elegíveis como objetos de amor”. Os olhos têm, portanto, dupla função: uma relacionada aos instintos do Eu e outra relacionada aos instintos sexuais. O modo como o conflito entre esses dois instintos básicos é investido produz efeitos na visão, podendo, inclusive, causar a cegueira, caso o conflito no inconsciente se resolva com a repressão do prazer erótico de olhar.

A MATERIALIDADE DA VISÃO E DA VISUALIDADE

O percurso que fiz até aqui articula a Análise de Discurso e os Estudos Visuais. Nessa articulação, o ponto de contato foi a perspectiva materialista, que procura não reduzir a imagem visual aos termos de uma Linguística, de uma Semiótica ou de uma Estética. A perspectiva materialista analisa a imagem visual a partir da problematização da construção social da visão, da visualidade, do sujeito observador/espectador, bem como a partir da problematização da construção visual do social. Nesta seção, darei um pouco mais de sustentação teórica para esse percurso, discutindo o conceito de significação.

No livro *Semântica e Discurso* (1997c), Pêcheux apresenta sua compreensão da significação por meio de duas teses. A primeira é a de que a significação “é determinada pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico” (PÊCHEUX, 1997c, p. 160) de produção do dizer, ou seja, a significação não está contida na palavra, na expressão, na proposição, no texto etc. como um dado a ser decodificado ou decifrado pelo sujeito. Logo, ler não é atravessar o texto para encontrar um sentido oculto, escondido, tampouco é o processamento do texto por um cérebro-mente-máquina.

Destaco, nessa tese de Pêcheux, que o jogo é constitutivo da significação. Esse ponto é fundamental no trabalho teórico e analítico do filósofo e foi responsável por revisões e deslocamentos em sua experimentação científica.

Os resultados da análise automática mostraram que esse instrumento científico, a AAD69, era adequado à análise de discursos produzidos em condições estáveis, mas mostrava-se inadequado à compreensão das lutas ideológicas, pois escamoteava o equívoco, a contradição, a falha, que são constitutivos das discursividades. Em outros termos, o instrumento não se mostrou sensível ao jogo, o que suscitou sua revisão.

Em conferência proferida em 1983, Pêcheux afirmou que “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (PÊCHEUX, 1997a, p. 53). Ele chegou a essa compreensão por meio da experimentação de conceitos e percursos analíticos. Filiado por sentidos à epistemologia de Canguilhem e Bachelard, Pêcheux compreendeu a ciência como experimentação de instrumentos científicos (HELSLOOT; HAK, 2008).

Em sua segunda tese, Pêcheux postula a determinação do processo de significação pela materialidade contraditória do interdiscurso. A significação é produzida no jogo entre posições-sujeito constituídas pelas formações discursivas, que são regiões de sentidos imbricadas nas formações ideológicas. As formações discursivas “representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1997c, p. 161). As formações discursivas formam o interdiscurso, a memória discursiva, que possui dois modos de

funcionamento determinados materialmente: o encadeamento do pré-construído e a articulação. Esses dois modos de funcionamento da memória discursiva inscrevem, de formas distintas, a questão da repetição em Análise de Discurso. No encadeamento do pré-construído a repetição é parafrástica, e, na articulação, é polissêmica, ressaltando-se que, mesmo no funcionamento parafrástico da memória discursiva, ocorrem deslocamentos na significação, efeitos de sua atualização, efeitos do jogo no processo de significação.

O que a segunda tese amplia mais fortemente é que essa materialidade que constitui a significação constitui também o sujeito, de modo que “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)” (PÊCHEUX, 1997c, p. 163). A formação discursiva dissimula esse assujeitamento, engendrando a ilusão subjetiva de que o sujeito é a origem da significação. Em outros termos, o funcionamento das formações discursivas e das formações ideológicas relacionadas produz o esquecimento da determinação histórica do sujeito e da significação.

Essa compreensão produzida por Pêcheux é, de certo modo, transformadora. Contudo, causa desconforto, mal-estar, pois vai na contramão da ideologia neoliberal dominante, que nega a determinação histórica do sujeito, abrindo caminho, com isso, aos processos de opressão capitalistas. A compreensão do que determina o sujeito historicamente é condição necessária, mas não suficiente para

a transformação da formação social e das condições materiais de existência do sujeito. A ideologia neoliberal dominante, ao negar a determinação histórica, nega junto a possibilidade de transformação da formação social, na medida em que desloca as causas da desigualdade da formação social para o indivíduo, para a ação individual, aprofundando e estabilizando a opressão. A negação da determinação histórica do sujeito coincide com o avanço do neoliberalismo e está associada à construção ideológica do “homem empresarial”.

Essas duas teses aqui rapidamente apresentadas, com comentários que extrapolam o texto de referência, formam a base da teoria do discurso de Pêcheux. Significação e sujeito são determinados materialmente, ou seja, são constituídos pelo funcionamento das formações discursivas e das formações ideológicas relacionadas. Funcionamento conformado pelo jogo, pela contradição, pela falha, produzindo a opacidade, a incompletude, o equívoco.

Essas teses deslocam a teoria do discurso de Pêcheux das teorias do signo, formuladas pela Linguística e pela Semiótica. A significação resulta do funcionamento complexo das formações discursivas que compõem o interdiscurso ou memória discursiva, instaurando posições-sujeito heterogêneas no processo sócio-histórico de significação, e não da associação sistemática de um significante e um significado, ou da relação, no pensamento, entre um *representamen*, um objeto e um interpretante.

A significação e o sujeito são determinados historicamente pela memória discursiva ou interdiscurso, sob a dominação – com falhas – das formações ideológicas, que instauram o dever de lembrar e, também, o esquecimento. O esquecimento é, nessa perspectiva, trabalho da memória discursiva determinado pelas formações discursivas e pelas formações ideológicas relacionadas. Nessa compreensão teórica, a memória não se confunde com lembrança, nem com cognição. Desse modo, o esquecimento não é uma falha na lembrança, mas um funcionamento da memória discursiva, estruturante do dizer, da significação, do sujeito. Trata-se de determinação histórica estruturada pela contradição, não de determinismo. Isso precisa ser reforçado. Essa posição teórica golpeia o narcisismo alimentado pelo neoliberalismo, que promove, nos campos teóricos e práticos, o retorno da ideologia do sujeito autônomo, senhor da (sua) história, livre de determinações.

Essa apresentação das teses de Pêcheux não fica adequada se eu não disser que, para o filósofo, a ideologia e o inconsciente estão materialmente ligados, sem se confundirem (PÊCHEUX, 1997c). Pêcheux não deu um desenvolvimento mais elaborado a essa questão; manteve seu trabalho circunscrito à compreensão da determinação ideológica dos processos de significação, limitando-se à enunciação de algumas aproximações entre os funcionamentos do inconsciente e da ideologia.

É nessa perspectiva da determinação dos processos de significação pela ideologia e pelo inconsciente que analiso

imagens fotográficas no projeto de pesquisa em andamento *Linguística em sentido amplo: articulações entre língua e formas visuais da linguagem em processos de significação*, vinculado ao Grupo de Pesquisa Língua, Fotografia e Discurso (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/ Universidade Federal de Uberlândia – CNPq/UFU). Nesse projeto, faço a experimentação das duas teses anteriormente apresentadas. Embora Pêcheux não faça menção à imagem visual na exposição de suas teses, minha hipótese de trabalho é de que elas são adequadas à análise discursiva de fotografias.

Portanto, parafraseando Pêcheux (1997c), compreendo que a significação de uma imagem fotográfica não está contida nela mesma como algo a ser decifrado ou decodificado. A significação da imagem fotográfica é produzida pelo jogo entre posições-sujeito que conformam o sujeito observador/espectador no processo de significação. Em outros termos, a significação da imagem fotográfica é determinada pelas formações discursivas, que representam, na linguagem, as formações ideológicas.

Nessa perspectiva, a significação não é um “rastros”, um “índice” ou um “ícone” da coisa fotografada. O que é descrito na fotografia como “rastros”, “índice” ou “ícone” é efeito de interpretação. Compartilho com Soulages (2010) a compreensão de que é impossível produzir uma imagem fotográfica que coincida com a coisa fotografada, com os “fenômenos visuais do mundo”. Essa compreensão está na base da “estética do infotografável” proposta por ele. Destaco

de sua teoria dois pontos que reforçam minha perspectiva em relação à significação da fotografia: primeiro, “a imagem da fotografia, como a da *câmera oscura*, não é, portanto, natural, nem objetiva, nem neutra, mas cultural e herdeira de técnicas, de práticas e de teorias historicamente determinadas” (SOULAGES, 2010, p. 86); segundo, “o *espectador* não olha uma foto como olha o mundo” (SOULAGES, 2010, p. 87).

Por caminho semelhante, Fontcuberta (2010, p. 13) afirma que “a fotografia mente sempre, mente por instinto, mente porque sua natureza não lhe permite fazer outra coisa”. A fotografia constrói algo distinto daquilo que é fotografado. Essa não-coincidência constitutiva da fotografia, que a faz mentir, foi observada também por Rouillé (2009, p. 18), para quem

[...] a fotografia, mesmo a documental, não representa automaticamente o real; e não toma o lugar de algo externo. Como o discurso e as outras imagens, o dogma de ‘ser rastro’ mascara o que a fotografia, com seus próprios meios, faz ser: construída do início ao fim, ela fabrica e produz os mundos.

E o faz em processos que produzem, reproduzem, transformam ou deslocam sentidos. Nessa direção, Sontag (2020, p. 168) enuncia que “a pintura não é apenas a visão de algo, mas (a exemplo de uma foto) algo como é visto”. E, mais adiante, “esse é o método central para a estética da fotografia (da foto parada e, também, do cinema): tornar aquilo que não é visível, o que se acha fora do campo visual, um constituinte – dramático, lógico – daquilo que vemos” (SONTAG, 2020, p. 169). A fotografia, em seu funcionamento discursivo, constrói

visualidade, instaura modos de ver, estabiliza, desloca ou desautomatiza a visão. Está nisso seu poder.

Isso ocorre porque a fotografia é uma “forma material” da linguagem. A partir desse conceito, desloco minha reflexão dos realismos, que consideram a fotografia como documento ou testemunha, esquecendo, no sentido discursivo, que a imagem fotográfica é uma imagem construída, fabricada, não coincidente com a coisa fotografada, na verdade, a constrói na medida em que instaura modos de ver, sob outro recorte, outra luz, outras cores, outro foco etc.

O conceito de “forma material” formulado por Orlandi (1996) me permite, também, o deslocamento em relação às abordagens fenomenológicas que compreendem a significação da imagem fotográfica a partir da percepção subjetiva. A percepção, na perspectiva teórica que adoto, é conformada pela memória discursiva, em seu duplo trabalho de fazer lembrar e esquecer. A percepção “é sempre atravessada pelo ‘já ouvido’ e o ‘já dito’, através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias” (PÊCHEUX, 1997b, p. 85-86).

Por fim, o conceito de “forma material” me desloca dos formalismos, segundo os quais a significação resulta da composição da imagem fotográfica, da organização dos elementos da técnica fotográfica (perspectiva, foco, iluminação, enquadramento etc.) em uma “gramática”. A significação não é indiferente a esses elementos, mas também não resulta deles ou da forma como se organizam na imagem fotográfica. Para

o especialista, esses elementos e sua organização podem ocupar lugar central no processo de significação, mas porque está interpelado pela memória discursiva que sobrepõe a significação da imagem fotográfica e o conhecimento técnico de sua produção; memória discursiva que conforma o especialista, produzindo a ilusão da transparência da técnica e dos sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, como foi anunciado inicialmente, apresentei como venho refletindo sobre a significação da imagem visual, com o objetivo de apontar uma forma possível de abordar a visão e a visualidade em sala de aula, em atividades de leitura de imagens visuais que considerem a determinação discursiva como constitutiva da significação sem, contudo, pretender esgotar a imagem visual na significação resultante da determinação discursiva. Procurei perseguir esse objetivo porque acredito na importância do estudo da cultura visual na escola, considerando a crescente participação da imagem visual na constituição do sujeito e na mediação de relações sociais. Mitchell (2015) resume as linhas gerais do que considero uma prática pedagógica crítica em cultura visual:

A mudança mais profunda que marca a busca de um conceito adequado de cultura visual é precisamente a ênfase no campo social do visual, nos processos cotidianos de olhar e ser olhado. Esse complexo campo de reciprocidade

visual não é apenas um produto secundário da realidade social, mas um elemento que a constitui ativamente. A visão é tão importante quanto a linguagem na mediação de relações sociais, sem ser, no entanto, redutível à linguagem, ao ‘signo’ ou ao discurso (MITCHELL, 2015, p. 186).

Destaco, a partir dessa citação, algumas linhas de trabalho que julgo importantes no desenvolvimento de atividades pedagógicas em cultura visual. Primeiro, deve-se considerar, primordialmente, o aspecto social da visão e da visualidade: o visual não é um “produto secundário da realidade social”. Segundo, deve-se compreender que a cultura visual não diz respeito apenas aos produtos e processos artísticos, inclui “processos cotidianos de olhar e ser olhado”. Por último, e talvez mais importante, deve-se entender que a visão é irreduzível à língua, ao signo e ao discurso, e é tão importante quanto a língua na “mediação de relações sociais”.

REFERÊNCIAS

ANIZELLI, Eduardo. Sexto ato contra o aumento da tarifa. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2015. Não paginado. Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/32308-sexto-ato-contra-o-aumento-da-tarifa#foto-478007>. Acesso em: 6 dez. 2022.

BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. *In*: BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Tradução de Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70, 2018. p. 11-26. Originalmente publicado em 1961.

DIAS, Karina. Notas sobre paisagem, visão e invisão. **Visualidades**, Goiânia, v. 6, n. 1 e 2, p. 128-141, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/vis.v6i1ei2.18075>. Acesso em: 6 dez. 2022.

ESTÁTUA do Borba Gato em chamas na tarde de hoje; incêndio já foi controlado. **UOL Cotidiano**, São Paulo, 2021. Não paginado. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/07/25/quem-foi-borba-gato-estatua-de-bandeirante-incendiada-em-sp.htm>. Acesso em: 6 dez. 2022.

EVANS, Martin. Statue of slave trader Edward Colston pulled down and thrown into harbour by Bristol protesters. **The Telegraph**, London, 2020. Não paginado. Disponível em: <https://www.telegraph.co.uk/news/2020/06/07/edward-colston-statue-pulled-bristol-black-lives-matter-protesters/>. Acesso em: 7 dez. 2022.

FERREIRA, Antonio Celso. **A epopéia bandeirante**: letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940). São Paulo: Editora Unesp, 2002.

FONTCUBERTA, J. **O beijo de Judas**: fotografia e verdade. Tradução de Maria Alzira Brum Lemos. Barcelona: Gustavo Gili, 2010.

FOSTER, Hal (org.). **Vision and visibility**. Seattle: Bay Press, 1988.

FRAISSAT, Zanone. Estátua de Borba Gato é agora vigiada 24 horas por dia. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2020. Não paginado. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2020/06/estatua-de-borba-gato-e-agora-vigiada-24-horas-por-dia.shtml>. Acesso em: 6 dez. 2022.

FREUD, Sigmund. Concepção psicanalítica do transtorno psicogênico da visão. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas**.

Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 313-323. v. 9. Originalmente publicado em 1910.

GOES FILHO, Synesio Sampaio. **Navegantes, bandeirantes, diplomatas**: um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HELSLOOT, Niels; HAK, Tony. Pêcheux's Contribution to Discourse Analysis. **Historical Social Research**, New York, v. 33, n. 1, p. 162-184, 2008. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20762262?typeAccessWorkflow=login>. Acesso em: 6 dez. 2022.

HERRERA, Mery Grandos. Estátua de Cristóvão Colombo é tombada no marco de dois meses de atos na Colômbia. **Jornal do Comércio**, Rio de Janeiro, 2021. Não paginado. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/galeria_de_imagens/2021/06/799421-estatua-de-cristovao-colombo-e-tombada-no-marco-de-dois-meses-de-atos-na-colombia.html. Acesso em: 7 dez. 2022.

JAY, Martin. Relativismo cultural e a virada visual. **Aletria**, Belo Horizonte, n. 10, p. 14-29, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17974>. Acesso em: 7 dez. 2022.

MAGALHÃES, Basílio de. **Expansão geográfica do Brasil colonial**. 4. ed. São Paulo: Nacional; Brasília, DF: INL, 1978.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. Tradução de Dionísio da Silva Pimenta. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade**

e pensamento afrodiaspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-53.

MITCHELL, William John Thomas. Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual. Tradução de Pedro A. Cruz Sánchez. **Estudios Visuales**, [s. l.], p. 17-40, 2003. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=807298>. Acesso em: 7 dez. 2022.

MITCHELL, William John Thomas. O que as imagens realmente querem? Tradução de Marianna Poyares. *In*: ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 165-189.

MONUMENTO às Bandeiras é pichado durante ato contra as tarifas em SP. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2015. Não paginado. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/01/1582642-monumento-as-bandeiras-e-pichado-durante-ato-contras-tarifas-em-sp.shtml?cmpid=menutopo>. Acesso em: 6 dez. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997a. Originalmente publicado em 1983.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD69). Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997b. p. 61-161. Originalmente publicado em 1969.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997c. Originalmente publicado em 1975.

RIEGL, Alois. **O culto moderno dos monumentos e outros ensaios estéticos**. Tradução de João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2016. Originalmente publicado em 1903.

ROSA, Rovená. Monumento às Bandeiras e estátua do Borba Gato amanhecem pichados em SP. *Época Negócios*, Rio de Janeiro, 2016. Não paginado. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2016/09/epoca-negocios-monumento-as-bandeiras-e-estatua-do-borba-gato-amanhecem-pichados-em-sp.html>. Acesso em: 6 dez. 2022.

ROUILLÉ, André. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. Tradução de Constancia Egrejas. São Paulo: Senac, 2009.

SCHLICKMANN, Gabriel. Estátua do Borba Gato em chamas na tarde de hoje; incêndio já foi controlado. **UOL Cotidiano**, São Paulo, 2021. Não paginado. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/07/25/quem-foi-borba-gato-estatua-de-bandeirante-incendiada-em-sp.htm>. Acesso em: 6 dez. 2022.

SILVA, Franklin Cassiano da. Subsídios para o estudo da Dialectologia em Mato Grosso: vícios de linguagem. **Cadernos Cuiabanos**, [s. l.], n. 5, p. 99-109, 1976. Originalmente publicado em 1921.

SONTAG, Susan. **Questão de ênfase**: ensaios. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia de Bolso, 2020.

SOULAGES, François. **Estética da fotografia**: perda e permanência. Tradução de Iraci D. Poleti e Regina Salgado. São Paulo: Senac, 2010.

VAN DOREN, Charles. **Uma breve história do conhecimento**: os principais eventos, pessoas e conquistas da história mundial. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

VESTIBULAR E ENSINO: IMPACTOS E NOVOS OLHARES PARA O TEXTO¹

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

NOTA PRÉVIA

Muito do que vou dizer neste trabalho é produto de vários anos de pesquisa com a escrita, inclusive com a escrita de vestibulandos. O texto faz um apanhado de ideias, distribuídas em vários trabalhos, por vezes recuperados literalmente ou comentados em função do tema aqui desenvolvido (cf. CORRÊA, 2004, 2006a, 2006b, 2013, 2019). É, pois, um autoplágio necessário. As partes em que o dividi correspondem, no entanto, ao que julguei mais adequado à sua finalidade, a saber, refletir sobre o papel da prova de redação em exames de larga escala e suas possíveis implicações para o ensino da escrita. Não faço menção, em nenhum momento, ao papel da

1 Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada na oficina A Redação no Vestibular Unicamp como parte da mesa redonda O papel da prova de redação em exames de larga escala e possíveis implicações para o ensino de escrita, nos dias 21/05/2022 e 28/05/2022. Agradeço à coordenadora acadêmica da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp (COMVEST), professora Márcia Rodrigues de Souza Mendonça, pelo convite e pelos comentários ao trabalho nas caronas entre São Paulo e Campinas.

inteligência artificial, cujo aporte tecnológico para a produção do texto ainda requer estudo mais detido.

O trabalho se divide em cinco partes: 1) na introdução, tematizo os impactos e suas direções na relação entre universidade e sociedade, em que pretendo refletir a partir da pergunta: quem impacta quem?; 2) o texto complexo e o texto fragmentário: do critério sintático à consideração das esferas de atividade humana, em que dirijo minha atenção à questão: para o que olhar na leitura do texto?; 3) a escrita e a fala como modos de enunciação, em que procuro retomar uma questão já posta por outros autores: por que não falar de língua falada e língua escrita?, como é o caso de Marcuschi (2001, p. 26), quando afirma que “os termos fala e escrita” designam “formas e atividades comunicativas, não se restringindo ao plano do código”; 4) a base enunciativa da fala e da escrita: olhar para o caráter dinâmico dos gêneros do discurso, em que a reflexão se orienta pela pergunta: qual a relação entre base enunciativa e teoria dos gêneros do discurso?; 5) olhar para o detalhe para contemplar o trabalho do escrevente, em que a pergunta orientadora é: buscar o erro ou a individuação histórica do sujeito?

INTRODUÇÃO: OS IMPACTOS E SUAS DIREÇÕES NA RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E SOCIEDADE (QUEM IMPACTA QUEM?)

O estabelecimento de um perfil de estudante por uma dada instituição universitária está diretamente ligado a um projeto de universidade, que, por sua vez, é orientado por uma política para a educação superior. O efeito de uma tal política não se limita, porém, ao ensino superior. Tornar pública a informação sobre o perfil de um aluno é, também, intervir, pelo menos em alguma medida, na formação do estudante em outros níveis de ensino, em particular, no ensino médio. Essa é uma preocupação antiga dos vestibulares, como mostra o Anuário Vestibular Unicamp 2021:

Ao criar, em 1986, um sistema próprio de seleção dos alunos para os cursos de graduação, a Unicamp primeiramente estabeleceu o perfil que almejava para o seu corpo discente. Os estudantes que iniciavam sua vida acadêmica na Unicamp deveriam ser capazes de se expressar com clareza, organizar suas ideias, estabelecer relações, interpretar dados e fatos, elaborar hipóteses e, finalmente, demonstrar domínio dos conteúdos das disciplinas do núcleo comum do ensino médio (UNICAMP/COMVEST, 2021, p. 7).

Para ficarmos no âmbito do estado de São Paulo, consideremos o peso das três principais universidades mantidas pelo estado (Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual Paulista e Universidade de São Paulo)

no que se refere aos perfis de aluno e perfis do ingressante esperado estabelecidos por elas, e no efeito que esses perfis podem ter, no estado, sobre a formação oferecida em outros níveis de ensino, particularmente no ensino médio. Quando o perfil de aluno de uma instituição universitária torna-se parâmetro para a formação do aluno em outros níveis de ensino, pode-se falar do impacto de uma política de uma dada instituição em aspectos do sistema de ensino de uma localidade, de um estado e, mesmo, de um país.

Nas relações entre universidade e sociedade, porém, os impactos não são unidirecionais. As políticas afirmativas, por exemplo, sustentadas por movimentos sociais, também podem impactar o projeto político das universidades, o que também pode resultar, como tem acontecido nas universidades brasileiras, em alterações nos modos de ingresso para dar vez a grupos historicamente excluídos do ensino superior. Essas alterações, vindas da sociedade, quando passam a fazer parte das instituições universitárias, ganham o estatuto do que, de fato, acabam sendo: promotoras de inclusão social. O Anuário Vestibular Unicamp 2021, ao mencionar a proposta de criação, pela Unicamp, de um sistema próprio de seleção dos alunos, acrescenta:

A partir dessa proposta, e ao longo dos anos, a Unicamp foi aprimorando seus critérios de seleção, sempre baseados em provas que priorizam a leitura e interpretação de textos, modelo vigente até hoje. Além do objetivo de compor o seu corpo discente a partir do perfil desejado, o modelo também vem mantendo seu papel de contribuir para o aprimoramento do ensino médio e para promover a inclusão social (UNICAMP/COMVEST, 2021, p. 7).

Se não há grande novidade em reconhecer que há impactos em mais de uma direção na relação entre universidade e sociedade, não é descabido cuidar de defini-los em função dos beneficiários dos impactos. Embora o aspecto econômico sempre esteja presente, tanto na determinação de um perfil de aluno quanto na previsão de vagas tendo em vista a inclusão social, nesses dois casos, e por diferentes caminhos, pode-se reconhecer ações dirigidas para o social. Mas nem todos os impactos têm a mesma direção. Basta atentar para os efeitos provocados, por exemplo, pela força da dimensão mercadológica no campo da educação no país – talvez, atualmente, a força mais impactante de todas –, voltada para os negócios e para o lucro, ultrapassando a ideia de uma “escola que se organiza como empresa” para tornar-se essencialmente uma empresa mal disfarçada de escola; inclusive automeando-se, especialmente no caso da rede privada, internamente, junto ao corpo docente, como uma empresa e não como uma escola.

Dos conteúdos às próprias disciplinas; do aluno como exemplar de sucesso ao professor usado como fiador da qualidade da escola; da inovação tecnológica aos pais postos na posição de consumidores: tudo se torna mercadoria nessas empresas disfarçadas de escola. Há testemunhos de professores sobre o papel que a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio têm exercido como formas de entrada institucional dessa dimensão mercadológica na rede pública. Há notícias da pressão que as escolas privadas

têm buscado fazer junto ao governo do estado de São Paulo para mudar a seleção das universidades estaduais a fim de se adequarem ao “novo ensino médio”. Eis, pois, um impacto em tudo negativo, diante do qual os esforços de impacto positivo por parte de instituições universitárias – esforços relacionados ou não a movimentos sociais – tendem a não alcançar os efeitos desejados quanto à formação do estudante.

Situadas, ainda que rapidamente, as diferentes direções dos impactos na relação entre universidade e sociedade, passo a tematizar outros tipos de impacto e suas diferentes direções sob a forma de implicações da prova de redação para o ensino de escrita.

O TEXTO COMPLEXO E O TEXTO FRAGMENTÁRIO: DO CRITÉRIO SINTÁTICO PARA ESFERAS DE ATIVIDADE HUMANA (*OLHAR PARA O QUE NA LEITURA DO TEXTO?*)

Entre as inúmeras contribuições de uma prova de redação – desde que, naturalmente, elaborada a partir de objetivos claros e com perfil de aluno bem definido – está a atenção ao próprio texto, idealmente concebido pelo professor/pesquisador como objeto de análise, e não como simples peça de avaliação, sendo, portanto, mera documentação material pela aposição da escrita numa folha de papel ou numa tela.

Penso que, sempre que um texto é lido, tendo em vista a sua qualificação como um objeto que requer atenção e critério, é justamente o carácter analítico e investigativo sobre aquele texto que é posto em primeiro plano. Seja qual for o recurso analítico, ele precisa ser aplicado de forma refletida e criteriosa. Isso não significa que todas as leituras (e as análises que as autorizam) sejam iguais e cheguem a resultados aceitáveis.

Por exemplo, a consideração da qualidade do texto pela presença de estruturas sintáticas complexas, com subordinações e encaixes, já foi critério para separar o bom texto escrito de textos fragmentários, marcados, por exemplo, pela justaposição de enunciados. Esse, que seria um critério sintático próprio para a análise das estruturas da língua, quando aplicado ao texto, servia para avaliar o domínio de sintaxe do aluno. Vale lembrar que, também tradicionalmente, os exercícios de sintaxe partiam de textos escritos, em geral, literários, e eram vistos como condição para a produção escrita. Desse modo, o exercício de escrita era apresentado, basicamente, por meio de um tema, e não com base em procedimentos de produção do texto. Tais práticas e ideias pressupunham que, para escrever, bastaria exercitar estruturas sintáticas tomadas de textos escritos, analisando-as e empregando-as ao se produzir os próprios textos escritos (cf. IMBRUNIZ, 2019).

O impacto dos estudos linguísticos – particularmente os estudos sobre o texto e sobre a relação entre fala e escrita; estes últimos, um ponto de inflexão, já que a fala foi, durante muito

tempo, relegada a segundo plano² – foi importante para definir, em novos termos, o papel dos recursos sintáticos, tendo em vista, por um lado, o empacotamento de informação na escrita, como se pode observar na ideia de *integração*, em que vários recursos sintáticos cumpririam esse papel funcional (CHAFE, 1982), tido como típico da escrita – daí o uso de construções encaixadas – e, por outro lado, o necessário controle da quantidade de informação na fala, o que resultaria no uso de construções independentes e ligadas por justaposição.

Do mesmo modo, a ênfase na lexicalização seria característica da escrita e, na fala, recairia em soluções informacionais pela via do preenchimento na situação de ocorrência pragmática do enunciado. A propósito dessa separação, que leva a afirmar que a fala é contextualizada (na situação pragmática) e que a escrita é descontextualizada (pois enfatizaria o conteúdo do texto), Marcuschi (1994, p. 4-5) afirma que, se fosse esse o caso, o texto estaria sendo visto “como produto ou artefato a ser dissecado” e não como processo. Marcuschi afirma ainda que a contextualização não pode caracterizar apenas uma única modalidade do uso da língua, uma vez que, tendo o uso da linguagem um modo pragmático de existência, a contextualização é “intrínseca ao próprio processamento linguístico em geral” (MARCUSCHI, 1994, p. 10).

2 Tannen (1982) apresenta fortes argumentos contra a posição de muitos estudiosos, segundo os quais a fala ocuparia um lugar secundário em relação à escrita.

Note-se que tomar escrita e fala como dois blocos homogêneos parece não ser, de fato, uma boa solução, já que há gêneros falados cujo preenchimento de sentido pela situação de ocorrência pode tender a zero, como no caso de uma conferência, por exemplo.

Com a atenção que passou a ser dada aos gêneros do discurso, as relações entre fala e escrita tiveram de ser descritas não apenas por meio de características formais, mas também por meio das esferas sociais (esferas de atividade humana³), de onde provinham esses gêneros, ainda que essa característica social não ultrapassasse a consideração da situação de uso do gênero e, portanto, do registro (formal ou informal) em que se encaixava.

Quando a descrição das características formais dos gêneros foi cuidadosamente descrita (BIBER, 1988), ficou patente que marcas que ocorriam em gêneros tidos como mais próximos dos típicos falados podiam ocorrer também em textos situados mais próximos dos típicos escritos. Pode-se dizer que se aprofundava o conhecimento quanto ao plano pragmático da linguagem, que deixava de ser considerado como atuante apenas em função da suposta fragmentariedade das enunciações faladas, passando, então, a ganhar sentido nas situações de uso e na procedência social dos gêneros.

3 Bakhtin (1992).

A ESCRITA E A FALA COMO MODOS DE ENUNCIÇÃO (POR QUE NÃO FALAR DE LÍNGUA FALADA E LÍNGUA ESCRITA?)

Dentre as várias possibilidades de abordagem da escrita, destaco duas que partem de posições teóricas diferentes: a que vê a escrita como um sistema de representação – o sistema alfabético –, entendido como um “código” marcado pela representação gráfica dos sons da língua; e a que vê a escrita como um modo de produção de sentido, no qual os sujeitos não podem ser desconsiderados. As duas envolvem a problemática da representação, mas de formas diferentes. Na primeira, a representação é concebida como uma propriedade de um suposto código em função de sua associação com a matéria fônica da língua, o que reduz o complexo fenômeno da escrita à sua dimensão gráfica ou ortográfica. Na segunda, a representação é uma prerrogativa do sujeito que, ao constituir um interlocutor, remete ao mundo e ao outro, produzindo-se o sentido como parte da dimensão pragmático-discursiva do falado/escrito.

Tanto quanto a escrita, a fala é um modo de enunciação. Como tais, fala e escrita:

1. Não são dicotômicas, mas constituídas de forma heterogênea;
2. Não se limitam à situação imediata de realização, mas acontecem num ponto do processo discursivo;

3. Não são o texto, mas abrem possibilidades de textualização;
4. Não são, isoladamente, a língua, mas se realizam, ambas, como parte de uma mesma e única língua.

A BASE ENUNCIATIVA DA FALA E DA ESCRITA: OLHAR PARA O CARÁTER DINÂMICO DOS GÊNEROS DO DISCURSO *(QUAL A RELAÇÃO ENTRE BASE ENUNCIATIVA E TEORIA DOS GÊNEROS DO DISCURSO?)*

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que o desenvolvimento da ciência linguística e de suas diferentes áreas de especialidade contribuiu muito para as mudanças de concepção em relação à língua, aos seus usos e modos de realização, tais como o texto e o discurso. Esse desenvolvimento teve implicações claras nas mudanças orientadas por documentos oficiais elaborados com a participação de linguistas e educadores.

Portanto, na base da proposição de provas de redação, para compor e até protagonizar os mecanismos de avaliação dos vestibulares, situa-se, portanto, um grande campo de discussão que, ora enfatizando a língua, ora enfatizando seus usos ou seus modos de realização, vem se contrapondo em relação à posição normativa que, por muito tempo, foi dominante e que ainda se mantém forte. Não se trata aqui de minimizar o papel descritivo das gramáticas, que precisa ser reconhecido, mas de fazer valer

– nunca é demais insistir – uma visão cientificamente orientada da descrição dos fatos linguísticos.

Não basta, porém, lançar mão da descrição científica dos fatos de língua, do texto, do discurso e da linguagem em geral – qualquer que seja o grau de complexidade considerado quanto à conjunção de linguagens na produção de sentido – se, no final do percurso, o professor/pesquisador se permitir investir-se do papel de controlador de qualidade como se fosse um equipamento mecânico de inspeção de uma linha de produção.

Não há espanto em relação a fatos de escrita em textos de vestibulandos que não possam ter uma atenção e elaboração investigativa. O riso que a publicização de “erros” provoca no grande público trai, em grande medida, a falta de educação linguística dos leitores. Naturalmente, os resultados de pesquisas e as descrições dos fatos de linguagem se institucionalizam e passam, de algum modo, a ser parâmetro de produção. É o que se faz num vestibular, por exemplo. O parâmetro é sempre um estado do conhecimento. No entanto, o olhar do leitor não pode desconsiderar a dinâmica entre o institucionalizado e o sempre por institucionalizar-se, isto é, a linguagem é dinâmica e o professor/pesquisador deve manter o olhar para o processo, como forma de não retornar a uma leitura normativizadora.

Para encurtar caminho, passo a tratar do papel da prova de redação em exames de vestibulares do ponto de vista da implicação do caráter enunciativo da fala e da escrita. Antes

que possa parecer inapropriado mencionar a fala quando se tematiza a redação, explico como entendo a relação fala-escrita.

Num primeiro momento, podemos pensar, metodologicamente, em dois polos opostos para neles situar, ainda metodologicamente, um gênero típico da fala num extremo, e um gênero típico da escrita no outro extremo, entre os quais pode-se propor um contínuo em que se distribuiriam os demais gêneros segundo um critério de formalidade (e não de modalidade falada ou escrita). O ensino de português, por meio do contínuo dos assim chamados *gêneros textuais*, é bem conhecido e não precisa muito mais do que essa breve menção.

Num segundo momento, no entanto, gostaria de retomar o que mencionei há pouco sobre a escrita e a fala não poderem ser tomadas como dois blocos homogêneos. Nesse sentido, vale destacar o posicionamento do professor ou do pesquisador quando é confrontado com os textos produzidos pelos estudantes. Baseio-me, aqui, em resultados de pesquisa que realizei, ainda na década de 1990, com textos produzidos por vestibulandos da Unicamp.

Para resumir, em vez de pensar em interferência da fala na escrita (visão normatizante muito comum ainda hoje), proponho que a afirmação da presença da fala na escrita seja concebida como o encontro desses dois modos de enunciação (o falado e o escrito) em função do caráter enunciativo que está em ambas e que, por situar-se no plano pragmático da linguagem, atravessa, necessariamente, o sujeito que escreve. O critério

não é, portanto, a “limpeza” do texto em relação ao falado, mas o grau de pertinência considerado a partir da relação entre a marca de um gênero do discurso e sua inserção em outro gênero, ressaltando-se que as *ruínas* de um gênero (cf. CORRÊA, 2006a), quando aparecem em outro, são marcas da individuação histórica do escrevente. É preciso atentar para isso para evitar jogar fora o bebê junto com a água da bacia.

Não há fronteiras claras entre fala e escrita. É muito difícil imaginar um escrevente – qualquer que seja ele – que consiga se despir de tudo quando caracteriza sua fala para enunciar, exclusivamente, a partir do que se imaginaria como a roupagem adequada para a escrita. Inversamente, também o que se adquire a partir das tradições escritas pode se tornar presente em diferentes situações de fala. Ou, ainda, dizendo de outra forma: independentemente da posição do gênero no contínuo ou de sua realização falada ou escrita, é preciso sempre ter em conta que o gênero é um enunciado e, como tal, se situa no processo do dizer. É, pois, nesse lugar que o leitor (seja ele professor ou pesquisador, ou não) se confronta com o texto de um dado gênero do discurso. Ou seja, as considerações sobre um texto de determinado gênero estão intimamente ligadas ao fato de que todo gênero se realiza no processo de enunciação entre interlocutores concretamente presentes numa dada situação, mas estão ligadas, também, ao já-enunciado – em outros encontros, com outros enunciadores, em outras situações –, que é mobilizado para rerepresentar-se naquele novo encontro. Enunciação e (já)enunciado se encontram no

gênero do discurso. E como isso se aplicaria a um avaliador da redação de vestibular?

Para não fugir à situação em que é posto o corretor de redação do vestibular, há, naturalmente, os parâmetros, que, representando um estado do conhecimento sobre a produção do texto (e de sentido!), fornecem diretrizes quanto às convenções institucionalizadas para certos gêneros, dando a dimensão do que seria “adequado” e “inadequado”. No entanto, voltando ao aspecto processual da linguagem, do discurso e do texto, caberia considerar em que medida a adequação prevista nos critérios interdita a novidade e, por outro lado, em que medida o acontecimento inteiramente novo de um texto de determinado gênero não apresentaria, inversamente, a experiência do institucionalizado. São questões sempre abertas, que reivindicam ética no processo de leitura, mesmo quando nos sentimos protegidos por princípios éticos na elaboração de critérios rigorosos de leitura.

De tudo isso, gostaria de extrair o seguinte: quando se olha para o texto escrito, encontra-se também a enunciação falada, pois fala e escrita são modos de enunciação, nos quais o diálogo e a relação com o outro se situam no ponto de partida. Portanto, o diálogo e a relação com o outro são os pontos de partida de qualquer enunciado, não importando se, do ponto de vista verbal, esse enunciado esteja representado por uma única palavra, por uma construção frasal, por uma sequência mais extensa ou em relação com outras formas de produção de sentido (outras semioses).

É claro que se pode atribuir diferentes estatutos para o outro – isto é, apenas como aquela presença física que se posta diante de nós; ou como os enunciadores do campo do já-dito a se reapresentarem em novos enunciados; ou, até mesmo, como de um plano inapelável, tal como o inconsciente, a ideologia e a própria história. De tantas possibilidades, importa reter que o diálogo e a presença do outro na constituição do texto de um dado gênero do discurso é ponto de partida desse gênero.

Se ficou entendida a íntima relação entre fala e escrita e presença da fala na constituição do texto escrito, vale acrescentar uma palavra sobre o impacto que a teoria dos gêneros acabou tendo nas escolas. Não é a primeira vez que, ao se buscar produzir uma norma geral institucionalizável como conteúdo escolar (no caso, a partir de um conceito e da classificação dos gêneros), aspectos teóricos menos imediatamente apreensíveis acabam desconsiderados, o que pode transformar uma proposta louvável em práticas já questionadas há muito tempo. No caso da institucionalização do ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros, a ênfase parece ter recaído, sobretudo, no que, neles, é estável – como se a sociedade pudesse existir sem história, isto é, como se a mesma sociedade que herda normas e fixa comportamentos não se definisse, com a mesma força, por sua constante transformação. O caráter estático do gênero, associado, principalmente, ao privilégio de sua *construção composicional*, deixa, portanto, de lado o caráter processual que está na base de sua constituição e de cada uma de suas ocorrências.

Para marcar seu caráter histórico, não limitado à construção composicional do gênero nem a uma concepção de sociedade restrita ao seu aspecto organizacional, prefiro a denominação “gênero do discurso” a “gênero textual”. Lembro, no entanto, que as denominações “gênero textual” e “gênero do discurso” têm sido consideradas como sinônimas (cf. MARCUSCHI, 2003). Apesar de guardarem, de fato, alguma semelhança no tocante ao espírito que norteia a didatização do conceito, a opção por “gênero textual” e a forma como essa noção tem sido levada à sala de aula deixa, a meu ver, ainda a descoberto um aspecto constitutivo do gênero do discurso: o seu caráter dinâmico.

Retomando o diálogo e a relação com o outro como pontos de partida na produção de qualquer enunciado, é importante reservar ao diálogo com o outro um papel central na apropriação que o escrevente faz de diferentes práticas e na própria produção do sentido. O reinvestimento do diálogo com o outro (quem; para quem; sobre o que fala/escreve, isto é, um terceiro a quem também se replica) num dado gênero é o seu alicerce, mas não se confunde nem com algo genuíno a ser mantido, nem, tampouco, apenas com a novidade do diálogo concretamente efetivado, já que contam tanto o interlocutor em presença quanto os enunciadores tomados do já-dito.

Além disso, o reinvestimento do diálogo apresenta o tempo/espço em que é produzido como réplica a outros enunciados ao mobilizar uma memória pretérita, uma memória do acontecimento presente e uma memória de

futuro. Essas três dimensões da memória cobrem, mas também sempre deixam, em alguma medida, descobertas certas regiões do dizer, sejam elas atinentes à memória pretérita, ao acontecimento presente ou à memória de futuro, que são tempos/espacos da relação de alteridade (cf. sobre esta última: BAKHTIN, 1992; GERALDI, 1996).

OLHAR PARA O DETALHE PARA BUSCAR O TRABALHO DO ESCRIVENTE (*BUSCAR O ERRO OU A INDIVIDUAÇÃO HISTÓRICA DO SUJEITO?*)

Quando comentei, no início, a visão normativa na leitura do texto escrito, ficou como pressuposto que, quando o leitor adota esse ponto de vista, seja sob pretexto de possíveis insucessos do estudante em avaliações de diferentes instituições (não só no vestibular), seja sob pretexto de reproduzir um modelo todo ele trabalhado em termos descritivos, o olhar que norteia a leitura é aquele dirigido para a busca do erro. Nesse sentido, a obediência a uma grade de correção, concebida ano a ano, palavra a palavra, pode, mesmo assim, ser compreendida como uma mera busca do erro. No entanto, ela faz muito mais sentido quando tem como meta pôr em contato a *história da relação com a escrita* do candidato ao vestibular com um *parâmetro linguístico (não normativo) que sintetiza a verdade científica* (o estado do conhecimento) *sobre a escrita assumida no momento de uma dada avaliação, tendo em vista o perfil*

de aluno desejado. É esse encontro de temporalidades (a do candidato com a da instituição) que me parece dar sentido a um exame de larga escala. Não se fala aqui de habilidades e competências, mas de história da relação com a escrita (cf. BARRÉ-DE MINAC, 2006; GERALDI, 1996).

Há tempos, a Sociolinguística Variacionista impactou o ensino de língua ao mostrar que a língua comporta, em qualquer de seus usos, variações que podem ou não resultar em mudanças. Muito já se falou sobre a utilidade de se olhar para variantes e não para erros. Essa perspectiva que correlaciona língua e sociedade e marca a heterogeneidade da língua permite observar que também se torna comum entre os usuários de um determinado estado de língua as suas variações – leia-se: são também comuns a um dado momento histórico as diferenças (sociais – e outras) entre os indivíduos, e elas se correlacionam com a variação linguística. Portanto, quando aprendemos uma língua, temos acesso ao heterogêneo da língua porque nunca a aprendemos fora de determinado entorno social e das relações entre esse entorno e o que está fora dele.

Curiosamente, quando se lê um texto, a intromissão da tradição normativa tende a agir no sentido de isolar as variações, excluindo-as de qualquer consideração positiva, para simplesmente descartá-las como erro, para situá-las como próprias da “interferência da fala na escrita” ou para introduzi-las em qualquer outro modo de exclusão. Ao se descartar as variantes tomando-as como erros, descarta-se

a história das relações entre diferentes estratos sociais e da própria estratificação social.

O caminho que experimentei no estudo de textos de vestibulandos foi o de um professor de português que lecionou no ensino fundamental na periferia de Franco da Rocha, na Grande São Paulo, e também nas periferias de Campinas e de Sumaré. Naquele estudo, concebi as variações como indícios da circulação do escrevente por representações sobre a (sua) escrita. Nesse sentido, assumi que o escrevente circula pelas representações que faz do falado e do que já estaria institucionalizado para a escrita, articuladas à representação que ele faz da dialogia com o já falado/escrito (cf. CORRÊA, 2004, do qual recorto algumas referências a seguir). Portanto, onde normalmente se veriam erros, busquei indícios da constituição heterogênea da escrita. Desse modo, detalhes dos textos que, para alguns, provocam riso, particularmente em textos de vestibulandos, podem ser bons indícios da constituição heterogênea da escrita.

Quando o trabalho busca pistas linguísticas da circulação do escrevente pelo que ele representa sobre a escrita (e não erros), é preciso ter presente que essas pistas não se oferecem espontaneamente ao desejo do analista. A exemplo dos caçadores, é preciso, segundo Ginzburg (1991, p. 98), “dar sentido e contexto ao traço sutil”. Ou, ainda, em formulação também bastante feliz de Caprettini, em que faz, com precisão, a distinção entre o discurso enigmático dos sintomas e o das evidências:

[...] a leitura implica decisões constantes, de modo a controlar a pressão dos indícios. Sabendo-se que nem tudo é relevante na apresentação [...] o problema é separar o discurso discreto e enigmático dos sintomas daquele da evidência (frequentemente, um discurso ruidoso) (CAPRETTINI, 1991, p. 151).

Parafraseando Caprettini, parece muito mais fácil convencer-se sobre a qualidade de um texto a partir daquilo que se mostra como uma evidência – leitura da superfície do texto e de sua transparência – do que a partir daquilo que é apenas um sintoma, a partir do qual é preciso construir hipóteses para se chegar a uma explicação, buscando-a em sua opacidade. O autor tematiza, portanto, nesse trecho, o risco de se tomar como evidente apenas o que parece ser mais visível (“um discurso ruidoso”). É, pois, sempre um tipo de olhar que dirige o observador para a conclusão bem ou malsucedida. Para continuar com Caprettini, é ilustrativo observar a citação de uma fala de Sherlock Holmes dirigida a Watson: “Você não sabia para onde olhar e, assim, você perdeu o que havia de mais importante” (CAPRETTINI, 1991, p. 151). Saber “para onde olhar”: eis uma das questões fundamentais também no estudo do processo de escrita dos escreventes quando a pesquisa se situa no paradigma indiciário.

No Brasil, destaco, no campo da Linguística, o trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto Integrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) *A relevância teórica dos dados singulares na Aquisição da Linguagem Escrita*, por Bernadete Abaurre, Maria Laura Mayrink-

Sabinson e Raquel Fiad. Nesse e em outros trabalhos sobre a aquisição da escrita, as autoras assumem uma abordagem declaradamente enquadrada no chamado paradigma indiciário, comentado e desenvolvido por Carlo Ginzburg.

Embora pensando na aquisição da linguagem e da escrita, e não propriamente na produção escrita de vestibulandos, também Abaurre (1989) questiona o emprego de certos tipos de categorias naqueles estudos linguísticos:

Se insistirmos em analisar tais dados [os de aquisição da linguagem] postulando segmentos, categorias, constituintes imediatos e conceitos semelhantes como primitivos com os quais as crianças operariam, na melhor das hipóteses, organizaremos e descreveremos alguns dados, ou mesmo seremos levados pela ilusão de que é possível explicar diferenças e semelhanças entre produtos linguísticos orais e escritos simplesmente ao compará-los em termos de segmentos, unidades e categorias tomadas como linguisticamente significantes (ABAURRE, 1989, p. 28, tradução minha).

A atenção ao processo de escrita da criança leva a autora a questionar que as crianças operariam a partir de primitivos linguísticos postulados com base nas categorias que o linguista propõe e utiliza em sua descrição dos fenômenos linguísticos orais e escritos. A se proceder dessa forma, o falado e o escrito, enquanto produtos linguísticos, seriam distinguíveis por meio dessas categorias do linguista, tidas como universalmente aplicáveis.

Um outro modo de apreender o processo de aquisição da escrita se apresenta quando a autora constata a existência de um ritmo próprio da escrita⁴, que organizaria, portanto, a produção linguística escrita. Passa-se a considerar que a criança opera com múltiplas hipóteses sobre a organização da escrita e não simplesmente com os tais primitivos linguísticos, os quais, embora aparentemente aptos a descreverem os produtos da linguagem, não são explicativos da relação entre sujeito e linguagem. Ora, “o uso que [as crianças] fazem de sua percepção das proeminências rítmico-entonacionais como princípios organizacionais da construção linguística” (ABAURRE, 1989, p. 2) – tema do trabalho comentado – propicia que elas levantem hipóteses e determinem “pontos virtuais de segmentação” (ABAURRE, 1989, p. 13).

Apreender as pistas linguísticas que denunciam essas hipóteses deve ser o trabalho do analista. Essa nova atitude quanto à relação entre sujeito e linguagem é, como podemos constatar, muito diferente daquela da “ilusão descritiva”, que leva simplesmente a comparar “produtos escritos e orais em termos de suas similaridades e diferenças”, permanecendo insensível ao fato de que “os produtos são o p a c o s com respeito aos processos que subjazem a eles” (ABAURRE, 1989, p. 7, grifo da autora).

Como parte do mesmo projeto de pesquisa, Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1997) enunciam um “princípio

4 Conferir também, a propósito, Chacon (1998).

metodológico preliminar e geral” no tratamento de pistas linguísticas no estudo da escrita. Vale lembrar, porém, que as sugestões das autoras (dirigidas à pesquisa) se aplicam também à leitura de textos escritos no ensino básico, especialmente à leitura feita com o objetivo de avaliar: “Buscar explicitar, durante os vários passos de cada investigação, os critérios que nos levam a selecionar detalhes e indícios considerados relevantes para as nossas análises” (ABAURRE; MAYRINK-SABINSON; FIAD, 1997, p. 13).

Uma tal atitude pode fornecer informações sobre a heterogeneidade que constitui tanto o escrevente quanto a (sua) escrita. O escrevente, pela relação constitutiva com seu interlocutor; a escrita, por sua relação constitutiva com o falado. Não há, pois, primazias a serem tomadas como ponto de partida: nem na relação do escrevente com seu interlocutor, nem na relação entre o escrito e o falado. Há, ao contrário, diálogo, no qual um desses polos pode ser destacado.

Em outras palavras, o estabelecimento de pistas linguísticas – testemunhos singulares, acontecimentos – está diretamente ligado ao princípio dialógico da linguagem. A atenção às várias dimensões da linguagem, bem como à heterogeneidade enunciativa, é uma forma de associar os acontecimentos singulares a fatos estruturais de ordem linguística e enunciativa, caminho para se chegar à individuação histórica do sujeito – no caso da escrita do vestibular, a história da relação do candidato com a escrita.

Para retornar ao ponto, repito: a obediência a uma grade de correção, concebida ano a ano, palavra a palavra, pode, mesmo assim, ser compreendida como uma mera busca do erro. No entanto, a avaliação faz muito mais sentido quando tem como meta pôr em contato a *história da relação com a escrita* por parte do candidato ao vestibular (em geral, opaca) com um parâmetro linguístico (não normativo) – uma grade de correção – que sintetiza a verdade científica (o estado do conhecimento) sobre a escrita no momento de uma dada avaliação, tendo em vista o perfil de aluno desejado.

CONCLUSÃO (QUAL É, AFINAL, O PAPEL DA PROVA DE REDAÇÃO EM EXAMES DE LARGA ESCALA E QUAIS SÃO AS SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE ESCRITA?)

Na maior parte deste trabalho, procurei me ater às implicações da prova de redação no ensino da escrita, segunda parte da questão posta nesta conclusão. Faço, neste ponto, uma breve tentativa de refletir sobre a primeira parte dela, a saber: o papel da prova de redação em exames de larga escala. Nas formas ritualísticas de se refletir sobre a linguagem, especialmente no ensino básico, apareceria, de imediato, a tematização dos requisitos quanto a certas habilidades e competências, mas não vou abordar esse aspecto.

Destaco, ao contrário, apenas o que considero como um dos principais papéis desse tipo de prova. Trata-se do exercício de reflexão sobre o que se pode fazer com a linguagem quando nos postamos diante de um outro: comunicar, agir, argumentar, convencer, narrar... Modos pelos quais um dado tema é abordado.

Em qualquer dessas possibilidades e qualquer que seja o tema, a reflexão não escapa da relação com o outro, ponto de partida para haver qualquer manifestação de linguagem. Onde existe a relação entre o sujeito e seu outro, instaura-se o tempo/espço e o mundo ganha referência. A particularidade de se fazer tudo isso por meio da escrita tem relação com o fato de ser um exercício pessoal, não solitário, não atribuível a outrem, não controlável em termos de sentido.

A reflexão sobre essa atividade se impõe, portanto, ao escrevente já na representação que faz dos interlocutores, sem que possa, no entanto, responsabilizá-los pelo que ele próprio diz. Esse é um sentido particular para a afirmação de que a escrita é uma atividade solitária, ao lado daquele, mais comum, em que a solidão é atribuída ao fato de a escrita se produzir na ausência física de um interlocutor imediato. No entanto, em um e outro caso, a escrita pode ser justamente o contrário de uma atividade solitária.

A redação é produzida numa situação em que pelo menos três figuras estão representadas na interlocução: o escrevente, o leitor e um terceiro, correspondente à voz

atrelada ao assunto – nessa situação particular, informado, em geral, pela leitura de uma coletânea – à qual o leitor (no ato de leitura) e o escrevente (no ato de produção do texto) replicam. Temos, pois, três figuras representadas na interlocução.

Mas como se justifica a consideração de um terceiro na situação de interlocução? Ao tratar do enunciado como uma “unidade da comunicação discursiva”, Bakhtin afirma: “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 26). No mesmo contexto, mas ao tratar da “relação valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”, o autor observa: “um enunciado absolutamente neutro é impossível”, e afirma, de passagem, que sempre há “relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto)” (BAKHTIN, 2016, p. 46).

Essa atitude replicante do falante em relação ao seu objeto de discurso, replicando, mais propriamente, a uma voz situada no campo do já-dito, permite configurar um terceiro participante na relação de interlocução. A consideração desse terceiro participante na relação entre escrevente e leitor pode servir para reinterpretar um dos parâmetros de avaliação da redação do vestibular: o da obediência ao tema proposto. Desse modo, para efeito de produção escrita, a abordagem do tema poderia ser reinterpretada como a exigência, posta para o escrevente, de dialogar, numa relação sempre valorativa, com uma voz, um ponto de vista, uma perspectiva entre várias

a que um dado tema permite replicar, ficando caracterizado o terceiro elemento da relação escrevente/leitor.

A escrita impõe, portanto, ao escrevente um alto grau de reflexão nessa relação de alteridade superpovoada: além do outro imediato, representado no texto, outro ou outros interlocutores são representados em função do fato de que o escrevente sempre replica a alguém ao recortar e abordar um dado objeto de discurso, um dado tema, um dado assunto, podendo ainda, nessa réplica, opor, combinar ou hierarquizar mais de um ponto de vista. Omitir esse terceiro elemento das relações dialógicas (aquele que, a cada passo no texto, se objetiva como o assunto) corresponderia a ficar calado (justamente sem assunto, sem possibilidade de produzir réplica a interlocutores situados no já-dito). Não adviria dessa omissão o caráter solitário da escrita? É comum que o escrevente, atônito, se defronte com a página em branco diante de si, motivo de horror entre muitos dos aprendizes, quando nada conseguem dizer no ato da escrita. Não seria essa uma sutil modalidade de silenciamento, raramente mencionada, mas frequentemente diagnosticada como “bloqueio” de um dado sujeito em relação a uma dada situação de escrita?

O aprofundamento de uma reflexão sobre o complexo diálogo imposto pela situação de escrita ou, mais precisamente, para a relação entre uma dada situação de escrita e a história do escrevente com a linguagem e com a própria escrita, pode revelar uma relação que pode ser silenciadora segundo diferentes vieses: por falta de conhecimento das vozes que

poderiam se responsabilizar por dado assunto; pela assunção pessoal de uma limitação atribuída a uma idiossincrasia de caráter psicológico, mas também por imposição ideológica, moral, religiosa; ou, finalmente, pela recusa em replicar, por diferentes razões, ao próprio interlocutor imediato representado.

Para encerrar, deixo uma proposta para quem ensina escrita: por que não pensar numa outra formulação para o célebre caráter “solitário” da escrita? Se considerada a individuação histórica do sujeito, essa “solidão superpovoada” poderia ser vista como um recurso para se compreender o papel da prova de redação em exames de larga escala, ora como propulsora de diálogos, ora como responsável por uma espécie de interdição do dizer.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura; FIAD, Raquel. **A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita**. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp, 1997. (Projeto Integrado de Pesquisa - CNPq).

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Oral and written texts: beyond the descriptive illusion of similarities and differences**. [S. l.: s. n.], 1989.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARRÉ-DE MINAC, Christine. Du rapport à l'écriture à l'apprentissage des formes discursives. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 203-219, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p203-219>. Acesso em: 7 mar. 2022.

BIBER, Douglas. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CHAFE, Wallace L. Integration and involvement in speaking and writing, and oral literature. *In*: TANNEN, Deborah (org.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood: Ablex, 1982. p. 35-53.

CAPRETTINI, Gian Paolo. Peirce, Holmes, Popper. *In*: ECO, Umberto; SEBOK, Thomas A. (org.). **O signo de três: Dupin, Holmes, Peirce**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 2, p. 205-224, 2006a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639432/7026>. Acesso em: 7 mar. 2022.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento.

Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, n. 8, p. 269-286, 2006b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59756/62865>. Acesso em: 7 mar. 2022.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, 2013. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/2156/1552. Acesso em: 6 mar. 2022.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Entrevista com o Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: a escrita na formação do professor e pesquisador - por Adriana Fischer. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 177-185, 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/21591/15908>. Acesso em: 6 mar. 2022.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GINZBURG, Carlo. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A. (org.). **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 90- 129.

IMBRUNIZ, Cristian Henrique. **Elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita**: livros escolares de português (1930-2002). 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.8.2020.tde-08052020-135256>. Acesso em: 2 out. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita**. Versão preliminar da conferência apresentada no I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino,

na Universidade Federal de Alagoas (Maceió-AL), de 14 a 18 de março de 1994. p. 1-19. Xerox do original.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

TANNEN, Deborah. The myth of orality and literacy. *In*: FRAWLEY, William (org.). **Linguistics and literacy**. New York: Plenum Press, 1982. p. 37-50.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp. **Anuário Vestibular Unicamp 2021**. Publicação da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp. Campinas: Unicamp: COMVEST, 2021. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2022/03/anuario2021-WEB.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2022.

TRAJETOS DE SENTIDOS DO VERBETE *POST*: UMA PRÁTICA DE ENSINO DE LEITURA

Márcia Adriana de Barros Fraga

Vera Regina Martins e Silva

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo dar visibilidade a uma prática de ensino de leitura realizada durante o desenvolvimento de um projeto de intervenção, cumprindo uma das etapas do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), com os alunos do 8º ano “B” do ensino fundamental da Escola Estadual Severiano Neves, no município de São Félix do Araguaia–MT, no ano de 2018.

A questão da leitura na escola tem nos inquietado desde o início de nossa trajetória como professoras de Língua Portuguesa. As dificuldades de aprendizagem dos alunos, as reclamações recorrentes dos professores das outras disciplinas e os índices das avaliações externas e internas, apontando

o baixo nível de aprendizado, tornaram a leitura um grande desafio a ser enfrentado.

A reflexão sobre as práticas de leitura na escola nos indicava que o ato de ler era pautado na decifração, na ação de decodificar o texto para buscar a verdade nele contida. A resposta única sobre “o que o autor quis dizer”, desconsiderando tudo aquilo que não foi dito, mas que podia estar ali significando, vai na contramão dos modos de interpretar, das condições de produção do leitor e de suas histórias de leituras.

Esses aspectos emergiram quando passamos a conhecer a Análise de Discurso, à qual nos filiamos, que nos levou a outra concepção de leitura, diferente daquela praticada na escola: a leitura sob o viés discursivo, que envolve o sujeito, a linguagem, a história e a ideologia em seus processos de produção, e que expõe o leitor à opacidade da linguagem. Na AD, a linguagem não é transparente: ela tem sua materialidade e seu funcionamento baseados na relação estrutura/acontecimento (ORLANDI, 2005).

Na Análise de Discurso não se procura atravessar um texto em busca de um sentido verdadeiro: questiona-se como esse texto significa. Os textos não são como ilustrações ou documentos de algo já sabido em outro lugar que o texto exemplifica; ela o vê como uma materialidade simbólica própria e significativa (ORLANDI, 2005).

Compreendemos que qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de

interpretação e que o texto é um *bólido* de sentidos, partindo em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes, em que diferentes versões de um texto e diferentes formulações constituem novos produtos significativos (ORLANDI, 2007).

Ao olharmos para os textos que circulam no digital, mais especificamente os *posts* do *Facebook*, objeto de estudo do nosso projeto de intervenção, ancoramo-nos na compreensão de Dias (2014, p. 11) de que, na discursividade da rede, a textualização dos discursos é determinada pelo processo de produção de sentidos desse espaço digital; e, também, nas palavras de Orlandi (2009 *apud* DIAS, 2014), no que diz respeito ao discurso eletrônico:

[...] as diferentes linguagens com suas diferentes materialidades, e, entre elas, com decisiva importância, a digital, têm seus distintos modos de significar que, ao mesmo tempo, desafiam o homem, mas são também uma abertura para o (e do) simbólico. Lugar de invenção, de diferença, de exercício da habilidade. A linguagem digital, ou o discurso eletrônico, como prefiro chamar, reorganiza a vida intelectual, re-distribui os lugares de interpretação, desloca o funcionamento da autoria e a própria concepção de texto (ORLANDI, 2009, p. 63 *apud* DIAS, 2014, p. 4).

O projeto de intervenção se constituiu por diferentes atividades: construção de um arquivo de leitura dos *posts* a partir das visitas aos perfis do *Facebook* de cada estudante; estudo do verbete *post* por meio de pesquisa em dicionários formais e informais; introdução e compreensão do processo de constituição, de formulação e de circulação dos *posts* da rede

social *Facebook*; observação das discursividades que circulam nos *posts* pesquisados; criação de uma conta/perfil para postagens das atividades realizadas; produção e publicação de *posts* no *Facebook* e socialização das produções.

Tomando as compreensões de leitura, de escrita e de digital, na perspectiva discursiva, dentre as atividades desenvolvidas, procedemos a um recorte selecionado para apresentar neste capítulo: *Escrita e postagem de uma carta nos Correios*. Cada atividade realizada teve sua relevância, mas essa destacou-se pelas descobertas e superação das expectativas pelo envolvimento dos estudantes e pela compreensão do processo de ensino-aprendizagem por parte da professora.

DESLIZAMENTO DE SENTIDOS DA PALAVRA *POST*

A proposta de pesquisar o verbete *post* nos dicionários formais foi ampliada com a inclusão dos dicionários informais. Entendemos que essa decisão ocorreu por estarmos afetadas pelo estudo da gramatização das línguas, circunstância em que tivemos a oportunidade de conhecer os dicionários informais e refletir sobre a constituição das gramáticas e dicionários brasileiros.

Solicitamos aos alunos que escrevessem no caderno o que sabiam sobre a palavra *post*. Depois, que a procurassem

nos dicionários do acervo da biblioteca da escola e registrassem os sentidos relacionados ao nosso recorte.

Ao pesquisarmos a palavra *post*, constatamos que não havia este vocábulo no dicionário, e perguntamos quais seriam os motivos. Alguns alunos disseram que era uma palavra da rede; outros disseram que era uma abreviação de *postagem*. Buscaram a palavra *postagem*, mas também não a encontraram; foram, então, para *postar*¹.

Três definições foram encontradas e transcritas para a lousa e o caderno, juntamente com os exemplos. Solicitamos que destacassem a que se referia ao nosso objeto de estudo. No *Dicionário Didático de língua portuguesa: ensino fundamental 1*, foram encontradas as seguintes definições:

Postar <pos.tar>v.t.d. 1 Enviar por meio de serviço de correio (uma correspondência). v.t.d./v.t.d.i. 2. Divulgar por meio da internet ou colocar (um texto ou uma imagem) [em meio eletrônico]: *Postou as fotos do aniversário no blogue*. v.t.d./v.pnrl. 3. Acomodar (-se) ou colocar (-se) em uma determinada posição: *Postou-se na frente de todos esperando o chamado* (RAMOS, 2011, p. 660, grifo nosso).

No *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa*, foram encontradas as seguintes definições:

Postar (pos.tar) v. 1 Colocar alguém num lugar ou posto; *Postou um guarda em cada porta do teatro*. 2. Colocar-se num ponto: *Postei-me debaixo de*

1 O dicionário foi utilizado como fonte de consulta, dado o foco do trabalho, mas outras possibilidades de leitura são possíveis, como as produzidas no ProfLetras-Cáceres.

sua janela e esperei por você. Postar² (pos.tar) v. 1
Enviar carta pelo correio: Ontem postei uma carta
para meus parentes da Itália (BECHARA, 2011, p.
1001, grifo do autor, grifo nosso)².

No *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*, foram encontradas as seguintes definições:

Postar² (pos.tar) vtd.Bras. Enviar (carta, cartão etc.) pelo correio. [1 postar] [F.: posta correio' + -ar². Hom./Par.: *posta* (s) (fl.), *posta(s)* (sf.[pl.]); *poste* (s) (fl.), *poste(s)* (sf.[pl.]); *posto* (s) (fl.), *posto* [ô] (sm., part. de pôr).] (AULETE; GEISER, 2011, grifo do autor).

Alguns alunos perguntaram sobre as abreviaturas no início das definições dos verbetes, como *s.m.*, *s.f.*, *v.*, *adj.* etc. Explicamos que se tratava da classe gramatical à qual aquela palavra pertencia e de algumas informações específicas como gênero, regência verbal etc.

Em seguida, passamos a comparar o que os dicionários traziam com o que eles haviam registrado no caderno. Depois, fomos para o laboratório de informática para que eles pudessem pesquisar a palavra *post* na *web*, em dicionários informais, registrando as informações no caderno³.

Na pesquisa na *web*, o buscador do *Google* trouxe a seguinte definição para *postagem*: “*postagem substantivo*

2 Grifo do autor em itálico; grifo nosso sublinhado.

3 Tornamos um hábito o registro no caderno de todas as atividades realizadas, mesmo as que eram em roda de conversa, com questionamentos orais. Essa prática foi necessária porque, além de utilizarmos diferentes espaços para a realização das etapas do projeto, os registros possibilitam retomada ou consulta futura.

feminino. BRASILEIRISMO. BRASIL. ato ou efeito de postar” (POSTAGEM, c2018, grifo do autor).

Chamamos a atenção para o termo *brasileirismo*; ninguém comentou. Neste momento, ficamos tentadas a explicar para os alunos sobre o termo, mas demos continuidade à pesquisa. Para finalizar, registramos as definições encontradas nos dicionários informais: “Postar – publicar ou compartilhar uma mensagem em algum fórum ou rede social na internet” (POSTAR, 2011).

No *Priberam Dicionário*, dois sentidos foram apresentados: *postar* (como postura) e *postar* (como publicação e envio) – porém, foram selecionados pelos alunos apenas os sentidos que se referiam à publicação e envio:

Pos-tar - Conjugar (francês *pôster*) verbo transitivo.
 1. **Publicar numa página da Internet** (ex.: *postar um comentário*). 2. [Brasil]. Pôr no correio (ex.: *postar a correspondência*). 3. [Brasil] Enviar pelo correio (POSTAR, c2018, grifo do autor, grifo nosso)⁴.

Ao término das pesquisas, pedimos que respondessem no caderno às seguintes questões: O que é *post*? De onde vem esta palavra? Como devemos pesquisar esta palavra no dicionário de língua portuguesa brasileira? Como devemos pesquisar esta palavra no dicionário on-line?

Na realização dessa atividade escrita, percebemos a preocupação dos alunos em responder apenas para concluir

4 Grifo do autor em negrito; grifo nosso em itálico.

a atividade. Chamaram-nos a atenção as seguintes perguntas: *Tá certo, prof? É assim mesmo? Minha resposta tem sentido?* Mais uma vez, veio a busca pela resposta “certa” pela chancela da professora, fruto de práticas de ensino que se pautam no sentido unívoco e literal, que não permitem que os alunos se inscrevam em formações discursivas (ORLANDI, 2006a) que lhes são próprias. Assolini (2008), ao falar da censura imposta aos alunos em suas tentativas de irem além daquilo que é preconizado, explica:

[...] o aluno não pode e não consegue, na maioria das vezes, inscrever-se num espaço interpretativo que lhe permitiria construir sentido, a partir das formações discursivas com as quais ele se inscreve. Como esse sujeito é obrigado a entrar em formações discursivas que se movimentam em outros lugares – os da autoridade do ensino –, ele se vê em uma situação contraditória: ao mesmo tempo em que lhe cobram que interprete e escreva sobre um determinado assunto, o sujeito é obrigado a inscrever-se em formações discursivas que não lhes são próprias, mas forçadas, às quais ele não se filia (ASSOLINI, 2008, p. 130-131).

Muitos alunos perguntavam ao colega a resposta, queriam copiar, como se a interpretação estivesse no texto. Uns levaram os cadernos para os colegas apontarem a resposta no texto. Por fim, alguns alunos se reuniram em grupos de dois ou três para tentarem discutir e responder.

Todo esse processo nos fez refletir sobre quais condições de produção foram disponibilizadas aos alunos para responderem aos questionamentos; sobre qual foi o objetivo

proposto no planeamento dessas atividades; e se as questões tinham foco discursivo ou de conteúdo.

Retornamos ao planeamento e fomos ler os objetivos propostos:

- **Objetivo geral:** Dar condições para que os alunos percebam o funcionamento da língua, trabalhar a polissemia, pensar nas diferenças de funcionamento e nos deslizamentos de sentidos.
- **Objetivos específicos:** estudar o verbete *post* e constituir um arquivo de leitura.

A leitura dos objetivos nos levou a indagar a nossa prática: a forma como conduzimos o estudo do verbete foi discursiva? Quanto à constituição do arquivo, de que forma o fizemos?

Ao fazermos essa reflexão, compreendemos que, embora o percurso tenha dado condições para que os alunos percebessem o funcionamento da língua como forma de se trabalhar a polissemia e os deslizamentos de sentido, as perguntas que havíamos elaborado como atividade de fecho da etapa tinham uma abordagem conteudista, o que nos deixou muito frustradas; um sentimento que nos incomodou, mas também nos levou a reformular os procedimentos metodológicos, a fim de proporcionar um novo fecho.

O *como*, a forma de trabalhar a atividade, foi um ponto importantíssimo a ser pensado. Era necessário olhar para a

teoria e retornar às leituras para que pudéssemos ressignificar o caminho a seguir.

Antes de ingressarmos no ProfLetras, pensávamos que, para desenvolver o projeto, bastava filiar-se à teoria e colocar em prática o seu “método”, pois, desde a formação inicial e durante a formação continuada realizada na escola, temos estudado diversos teóricos, tentando aproximar teoria e prática. Aprendemos a “absorver” o máximo das teorias para “aplicá-las”, com o objetivo de promover mudanças “metodológicas”, que garantiriam a aprendizagem dos alunos.

As aulas do mestrado nos fizeram compreender que teoria não se “aplica”, que o sujeito se filia, portanto, não acontece instantaneamente, não é um processo consciente; trata-se de um processo de identificação.

Assim como, para o aluno, o conhecimento não vem pronto, mas é, ao contrário, um processo (da elaboração do qual ele faz parte fundamental), também para os que produzem conhecimento, programas e métodos de ensino, existe um processo e uma divisão de trabalho. Nesta divisão de trabalho, cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa crucial: propiciar, pela ação pedagógica, **a sua própria transformação** e do aprendiz, assim como a forma de conhecimento que tem acesso (ORLANDI, 2012a, p. 110, grifo nosso).

Olhar para o planejamento e ponderar sobre a condução das atividades abriu para outras possibilidades de estudo do verbete *post*. Acreditávamos que apenas a atividade de

pesquisa realizada com a palavra *post* daria condições para que os alunos percebessem o funcionamento da língua, compreendessem a polissemia, pensassem nas diferenças de funcionamento e nos deslizamentos de sentidos, conforme o objetivo geral do planejamento da aula.

No entanto, no desenvolvimento da atividade de pesquisa do verbete *post*, percebemos que se tratava de uma palavra de origem estrangeira, que, em seu processo de aportuguesamento, foi atravessada pela memória discursiva de *postagem*, de envio da carta, como podemos observar na definição encontrada no dicionário informal na Internet:

Postagem é o **ato de postar, de enviar ou colocar algo no correio para que seja expedido** para determinado destino. No âmbito dos meios de comunicação online, o termo postagem é utilizado como **sinônimo de publicação**, ou seja, quando algum conteúdo é compartilhado nas redes sociais ou em outra plataforma digital com acesso à internet, por exemplo (POSTAGEM, 2016, grifo do autor).

Podemos observar um deslizamento de sentido de postagem/envio para postagem/publicação, um efeito metafórico, que, para Orlandi (2006a, p. 27), “[...] não há sentido sem essa possibilidade de deslize, e, pois, sem interpretação. O que nos leva a colocar a interpretação como constitutiva da própria língua (natural)”. Os pontos de deriva possíveis se abrem para a interpretação:

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para

derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente) (PÊCHEUX, 2015, p. 53).

Nas múltiplas definições extraídas dos dicionários impressos, de pesquisas da Internet e dicionários informais *online*, pudemos observar o trabalho produzido pelo efeito metafórico, o deslizamento de um enunciado em outro, o que nos levou a compreender o que se chama de historicidade na Análise de Discurso.

Parafraseando Dias (2009), podemos dizer que, a partir da compreensão da historicidade do verbete *post* – do trajeto dos sentidos que a palavra, por meio da tecnologia e da utilização de diferentes suportes e ferramentas, foi produzindo –, passamos a compreender que as diferentes formas de relação social (carta/*e-mail/post*) estão ligadas a uma tecnologia (papel e caneta/tela e teclas/tela, teclas e outras materialidades digitais) e que a forma de conhecimento tem a ver com essa tecnologia.

Segundo Orlandi (2007, p. 9), “[...] as diferentes linguagens ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos”, produzindo diferentes gestos de interpretação. Sustentadas nessa compreensão, aprendemos que “os sentidos não são indiferentes à matéria significante” (ORLANDI, 2007, p. 12), de forma que “a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processo de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita etc.”.

Dito de outra forma, “a matéria significativa afeta o gesto de interpretação”, dando uma forma a ele (ORLANDI, 2007, p. 12).

Na pesquisa nos dicionários foram encontradas duas definições que nos chamaram a atenção: *Postar*. 1. Enviar por meio de serviço de correio (uma correspondência). 2. Divulgar por meio da internet ou colocar (um texto ou uma imagem) [em meio eletrônico]. Os verbos *postar*, *enviar* e *divulgar* colocaram em evidência as possibilidades que se abrem para a formulação e a reformulação dessa palavra em sua especificidade e seu modo de funcionamento.

Pensar na historicidade da palavra, olhando para os sentidos encontrados pelos alunos durante a pesquisa, nos remeteu à análise de Dias (2009) sobre a distinção entre falar, escrever, digitar e teclar, mostrando como cada um desses gestos está significado por uma tecnologia de linguagem específica. Em nosso caso, a pesquisa ao dicionário trouxe postagem – envio – *post*, que constituiu um ponto nodal para a compreensão desses gestos e como está significado por uma tecnologia de linguagem específica, que nos levou à carta, ao *e-mail* e ao *post*. Ao pensar na textualidade, na circulação e no suporte de circulação das materialidades significantes que compõem a carta, o *e-mail* e o *post*, fomos convocadas a refletir sobre como esses textos significam e onde significam.

Uma textualidade significa em suas diferentes formas de circulação. Essas questões nos remeteram a Orlandi (2006b, p. 5), ao discorrer sobre o discurso nos meios eletrônicos.

Podemos dizer que quando pensamos a prática do discurso eletrônico, embora os momentos sejam inseparáveis, tomamos como ângulo de entrada a circulação dos sentidos, pensando os outros dois momentos através deste. O modo de circulação dos sentidos no discurso eletrônico nos faz pensar que, pela sua especificidade, produz consequências sobre a função-autor e o efeito-leitor que ele produz. E estas consequências estão diretamente ligadas à natureza da memória a que estes sentidos se filiam. E, certamente, à materialidade significante de seus meios. Tenho distinguido três noções de memória: memória discursiva ou interdiscurso, memória institucional (arquivo) e memória metálica [...] As diferentes formas de memória acarretam diferenças no circuito constituição/formulação/circulação e também afetam a função-autor e o efeito-leitor. Isto porque qualquer forma de memória tem uma relação necessária com a interpretação (e, conseqüentemente, com a ideologia.). Aliada a questão da memória está o fato de que a forma material que é o texto mexe com a natureza da informação, produz efeitos sob o modo como ela funciona. A natureza do significante (diferentes linguagens) intervém na produção do objeto e este objeto, por sua vez, constitui o modo de significação deste gesto simbólico.

Sustentada nas formulações de Orlandi (2012a), Dias (2018) aprofunda a noção de memória. Ao colocar a memória discursiva em relação à memória metálica, formula a noção de memória digital. Segundo a autora,

A memória digital difere da memória metálica, mas não se descola dela, pois se por um lado, a memória metálica funciona pela quantidade, pela possibilidade de armazenamento e processamento dos dados, por outro lado a memória digital é um resíduo que escapa à estrutura totalizante da

máquina e se inscreve já no funcionamento do discurso digital, pelo trabalho do interdiscurso (DIAS, 2018, p. 161).

Dito de outra forma, a autora define memória digital como aquilo que escapa da máquina e se inscreve na história. E explica:

A memória digital não é uma simples re-atualização técnica da memória, ou seja, uma expansão horizontal dos enunciados, mas aquilo que escapa a essa re-atualização, instalando-se na memória discursiva, pelo trabalho do interdiscurso, considerando o acontecimento digital (DIAS, 2018, p. 162).

Essa definição funcionou como um gatilho para o nosso trabalho. A partir desses questionamentos, reformulamos o planejamento e propusemos as seguintes atividades: a *escrita* e *postagem* de uma carta nos Correios; a *escrita* e o *envio* de um *e-mail*; a *publicação/postagem* de um *post* no *Facebook*.

UMA APRENDIZAGEM PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Iniciamos a aula solicitando aos alunos que escrevessem uma carta para um colega de sala, para um(a) professor(a), para a diretora, para a própria mãe; enfim, que escolhessem um destinatário e postassem nos Correios. Perguntamos se alguém já havia recebido ou enviado uma carta e a resposta foi unânime: não! Então, pegamos envelopes em branco, entregamos um

para cada aluno, projetamos imagens de envelopes em branco na tela do *datashow* e fomos discutindo sobre cada elemento que compõe esse material e seu funcionamento – destinatário, remetente, endereço, Código de Endereçamento Postal (CEP).

Assim que visualizaram os envelopes, foram logo perguntando quem era o destinatário. Um aluno respondeu: *Quem vai receber a carta, eu acho, professora*. Colocou a mão no queixo e disse: *Não seria o destino para onde a carta vai? Então o destinatário é quem recebe*. A palavra *destinatário* foi rapidamente identificada pelos alunos porque eles a relacionaram imediatamente com *destino*. Aproveitamos que o aluno fez essa relação e perguntamos: *E o remetente, quem é?*, esperando que alguém fosse estabelecer uma relação com a palavra, o que não aconteceu. Os alunos responderam que, se destinatário era quem iria receber a carta, então o remetente era quem enviava. Tal resposta nos inquietou; queríamos que eles significassem o vocábulo *remetente*, como fizeram com *destinatário*. Pensamos em fazer uma relação com algo que fosse do meio deles com o verbo *remeter*, mas compreendemos que iríamos somente transmitir algo significado por nós, e que não significaria a mesma coisa para eles.

Conforme Bolognini (2009, p. 40), “os objetos simbólicos não têm um sentido próprio. Os sujeitos fazem gestos de interpretação ao se depararem com eles”. Então, por mais que buscássemos algo que pudesse servir de ponto de ancoragem para o verbo *remeter*, não conseguiríamos estabelecer uma relação com o cotidiano deles, pois estávamos atribuindo um

sentido à palavra, “impondo” nosso gesto de interpretação. Quanto a essa prática, Cazarin (2006, p. 309) alerta:

No caso de práticas de leitura no âmbito escolar, ao professor, na nossa compreensão, não caberia o papel de atribuir sentido(s) aos textos apresentados aos alunos, mas de explicitar, aos mesmos, o modo como um objeto simbólico produz sentidos [...].

Projetamos várias imagens de envelopes preenchidos para que eles pudessem visualizar e refletir sobre o que havíamos falado.

Figura 1 - Envelopes preenchidos



Fonte: Envelopes... (2018).

Acessamos o *site* dos Correios para que eles pudessem observar as diferenças e mais detalhes sobre o preenchimento. O *site* trouxe várias palavras por eles desconhecidas –

logradouro, anverso, Unidade da Federação (UF) – e, a cada palavra não conhecida, eles pesquisavam no dicionário.

Depois de identificado cada item da correspondência, eles preencheram o envelope para enviar a carta, colocando o nome e seus respectivos endereços primeiro; depois, o nome e endereço do destinatário. Alguns erraram e pediram outro envelope; pela segunda e terceira vez erraram o preenchimento, então orientamos que rascunhassem primeiro no caderno e depois preenchessem o envelope.

As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso adotam o gênero como eixo norteador para o ensino de línguas, filiado à Linguística Textual. Por termos conhecimento da proposta e dos gêneros a serem estudados a cada ano, além de conhecermos como eram organizados no livro didático, tínhamos como certo que esses alunos haviam estudado o gênero carta no 5º ano. Então, quando propusemos o envio da carta, não consideramos a constituição e a formulação, atendo-nos à circulação. Não imaginamos que teríamos que retomar os elementos composicionais da carta, pois o objetivo da atividade era postar, ou seja, a sua circulação. Mas, como nos ensina Orlandi (2012b), o processo se constitui de três momentos inseparáveis: constituição, formulação e circulação de sentidos. Projetamos, então, algumas cartas e perguntamos aos alunos quais as regularidades e o funcionamento de cada uma delas.

Figura 2 - Carta modelo

São Paulo, 12 de dezembro de 2002
data

Querida Adriana, **destinatário**

*Como está você e sua família?
 Estou com muita saudade. Gostaria
 de estar aí com vocês, aproveitando
 as férias no Guarujá. Que tal passar
 uma parte das férias com a gente?
 Vai ser legal!*

*Venha logo, pois viajaremos para
 Recife dia 17 deste mês. Quer ir junto?*
assunto

Sua amiga **despedida**

Cláudia **Silva**
nome/ass.remetente.

P.S.: *Mamãe manda dizer que seu casaco
 de tricô já está pronto.*

Fonte: Cartas (2018).

Os alunos apontaram as regularidades e as marcas de funcionamento mais visíveis nas cartas projetadas – o local, a data, o vocativo e a expressão de despedida, finalizando com a assinatura do remetente. Encerramos a aula com as cartas prontas e dentro do envelope, aguardando o dia da postagem.

Para garantir o envio das cartas, combinamos que, na próxima aula, iríamos aos Correios para postá-las. Como era uma ocasião atípica, entramos em contato com os funcionários dos Correios, apresentamos nosso projeto e pontuamos em que etapa estávamos – a postagem. Informamos que iríamos

num grupo de 17 alunos para que cada um conhecesse o procedimento dessa postagem. Solicitamos, ainda, que fizessem uma explanação aos alunos sobre os serviços oferecidos e falassem dos elementos que eram obrigatórios para constar no envelope. Prontamente aceitaram o pedido e ficou combinado o dia e a hora. Nossas aulas com esta turma do 8º ano “B” eram às terças e às quintas-feiras. Mas, nessa semana, por uma organização interna da escola, as aulas aconteceram na terça e na quarta-feira. Os alunos esperavam ansiosos pelo dia da atividade de postagem nos Correios, pois, ao encontrá-los nos corredores da escola, diziam: *É quinta, hein, prof! Prof, tá chegando o dia!*

Os Correios ficam a 4 km da escola. Combinamos que iríamos de bicicleta, mas nem todos tinham. Então, quando bateu o sino para iniciar a primeira aula, nos reunimos na sala do 8º ano para resolver as questões de logística, ver quem precisava de uma bicicleta emprestada ou se precisaríamos de outro meio de transporte. O professor de Educação Física se dispôs a nos ajudar e levou quatro alunos no seu carro, uma aluna foi com a professora de moto e os demais foram de bicicleta.

Ao chegarmos aos Correios, orientamos os alunos a fecharem os envelopes de suas cartas e pedimos que aguardassem no banco de espera. Quando todos haviam terminado, iniciamos uma roda de conversa.

O carteiro iniciou a conversa explanando sobre sua rotina de trabalho, explicou os procedimentos de entrega e as diferenças entre carta registrada e carta simples. Ressaltou a importância do envelope estar devidamente preenchido e o endereço estar correto. Além disso, esclareceu que, em alguns bairros e assentamentos que ficam à margem da cidade, os carteiros não fazem entrega. O motivo é que, nesses bairros, as ruas ainda não são cadastradas, nem as casas numeradas, então, os moradores dessas localidades devem buscá-las nos Correios.

A próxima profissional a conversar com os alunos foi a operadora de caixa, que mostrou e esclareceu o funcionamento das etiquetas; discorreu sobre as formas de envio; os tipos de carta: pessoal, social e empresarial; valores e todo o procedimento de postagem. Apresentou os tipos de selos e explicou o procedimento, o valor de cada unidade e a quantidade de selos necessária na postagem. Finalizou falando sobre o trajeto das postagens feitas nos Correios de São Félix do Araguaia e como elas eram distribuídas.

Figura 3 - Diálogo com a operadora de caixa⁵

Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Orientamos os alunos a formarem duas filas para que cada um pudesse postar sua carta. Cada atendente retomou a explicação, esclarecendo passo a passo do processo da postagem.

5 As imagens foram autorizadas pelos pais, por meio do respectivo documento (TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS).

Figura 4 - Momento da postagem

Fonte: Arquivo pessoal (2018).

No momento da apresentação dos selos, a funcionária nos informou que os Correios fazem selos personalizados com a foto que a pessoa quiser. Ficamos interessados em fazer um de cada aluno e um da escola. Aproveitamos a empolgação dos alunos e perguntamos se já tinham ouvido falar ou se conheciam algum colecionador de selo. Um aluno falou que o avô colecionava dinheiro, mas não sabia que as pessoas colecionavam selos. A funcionária contou que conheceu um colecionador de selo, quando morava em outra cidade, mas nunca chegou a ver a sua coleção. Explicou que a arte de colecionar selos postais é conhecida como Filatelia e teve início no ano de 1940, com colecionadores espalhados pelo mundo inteiro. A conversa despertou grande interesse dos alunos, que ouviam atentamente.

Figura 5 - Apresentação dos selos

Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Para finalizar essa aula-campo, as atendentes apresentaram outros produtos que os Correios oferecem, como telegramas, hologramas, cartões de datas comemorativas, os tipos de envelopes e caixas para envio de encomendas.

Ao retornarmos à escola, pensamos na possibilidade de trabalhar com os outros produtos que nos foram apresentados, por ser comum a publicação de *post* de aniversário, tanto no *Facebook*, quanto no *WhatsApp*. Contudo, devido ao tempo que tínhamos para o encerramento do projeto, essa possibilidade ficou para uma ocasião futura e a direção dos trabalhos permaneceu conforme previamente planejado.

Na aula seguinte, fizemos uma roda de conversa sobre a experiência vivenciada. Todos queriam falar, o que foi muito

gratificante, pois nenhum deles havia tido contato com cartas ou postado qualquer objeto nos Correios. A maioria só conhecia o prédio pelo lado de fora. Solicitamos que registrassem no caderno as atividades realizadas e os procedimentos necessários para a postagem de uma carta, desde a escrita em sala de aula até a postagem nos Correios.

Para darmos continuidade à produção de sentidos de postar, realizamos ainda mais duas atividades: postar/enviar um *e-mail* e postar uma produção – um *post* – no *Facebook*.

Observamos que a realização do envio do *e-mail* não produziu os mesmos efeitos que a postagem das cartas nos Correios. Ao refletirmos sobre o interesse demonstrado pelos alunos na atividade de postagem da carta e no envio do *e-mail*, buscamos uma “explicação” que nos remeteu a Cassin (2008 *apud* DIAS, 2008), quando diz que a forma da escrita muda de geração para geração, pois cada uma utiliza diferentes artefatos linguísticos à sua disposição. As duas situações – a escrita e postagem da carta e a digitação e envio do *e-mail* – produzem deslocamentos no sentido de língua e escrita, uma vez que cada uma está significada num suporte determinado – o papel/caneta, a tecla/tela.

Dias (2008, p. 37), ancorada em Cassin (2008), afirma:

O funcionamento específico de uma tecnologia na sociedade permite a formulação de novas textualidades a partir do seu uso. A representação da Net para aqueles que a viram nascer não é a mesma representação para aqueles que nasceram com ela. Porque a memória que a constitui para uns e outros, é diferente.

Ao realizarmos as atividades das postagens, foi possível compreender a afirmação de Dias (2008) quanto ao funcionamento específico de uma tecnologia e a formulação de novas textualidades a partir do seu uso. Compreendemos que cartas e *e-mails* não são textualidades produzidas e/ou utilizadas pelos alunos do 8º ano; as deles são constitutivas do efêmero, da temporalidade, como, por exemplo, os *posts*, pois a própria fluidez e velocidade da rede impõem uma forma de textualização específica (DIAS, 2008).

Ao compararmos a postagem da carta com o envio do *e-mail*, nos perguntamos: por que postar a carta nos Correios foi mais interessante? Buscamos uma resposta para tal questionamento nos registros de atividades dos alunos

Aluna 1: A parte em que fizemos a carta porque eu não sabia postar em correio e sim em redes sociais mas com essa aula agora eu sei!!! Eu achei interessante porque ouvimos palestras das pessoas que trabalhavam lá e também da parte em que usamos a cola eu achava que não era necessário a cola, interessante também é como saber, lembrar e pensar que as pessoas se comunicavam assim anos atrás até hoje em dia no século 21 mas com a globalização podemos ver a cada ano o mundo vem com novos aplicativos para que as pessoas parecem a maior parte ou a terça parte navegando na internet e com o mundo assim, as pessoas vão esquecendo que um dia precisou do correio para se comunicarem mas lembrando que a internet leva para o lado bom e para o lado mal porque a internet trocar mensagens com desconhecidos não é nada bom!!
Previna contra perigos da internet⁶.

6 Foi preservada a redação da aluna.

O registro da aluna colocou em evidência a importância de extrapolar os muros da escola – são outras as condições de produção. Eles estavam acostumados a “pensar” num espaço entre quatro paredes. Levá-los aos Correios significou de uma forma diferente do que se tivéssemos simulado algo em sala de aula. Sobre essa questão, Orlandi (2010, p. 13) destaca que “o espaço significa, tem materialidade e não é indiferente em seus distintos modos de significar”, de forma que, se tivéssemos trazido os funcionários para palestrar ou realizar uma roda de conversa em sala de aula, também não seriam produzidos os mesmos efeitos. *Eu achei interessante porque ouvimos palestras das pessoas que trabalhavam lá e também da parte em que usamos a cola eu achava que não era necessário a cola, interessante também é como saber [...] (Aluna A).*

O envolvimento dos alunos nas atividades superou nossas expectativas; não havia preocupação com a resposta certa e unívoca; não tinha fins de avaliação; o aluno não precisaria provar o que aprendeu. Tudo isso não só contribuiu para a participação ativa da turma, como também propiciou diferentes gestos de leitura. Professoras e alunos foram expostos aos efeitos de sentido do dito (e não dito) – a polissemia estava aberta e o discurso lúdico em funcionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos mencionar que o primeiro contato que tivemos com a Análise de Discurso foi durante o período de disciplinas do curso, e que gerou certo estranhamento, um receio, – diríamos um choque –, entre o que praticamos e o que essa teoria começava a desvendar.

Superado esse início, o encantamento e a busca pelo novo nos contagiaram, mas, na prática, a mudança que propomos depende primeiramente da transformação em nós, professores, e ela não vem facilmente e nem de repente, mas exige um esforço de compreensão das leituras, das análises, de ser teoricamente *afetado*.

A construção de um instrumento teórico-analítico parte de um movimento de ir e vir entre teoria e prática e de reflexão sobre a prática. É esse ir e vir constante que provoca o deslocamento e produz a mudança. O retorno à teoria nos leva a refletir sobre a nossa prática; o *como*, a maneira de trabalhar as atividades é constitutivo desse processo. Isso porque não controlamos a língua – ela nos escapa, ela é ambígua, ela é opaca e, por vezes, somos flagrados no círculo do efeito de evidência; somos pegos agindo na transparência. E somente o retorno constante à teoria nos tira desse lugar.

Não se trata apenas de uma mudança nas práticas de ensino, como ingenuamente pensávamos, mas de um deslocamento nessas práticas a partir de um novo olhar para

a forma de acesso ao conhecimento. E foi a partir das leituras que novos sentidos foram se produzindo em nós, a respeito do que poderíamos fazer em sala de aula, mas, sobretudo, a respeito da reflexão sobre o que fizéramos até então.

Nessa perspectiva, tanto o conhecimento como o acesso a ele passaram a significar de forma diferente, produzindo um deslocamento na nossa postura de sujeito professora para se materializar na prática pedagógica. Esse deslocamento, ao longo do percurso, não foi linear, mas um trajeto com idas e vindas, reflexões e replanejamentos, à medida que projeto, sujeitos e sentidos se constituíam.

Desenvolver essa intervenção sob o viés da Análise de Discurso possibilitou a resignificação da nossa prática docente. Foi o início de uma outra estrada a ser percorrida. Abriu um leque de possibilidades para as práticas de língua em sala de aula, em destaque para o trabalho com a leitura e o digital.

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, Filomena Elaine P. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. **ALFA**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 123-147, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1470>. Acesso em: 6 jun. 2018.

AULETE, Caldas; GEISER, Paulo (org.). **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. Não paginado.

BOLOGNINI, Carmen Zink; LAGAZZI, Suzy. Sobre a produção de materiais multimídia. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 39-46.

CARTAS. **Google imagens**, Mountain View, 2018. Não paginado. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEWj3IY6d3eLjAhWpGLkGHQjHA5UQjhx6BAgBEAM&url=http%3A%2F%2Falfabetizacao-linguagem.blogspot.com%2Fp%2Fcarta.html&psig=AOvVaw3k7sDs7NYZIFKGM65W_Xlh&ust=1564785162512249. Acesso em: 6 jun. 2018.

CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 299-313, 2006. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/336. Acesso em: 6 jun. 2018.

DIAS, Cristiane. Memória & escrita: o atravessamento de sentido das cartas no *e-mail*. **Letras**, Santa Maria, n. 37, v. 18, p. 35-49, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148511978>. Acesso em: 7 jun. 2018.

DIAS, Cristiane. A escrita como tecnologia de linguagem. **Coleção HiperS@beres**, Santa Maria, v. 2, p. 7-17, 2009. Disponível em: http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumell/textos_pdf/TXTS_PDF/cristiane_dias.pdf. Acesso em: 5 jun. 2018.

DIAS, Cristiane. O ensino, a leitura e a escrita: sobre conectividade e mobilidade. **Entremeios**: Revista de Estudos do Discurso, Pouso

Alegre, v. 9, p. 1-14, 2014. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 5 jun. 2018.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes, 2018.

ENVELOPES preenchidos. Google imagens, Mountai View, 2018. Não paginado. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&source=imagens&cd=&cad=rja&uact=&&ved=2ahUKewi147I2uLjAhWnHLkGH77LAI0Qjhx6BAGBEAM&url=http%3A%2Fcasai.dea.blogspot.com%2F2012%2F10%2Fenvelope-aprendendo-como-preencher.html&psig=AOVaw1Q3ErleWB8o5g8tj8G5X8x&ust=15647844214139>. Acesso em: 6 jun. 2018

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso*. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI, Suzy (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 3. ed. Campinas: Pontes, 2006a. p. 11-31.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi*. [Entrevista cedida a] Raquel Goulart Barreto. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13-12, p. 1-7, 2006b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24623>. Acesso em: 6 jun. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade*. **Rua**, Campinas, v. 2,

n. 16, p. 1-17, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rua.v16i2.8638816>. Acesso em: 6 jun. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012b.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015.

POSTAGEM. *In*: NEVES, Flávia. **Dúvidas de português**. Dicio. [S. l.: s. n.], c2018. Disponível em: <https://duvidas.dicio.com.br/postagem-ou-post/>. Acesso em: 7 jun. 2018.

POSTAGEM. *In*: SIGNIFICADOS. [S. l.: s. n.], 29 nov. 2016. Não paginado. Disponível em: <https://www.significados.com.br/postagem/>. Acesso em: 7 jun. 2018.

POSTAR. *In*: BECHARA, Evanildo (org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**: língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011. p. 1001.

POSTAR. *In*: DICIONÁRIO INFORMAL. [S. l.: s. n.], 2011. Não paginado. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/postar/7401/>. Acesso em: 7 jun. 2018.

POSTAR. *In*: PRIBERAM DICIONÁRIO. [S. l.: s. n.], c2018. Não paginado. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/postar>. Acesso em: 7 jun. 2018.

POSTAR. *In*: RAMOS, Rogério de Araújo (ed.). **Dicionário didático de Língua Portuguesa**: ensino fundamental 1. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2011. p. 660.

ENTREVISTA: UM PROJETO INTERVENTIVO NA ESCOLA XV DE OUTUBRO EM TESOURO–MT

Mariley Teixeira Santos França

José Leonildo Lima

INTRODUÇÃO

A habilidade de moldar o próprio discurso conforme o contexto se faz necessária, uma vez que “a linguagem é a casa do ser” (HEIDEGGER, 2003, p. 127), e o sujeito manifesta suas subjetividades dentro de determinada língua a partir de um código linguístico e inserido em contextos sociais e históricos. Entretanto, a apropriação e o uso correto das diversas variações linguísticas nem sempre é algo pacífico, ainda que nos bancos escolares, ou mesmo nas aulas de Língua Portuguesa, a dificuldade de moldar a linguagem e/ou adequar o próprio discurso aconteça de forma real e constante.

Ao refletirmos sobre a problemática referida anteriormente, delimitamos a área linguística para a nossa pesquisa do curso de pós-graduação *stricto sensu* do

Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, que teve como uma das fases o desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica em Língua Portuguesa, o qual foi realizado com uma turma de 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual XV de Outubro, na cidade de Tesouro–MT, no segundo semestre de 2018, intitulado “Tesouro segundo o olhar de seus moradores”. Nosso projeto interventivo teve como objetivo principal desenvolver as competências linguísticas e discursivas dos alunos, enquanto promovia prática social entre escola e sociedade e transformava o simulacro da sala de aula em algo real/concreto por meio do gênero entrevista.

Este texto busca, portanto, apresentar o resultado da pesquisa desenvolvida na Escola Estadual XV de Outubro em Tesouro–MT. Pela perspectiva da Sociolinguística e da Linguística Textual, observamos a prática discursiva do gênero entrevista no contexto sociocultural no local em que os estudantes residem.

A metodologia escolhida para nossas reflexões partiu da pesquisa bibliográfica e analítica, ancoradas nas postulações da Sociolinguística Variacionista de Labov (2007), Alkmin (2001) e Bagno (2007) para tratarmos sobre variação linguística e os usos da linguagem. Nossas observações são referentes às variantes linguísticas que se apresentaram na prática discursiva dos estudantes e dos entrevistados que participaram da pesquisa interventiva desenvolvida na/pela escola XV de Outubro.

Nossa metodologia respalda-se ainda nos conceitos basilares da Linguística Textual como forma de pesquisa e estudo sobre o gênero entrevista em uma situação real de uso da língua: a entrevista oral inserida em um contexto social e cultural de ensino-aprendizagem.

Este texto está dividido em duas partes: na primeira, buscamos contemplar os conceitos teóricos e referenciais que sustentaram nossa pesquisa acerca do gênero entrevista, assim como alguns questionamentos sobre a importância de se trabalhar este gênero no espaço escolar; na segunda parte, apresentamos uma das atividades desenvolvidas com os estudantes e reflexões sobre a práxis proposta, bem como alguns efeitos produzidos pela prática da atividade.

A fim de respaldarmos nossas reflexões, trazemos aportes teóricos tais como Marcuschi (2008, 2010, 2012), Koch (2004, 2015), Fávero, Andrade e Aquino (2000), Bonini (2002), Baltar (2004) e Antunes (2003), os quais referem-se à constituição, importância e uso dos gêneros, bem como falam sobre elementos estruturantes do gênero entrevista em práxis vinculadas à oralidade.

Por fim, apresentamos algumas considerações finais sobre a discussão sem, contudo, pretender-se fonte de esgotamento das discussões que cercam a temática proposta.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA INTERVENÇÃO

A educação só desperta o interesse do aluno quando promove a ampliação de sentidos e traz conceitos que se articulam com informações socioculturais e suas vivências. Nesse sentido, nossa pesquisa em nível de mestrado e a ação interventiva na escola foram vinculadas a uma das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), o qual abrange o espaço nacional e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Em Mato Grosso, é desenvolvido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), nas unidades de Cáceres e Sinop. A principal meta do programa é capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no ensino fundamental (1º ao 9º ano), colaborando, desta maneira, para a melhoria da qualidade do ensino no país. Os projetos desenvolvidos pela perspectiva do ProfLetras são direcionados por dificuldades observadas pelos professores pesquisadores na ênfase da linguagem e do letramento.

A motivação para desenvolvermos um projeto de intervenção envolvendo a população de Tesouro–MT tem íntima relação com a nossa própria história, pois Tesouro é mais que o lugar em que vivemos: é a nossa história e o chão em que nossas raízes e frutos permanecem e se perpetuam.

A ação e a inquietude na adolescência apresentam-se como características naturais na maioria dos adolescentes. Em contrapartida, é consenso entre os educadores que a

sala de aula é (ou deveria ser) um espaço de democracia, porém regido por regras para o bom andamento das aulas. Eis (possivelmente) o maior impasse entre alunos e professores, pois, enquanto estes primam pela disciplina, aqueles têm a inquietude como principal característica da própria idade. A realidade da Escola Estadual XV de Outubro, de Tesouro–MT – especificamente, o 8º ano de 2018 – não é diferente.

Desenvolvemos o projeto de intervenção intitulado “Tesouro segundo o olhar de seus moradores”, visando, antes de tudo, conciliar esses dois lados da sala de aula: o anseio do professor e a inquietude apresentada pelo estudante adolescente do 8º ano. A turma escolhida possuía 31 alunos, com idades de 13 e 14 anos, sendo 8 deles advindos da zona rural, dependendo de transporte público para frequentar a escola. O projeto foi organizado por uma sequência de atividades com foco no gênero entrevista. O primeiro passo foi apresentar o projeto à comunidade escolar, uma vez que se tratava de uma intervenção feita em uma turma em que a pesquisadora não era a professora regente. Apresentamos também o projeto aos professores em geral, aos pais e aos alunos.

Iniciamos o projeto apresentando o gênero entrevista e seus subgêneros para os alunos do 8º ano. Aproveitamos para explicar em quais situações discursivas e em quais modalidades a entrevista ocorre e destacamos a importância dos marcadores linguísticos para que haja comunicação. Esclarecemos que o objetivo do projeto era conhecer a história de Tesouro–MT por meio do gênero entrevista, uma vez que o

conceito de linguagem deve ser pensado vinculando indivíduo, cultura, história e sociedade num espaço de interlocução sociointeracionista, que possibilita reafirmar as práticas discursivas por meio da e na sociedade.

Assim, como sequência do projeto interventivo, os alunos foram distribuídos em grupos com 5 componentes cada, e fizeram pesquisas e anotações sobre conceitos, características e modalidades do gênero em estudo. Desses mesmos grupos organizados para a pesquisa e obtenção de conhecimento sobre o gênero saíram as performances, isto é, uma entrevista entre os próprios componentes de cada grupo a fim de que os estudantes tivessem uma primeira experiência com o gênero abordado.

A atividade da performance serviu para exercitar, e praticar uma teoria, e foi de suma importância para vermos o modo como os alunos se comportavam, atuavam e se desempenhavam na execução/representação em uma entrevista para se sentirem mais seguros durante a atividade prática de entrevistar os moradores. Para desenvolvermos essa prática de entrevistar, sugerimos aos alunos várias temáticas, mas deixamos em aberto para que escolhessem sobre qual tema abordariam na entrevista.

A surpresa tomou conta da sala com a possibilidade de poderem escolher os temas. Um dos comentários nos chamou a atenção: *Nossa! Nós vamos escolher o tema?!.* Questionamos aos alunos o porquê da surpresa. Então,

obtivemos a seguinte explicação: *Geralmente são os professores que escolhem. Que importante nós escolhermos o que vamos aprender!* Os temas escolhidos foram: esporte, drogas, mídia, homossexualidade e música.

A apresentação das performances ocorreu de forma tranquila e prazerosa, provando que a atividade prática do que se vê na teoria tem chances muito maiores de aprendizagem. Essa atividade foi gravada e depois assistimos às performances com os alunos. Fizemos uma roda de conversa sobre os destaques, observando os detalhes sobre o que os alunos deveriam melhorar quando fossem entrevistar os moradores. Atentamo-nos ao detalhe de selecionar pontos positivos e negativos sobre as apresentações dos grupos. O objetivo com essa atividade era que os alunos conseguissem se autoavaliar e perceber o que deveria ou não ser feito durante a entrevista: alternância da fala, atenção com as respostas do entrevistado, possíveis anotações das respostas, adequação dos questionamentos conforme o desenrolar da conversa e o momento de encerramento da entrevista.

No projeto de intervenção com o 8º ano de 2018 da Escola Estadual XV de Outubro, trabalhamos em conjunto, e, por interdisciplinaridade com os professores de História e Geografia para conciliarmos os conteúdos pertencentes a essas duas áreas do conhecimento com a área de Língua Portuguesa, dividimos o que deveria ser pesquisado em cada disciplina. O objetivo dessa etapa era que os alunos adquirissem maior conhecimento sobre o município, e que,

também, por meio da intertextualidade, percebessem que, sejam quais fossem os temas, haveria ligação entre si, pois as disciplinas que estudam se interligam pelos temas.

Nas aulas seguintes desenvolvemos uma entrevista com o escritor e professor Wilson Januário da Silva e a escritora e professora Valdecina Ferreira de Souza Moreno, em dias alternados. Decidimos fazer essas entrevistas com toda a sala, a fim de que os alunos pudessem ter contato com os principais autores de Tesouro e tivessem a oportunidade de colocar em prática o que haviam aprendido ao longo das nossas aulas.

Após essas entrevistas, fizemos as transcrições das respostas dos autores entrevistados, passando da oralidade para a escrita, em conjunto com os alunos, em sala e na lousa. A participação dos adolescentes na transcrição das primeiras entrevistas foi bastante recíproca e, por vezes, destacando expressões que os convidados utilizaram e que são representativas do falar tesourense.

Observamos também que alguns alunos sugeriam mudança na escrita dos textos, alterando a fala dos entrevistados. Um dos comentários nos chamou a atenção: *Professora, a gente tem que trocar as letras na conversa dele porque assim não é língua portuguesa de verdade*. Observamos que o aluno conservava certa resistência sobre as diferentes variações linguísticas que comportam os usos da língua. Aproveitamos o destaque do aluno para fazermos a leitura (exibida em projetor) de um trecho da obra *A língua de*

Eulália (2006), de Marcos Bagno, em conjunto com a turma. Detivemo-nos em específico no seguinte trecho:

— [...] É o mesmo que acontece com a letra da gente, não é? Cada um tem a sua letra, o seu jeito de escrever, que é único e exclusivo, e que até serve para identificar uma pessoa, mas que ao mesmo tempo pode ser lido e entendido pelos outros.

— Excelente comparação [...] Isso tudo reflete a eterna tensão que existe na vida de cada ser humano: a vontade de se isolar, de se preservar, de garantir seu espaço individual, mas ao mesmo tempo a necessidade de se comunicar, de manter contato, de travar relações. Cada pessoa tem a sua língua própria e exclusiva, mas também não pode deixar que ela a separe da comunidade em que está inserida (BAGNO, 2006, p. 20-21).

Além da melhor abstração conceitual, após a leitura do trecho da obra, vários alunos nos pediram para compartilhar com eles o romance de Bagno. Durante um breve debate acerca da obra, veio o comentário do aluno que havia questionado sobre o “português de verdade”: *Acho que entendi, professora. Não podemos mudar muito o que o entrevistado falou porque é a marca dele e mudar seria um desrespeito. Nós vamos fazer um livro com a língua dele, né?!*

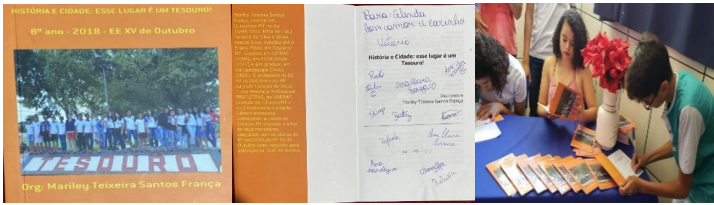
Ainda como forma de (re)conhecer o gênero, levamos para a sala de aula outros tipos de entrevistas disponibilizadas em diversos suportes: televisão, internet e rádio, a fim de percebermos as nuances da prática. Na sequência, estabelecemos parâmetros para a ação de entrevistar os moradores: pessoas a serem entrevistadas, tema da entrevista, roteiro de perguntas, refacção

dos roteiros, convites e datas para as entrevistas. É importante ressaltar que a atividade, ou seja, a entrevista de cada grupo, foi sempre acompanhada pela docente em dias alternados no contraturno, em momento estabelecido previamente com alunos e entrevistado. No total foram feitas 17 entrevistas com pessoas moradoras de Tesouro–MT.

Após as entrevistas, os alunos transcreveram as respostas, atentos para não alterar, por meio da escrita, o que ouviam das entrevistas gravadas, no intuito de captar os diferentes falares. A transcrição foi a parte mais árdua do projeto, pois tivemos que estar mais vigilantes à motivação dos estudantes, uma vez que tínhamos que não só observar o texto escrito, mas também dialogar com os discentes, mostrando a importância de selecionar o que colocar no texto deles.

Na sequência, os estudantes trabalharam a digitação dos textos/histórias escolhidos. Com o uso de projetor, em contraturno, nos reunimos com cada grupo de modo a discutirmos a pontuação e questões gramaticais que deveriam ser colocadas em cada texto, além de discutirmos quais os verbetes sobre a linguagem local a serem acrescentados no final do livro que diagramamos.

Figura 1 - Capa e imagens do livro produzido



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Houve também a tarde de autógrafos dos alunos, em que os próprios discentes apresentaram o produto final à comunidade escolar: o livro *História e cidade: esse lugar é um tesouro!*

A MANIFESTAÇÃO SOCIODISCURSIVA DO FALANTE

A Sociolinguística parte da observação das ações línguo-discursivas e busca analisar padrões linguísticos de um grupo ou comunidade. William Labov (2007), sociolinguista americano, conhecido como fundador da Sociolinguística Variacionista, afirma que a estrutura geral das narrativas examinadas não é uniforme. Baseou seu estudo na língua em uso, nas narrativas orais e por meio de um estudo sincrônico da língua. Além disso, estudou as variações que surgiam entre os falantes no contexto social de comunidades urbanas.

O fundador da Sociolinguística realizava seus estudos entrevistando pessoas e gravando suas falas, mostrando que

a língua não é uniforme, que a fonética se altera de acordo com os fatores sociais e que todas as pessoas podem variar a linguagem, dependendo com quem está e onde está. Labov refere-se ao objeto de sua pesquisa e estudo ao afirmar que

Existem outros ramos da Sociolinguística que estão preocupados primordialmente com questões sociais [...] eu sempre tentei abordar as grandes questões da Linguística, como determinar a estrutura da linguagem – suas formas e organização subjacentes – e conhecer o mecanismo e as causas da mudança linguística (LABOV, 2007, p. 2).

Labov (2007) defende ainda que dados e teoria devem ser relacionados e ajustados conforme o objeto e seus aspectos, pois não há falantes, linguagem ou enunciações homogêneas, e cada uma dessas partes relativiza o resultado final, que é o enunciado a que se propõe. Ao refletirmos sobre esses aspectos, decidimos por uma práxis interventiva que abrangesse não só os alunos em sala, mas também possibilitasse a percepção de que o enunciado é composto por fatores muito além do signo: é composto por linguagem, e esta é delimitada pelas experiências do falante.

Alkmim (2001, p. 33) afirma que “[...] todas as línguas do mundo são sempre continuações históricas [...] as gerações sucessivas de indivíduos legam a seus descendentes o domínio de uma língua particular”. Percebemos, portanto, a necessidade de associar a nossa pesquisa ao campo da Sociolinguística, uma vez que a maioria da população do lócus de nossa pesquisa é advinda de comunidade linguística migratória.

Assim, valemo-nos também dos preceitos da Sociolinguística Variacionista, que tem como objeto “o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de usos” (ALKMIM, 2001, p. 31), uma vez que “a variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis” (BRASIL, 1998, p. 29) e caracteriza-se pelos diferentes modos de falar existentes numa comunidade linguística.

Segundo as Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010, p. 11), “As linguagens são construídas historicamente na interação social, [...] ligadas intrinsecamente ao modo como o ser humano produz, (re)constrói, (re)significa e sustenta as práticas sociais”. Dessa maneira, o ser humano define-se na e pela linguagem, desvela-se, modifica sua realidade e cria novos sentidos ou ressignifica suas práticas ao longo de sua história.

Marcuschi (2008, p. 22) afirma que “A linguagem é vista, pelos interacionistas, sobretudo como forma de ação e, neste caso, deve ser analisada como atividade e não como estrutura [...]”. A afirmação do autor possibilitou-nos a percepção de que a linguagem precisa ser entendida como atividade em processo, cambiável, mutável e em movimento, ou seja, como forma de ação para o sujeito-estudante.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: PARTICULARIDADES E NUANCES

É fato que, em se tratando de uso da língua, as ideias de heterogeneidade e variação estão presentes nas práticas discursivas a que o sujeito se propõe. Isso posto, percebemos que a língua não é uniforme. Antes, ela possui uma multiplicidade originada nas vivências sócio-históricas e culturais do sujeito. A esse processo de modificação, oscilação e transformação da língua dá-se o nome de variação linguística.

A variação linguística pode acontecer em âmbitos diferentes: entre sujeitos individuais, comunidades, estados e até mesmo entre países, seguindo critérios de idade, escolaridade, tecnologia, classe social, e até mesmo (não) aproximação da escrita.

Sabemos que as variações linguísticas dependem também de fatores extralinguísticos, como fatores geográficos, de gênero, idade, escolarização, redes sociais, mercado de trabalho, variando de profissão a profissão, ambiente socioeconômico e fatores sociais na explicação da variação linguística e, conseqüentemente, ao comportamento linguístico.

A diversidade do povo brasileiro apresenta-se muito além dos costumes ou aparência física. Há outro fator que nos diferencia: a língua. A língua portuguesa é constituída por múltiplas variações linguísticas e falares diferentes, conforme a região do país. Apesar dessas variações consolidarem o falar

próprio do Brasil, juntamente com o português padrão, a maioria delas não é valorizada ou mesmo estudada/referenciada nas aulas de Língua Portuguesa, favorecendo-se apenas a norma culta. Bagno (2007, p. 27) enfatiza que no Brasil

[...] são faladas mais de dezenas de línguas diferentes, entre línguas indígenas, línguas trazidas pelos imigrantes europeus e asiáticos, línguas surgidas das situações de contato nas extensas zonas fronteiriças com os países vizinhos, além de falarem diversas línguas africanas trazidas pelas vítimas do sistema escravista.

Bagno ainda afirma que nenhuma língua é homogênea, e que o monolingüismo não passa de ficção. Então, em consonância com sua postulação, parece-nos improdutivo utilizarmos as aulas para nos referirmos a apenas uma forma de expressar a língua materna. Calvet (2002) nos esclarece que existem pelo menos três parâmetros para que entendamos como se dá a variação linguística de cada grupo, pessoa e até mesmo região: um parâmetro social, um parâmetro geográfico e um parâmetro histórico, e a língua conhece variações desses três eixos: variações diastráticas (correlatas aos grupos sociais), variações diatópicas (correlatas aos lugares) e variações diacrônicas (correlatas às faixas etárias).

Nas palavras de Calvet (2002), percebemos que a variação da língua em cada sujeito é articulada/orientada a partir de fatores externos como geografia, história e meio social. Portanto, para sermos coerentes com o ensino e trazermos os alunos para o centro dos nossos estudos, convém estudarmos outras variantes além da língua padrão.

Nesse sentido, a práxis com o gênero entrevista abre um leque de possibilidades devido ao dinamismo da língua em funcionamento, e é utilizada dentro dos parâmetros discutidos por Calvet (2002). Dito de outra forma, não basta ao professor ou à aula de Língua Portuguesa apresentar ao estudante as formas como a linguagem pode/deve ser empregada; antes, é preciso contextualizá-la e colocá-la em funcionamento e em consonância/articulação com uma situação real de uso que considere as formas de variações existentes a partir dos parâmetros estipulados por Calvet (2002): variação diacrônica, variação diastrática, variação diatópica e diafásica.

A variação diacrônica faz referência à transformação linguística histórica, às diversas fases pelas quais a língua passa no decorrer do tempo. A variação histórica de uma língua é um processo que acontece de modo lento e gradual até que se confirme a nova forma linguística. Na língua portuguesa é possível perceber o quanto o português atual se difere do português arcaico. Diversas expressões e palavras caíram em desuso e deram espaço a novas formas. Um exemplo de variação diacrônica é observado no uso da mesóclise, que antigamente era bastante comum, mas, hoje, essa forma praticamente deixou de ser usada, sendo encontrada apenas em textos altamente formais e na literatura tradicional. Nas tradições orais, construções de frases com o uso da mesóclise são raras de se ouvir. Outro exemplo é o uso da palavra “boticário”, que, no passado, designava o “farmacêutico”. As transformações

diacrônicas ocorrem no som, flexão e derivação, na estrutura da frase e por meio dos neologismos e estrangeirismos.

Enquanto a variação diacrônica trata das mudanças históricas, a variação diatópica faz correspondência às diferenças geográficas ou regionais que existem entre pessoas que falam a mesma língua ou línguas diferentes. Mussalim e Bentes (2001, p. 34) afirmam que “a variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas”.

No Brasil, são diversas as diferenças no uso da língua, até mesmo entre cidades. São falas que exprimem particularidades e compõem nossa cultura. É importante considerar o período histórico e as características socioculturais e pensar sobre as realizações linguísticas de um povo. Um exemplo de variação geográfica é o uso do artigo definido antes do nome de pessoas, comum nos estados do Sul/Sudeste, onde se diz: “A Maria é estudiosa”, e o não uso do artigo na Bahia, onde se diz apenas: “Maria é estudiosa”. Outro exemplo é: cada região do país utiliza uma variação/falar para designar um mesmo alimento; no Sul e no Sudeste, a raiz é conhecida como aipim; no Nordeste, macaxeira; no Centro-Oeste e em alguns estados do Norte, mandioca.

A variação diastrática trata das diferenças linguísticas que decorrem dos aspectos sociais. Relaciona-se, por exemplo, ao fato de uma pessoa idosa não utilizar a língua da mesma forma

que uma criança ou um jovem. Mussalim e Bentes (2001, p. 34) esclarecem que “a variação social ou diastrática, por sua vez, relaciona-se a um conjunto de fatores e que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala”.

A variação por aspectos sociais, portanto, ainda relativiza a língua conforme a idade, sexo, situação ou contexto social. Isso acontece alicerçado na interação social de seus falantes. As gírias e os jargões pertencem a essa variação, pois são de um grupo específico de usuários. No Brasil, o domínio de uma classe social sobre outra gera estigmas em relação aos grupos que vivem à margem da sociedade, o que leva ao preconceito linguístico.

E, por fim, temos a variação diafásica ou situacional, pois faz referência às diversas situações em que o falante se encontra ao iniciar a comunicação. Essa variação está ligada ao grau de formalidade. Exemplo disso é a linguagem usada em uma entrevista de emprego e em uma conversa em família na mesa do jantar. Uma é diferente da outra, pois, no primeiro caso, faz-se uso da língua de maneira mais formal e, no segundo, a conversa é descontraída em decorrência da familiaridade que os falantes possuem entre si. Dessa forma, o contexto dita o uso da língua.

Quando estudamos uma língua, levando em conta a sua história, três diferenças fundamentais são apresentadas. 1 – diferenças de espaço geográfico ou diferenças diaatópicas (responsáveis pelos regionalismos); 2 – diferenças entre os

distintos estratos socioculturais de uma mesma comunidade idiomática, ou diferenças diastráticas (diferenças que ocorrem dentro de uma mesma comunidade); 3 – diferenças entre os tipos de modalidade expressiva, de estilos distintos, ou diferenças diafásicas (LIMA, 2004, p. 108).

Depois de observar os tipos de variações linguísticas, é possível dizer que a língua é um sistema aberto, que está sempre sendo elaborado e adaptado aos moldes dos seus usuários. A língua é falada por pessoas de lugares e posições sociais diferentes, que vivem em situações e épocas diferentes, o que possibilita as mudanças constantes no uso da língua.

LINGUÍSTICA TEXTUAL: CONCEITOS E PREMISSAS

O fundador da linguística enquanto ciência, Ferdinand de Saussure, afirma que a língua, como fenômeno coletivo, é convencionalizada socialmente e, portanto, não descreve o mundo literalmente (SAUSSURE, 2006). A associação de ideias e som, no signo linguístico, parte de um ato arbitrário da língua e não há correspondência fiel entre o significado e o significante. A língua se fixa por meio de atos de tradição e é perpassada de geração em geração. Nas palavras de Saussure (2006, p. 88),

Não basta, todavia, dizer que a língua é um produto de forças sociais para que se veja claramente que não é livre; a par de lembrar que constitui sempre herança de uma época precedente, deve-se acrescentar que essas forças sociais atuam em

função do tempo. [...] Justamente porque o signo é arbitrário, não conhece outra lei senão a da tradição, e é por basear-se na tradição que pode ser arbitrário.

Isso indica que o significado não expõe uma substância em si; antes, pressupõe apenas uma ideia que transmite um conceito que, por sua vez, possui sentido em referência e associação e oposição a outros signos, portanto não adquire significado isoladamente, mas em conjunto com outros.

Em berço europeu, um novo ramo da linguística surgiu na década de 1960: a Linguística Textual, que tem como objeto de estudo o texto por ser uma manifestação da linguagem, e teve como destaque os linguistas Dressler e Van Dijk. No Brasil, teve seu primeiro registro em 1981, com o Prof. Ignácio Antônio Neiss. Contudo, foi o Prof. Luiz Antônio Marcuschi que a consolidou no meio linguístico brasileiro.

Marcuschi (2012, p. 33) se referiu à Linguística Textual dizendo que “a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”. Também temos como grande marco na Linguística Textual no Brasil Ingedore Koch, com publicações desde a data de 1984. Ela é referência em linguística, especialmente em áreas relacionadas ao estudo do texto e do discurso. Em seu livro *Introdução à Linguística Textual*, a autora verifica que a Linguística Textual vem contribuindo como objeto de investigação para “um melhor conhecimento de como se realiza a produção textual do sentido” (KOCH, 2015, p. 15). Seja na fala de Marcuschi

ou Koch, percebemos que a Linguística Textual começou a conceber o texto pelo prisma interacional, e a língua como forma de interação social, observando-se, também, o contexto ou a funcionalidade linguística. O texto passou a ser unidade básica de sentido, objeto particular de investigação.

A Linguística Textual entende o texto como algo produzido cognitivamente, portanto possível de reconstituir-se e passível de compreensão. Preocupa-se com tudo que envolve a produção, mas também atenta-se à recepção e à interpretação textual, pois, segundo Marcuschi (2012, p. 16), para a Linguística Textual, “o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase. [...] está sempre feito por alguma motivação interna, sendo assim um nível autônomo de investigação”.

Na afirmação de Marcuschi, percebemos que a preocupação está em torno do sentido do texto e não apenas das regras gramaticais. Koch (2004, p. 7) afirma que “a Linguística Textual teve inicialmente por preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados, alguns deles inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase”.

Sabemos que até a década de 1970 a preocupação estava nos mecanismos gerativistas, estruturalistas e funcionalistas do enunciado. O texto era apenas a junção de diversas unidades linguísticas concebidas com frase. Era o uso correto de mecanismos gramaticais que possibilitavam

a estrutura textual: pronomes, artigos, relação entre classes gramaticais, entre outros.

Apesar de, no início da Linguística Textual, a preocupação estar no nível da frase, os avanços dos estudos linguísticos, mais particularmente na década de 1980, passaram a conceber a interação como fator primordial para os aspectos da conversação. Conforme Koch (2004, p. 11), “o texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa”.

A partir dos estudos da Linguística Textual passou-se a conceber o texto como representação da linguagem dentro de uma unidade de sentido, pressupondo-se que a comunicação humana parte de diferentes fenômenos linguísticos que acontecem na unidade textual. Muito mais que um organizar de frases, o texto transmite sentido, e, por isso mesmo, é considerado como manifestação linguística e materialidade da língua. O todo significativo pode ser feito de forma verbal, mas também não verbal.

GÊNEROS TEXTUAIS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Pensar a língua no espaço da sala de aula é concebê-la como algo inerente ao sujeito, que se vale dela como ferramenta

de uso adaptável a diferentes contextos enunciativos, e não mera pragmática gramatical. Nesse sentido, utilizar a multiplicidade de gêneros textuais com os estudantes, seja em forma de leitura ou produção textual, traz resultados bastante satisfatórios tanto para alunos quanto para professores. Entretanto, é necessário lembrar que, segundo Lopes-Rossi (2002, p. 31), “[...] a leitura de gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão”.

Nessa perspectiva, e concebendo que a comunicação se faz por intermédio dos gêneros orais ou escritos, em funcionamento/construção social com características diferentes e estipulados conforme a situação em uso, compreendemos também que a linguagem da escrita de um artigo é diferente daquela utilizada em um poema ou conto, pois as situações discursivas diferem. Logo, estudar gêneros significa, antes de tudo, perceber o processo comunicativo que ocorre dentro de determinado gênero, as situações vivenciadas/utilizadas e as funções sociais de cada texto.

Segundo Bonini (2002, p. 14), “[...] o dialogismo, tomado como um princípio fundamental na linguagem, pressupõe que o esforço na construção de uma ação languageira é compartilhado pelos interatores envolvidos, não havendo, assim, um receptor passivo”. Essa espécie de “troca” existente entre os “interatores”, ou entre leitor e texto, é o que confere aprendizagem ao sujeito. Este, enquanto (re)

significa seu conhecimento prévio/experiências anteriores sobre as concepções de linguagem, também amplia a própria aprendizagem quanto aos múltiplos gêneros textuais.

Machado (2005, p. 251) afirma que “[...] os gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas complexas, que permitem que realizemos ações de linguagem, participando das atividades da linguagem”. E Bronckart (1999, p. 259) reitera que um texto empírico possui “um todo coerente, uma unidade comunicativa articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários”. Assim como a linguagem, os gêneros textuais acontecem ou se concretizam na interação social organizada/estruturada em discursos e/ou textos.

Essa atividade advinda da interação social diversifica-se em gêneros e subgêneros, os quais, por sua vez, apresentam-se em formato verbal, não verbal ou nos dois formatos. Em situações reais de uso da língua, tais gêneros por vezes se imbricam e/ou se complementam; eis o motivo para a adesão ao dinamismo dos gêneros em consonância com a prática social, pois, assim, o gênero deixa de ser apenas um conteúdo teórico e passa a ser práxis e realidade na vida do estudante.

ENTREVISTA: O GÊNERO QUE PRESSUPÕE OUTRAS FORMAS DE INTERAÇÃO

É fato que usar a língua em suas diversas modalidades e adequações está muito além de codificações e decodificações, ou de compreender textos curtos. É preciso apropriar-se da língua enquanto mecanismo espontâneo e em situações reais de uso. Nas palavras de Baltar (2004, p. 17),

[...] um usuário competente discursivamente é aquele que pensa a produção de textos situando-os dentro de um gênero com sua estrutura relativamente estável, que pertence a um ambiente discursivo, como produção escrita dialógica, que busca atingir objetivos sociodiscursivos específicos.

Nesse sentido, o gênero entrevista tem se tornado cada dia mais presente no universo escolar, porém o primeiro aspecto a ser considerado referente a esse gênero é que a entrevista é, por essência, um gênero oral, pois parte da interação entre um entrevistador e um entrevistado, caracterizada pelo diálogo. Pode ter a estrutura de pergunta-resposta, e tem objetivos variados, como fazer o relato de uma experiência pessoal ou responder curiosidades sobre a própria vida, mas possui espaço para o trabalho impresso, seja na sua execução, seja na publicação.

Garrett (1981, p. 17) nos diz que, em se tratando do gênero entrevista, “a prática só, é insuficiente. A habilidade pode ser desenvolvida, no seu mais alto grau, somente

quando a prática é acompanhada pelo conhecimento do que seja entrevistar e pelo estudo consciente da nossa própria prática”. Garret (1981) nos mostra, portanto, que levar o gênero entrevista para a sala de aula vai além de simplesmente elaborar perguntas e fazê-las a determinado sujeito/entrevistado: é parte constante e necessária da entrevista a consciência do entrevistador sobre os mecanismos, formatos e estruturas do gênero estudado e praticado.

Outro fator a ser considerado quanto à entrevista é que se trata de um gênero adaptável a diversos formatos – oral/escrito/digital –, além de possuir diversos subgêneros, como a entrevista jornalística, a científica, a de emprego, a biográfica ou outro estilo. Todas estruturam-se por perguntas e respostas, mas com intenções discursivas diferentes e situações enunciativas diversas.

Na linguagem jornalística, a entrevista é um texto que resulta de um encontro previamente marcado entre duas pessoas, em que uma interroga a outra sobre sua vida, ações ou ideias. Nesses casos, o entrevistado quase sempre é uma figura de destaque em um determinado campo da vida social, tem o que dizer e autoriza ou não a publicação de suas declarações.

É necessário enfatizar que podemos utilizar as entrevistas para refletir a condição humana, confortar, enaltecer outras pessoas, regradar e orientar o comportamento das pessoas. Todos esses aspectos podem ser trabalhados com a entrevista em sala de aula, basta apenas que os

questionamentos sejam feitos dentro de uma lógica/coerência preestabelecida pelo entrevistador, uma vez que, segundo Philippsen (2007, p. 85), “as práticas sociais e as atividades precisam constantemente ser confrontadas, problematizadas e re-atualizadas na e pela linguagem”.

Apesar de todo o leque de possibilidades que a entrevista propõe, sua prática nas escolas é relegada a segundo plano. No entanto, Alves Filho (2011, p. 14) afirma que se deve propor ao estudante “atividades de leitura e escrita guiadas pelos modos de funcionamento particulares de conjuntos de gêneros”, pois “mais chances haverá de os alunos desenvolverem seu enorme potencial comunicativo e crítico” (ALVES FILHO, 2011, p. 14) diante de uma prática discursiva que observe a ideologia que se estabelece no ato da comunicação.

Associam esse fenômeno – a negação/omissão por parte do ensino com a entrevista – à possível resistência que os profissionais da educação apresentam quanto a trabalhar com a oralidade. A escola ainda prioriza o ensino do texto escrito, acreditando que “toda escrita responde a um propósito funcional qualquer” (ANTUNES, 2003, p. 48) e que, por isso, sua importância se sobrepõe às outras formas de linguagem. Sabemos, entretanto, que falar e escrever se equivalem quanto à comunicação e nenhuma deve ser valorizada sobre a outra. Nas palavras de Antunes (2003, p. 48), “nunca dizemos nada, oralmente ou por escrito, que não tenha consequências (só a escola parece não ver isso)”.

Pela afirmação de Antunes (2003), percebemos que no ensino de Língua Portuguesa a escrita, assim como a fala, segue a um propósito/contexto de produção; segue requisitos ditados pela situação comunicativa, portanto adaptar-se a ela parece-nos mais importante do que a valorização exacerbada da norma culta e dos conceitos gramaticais requeridos por ela. Contudo, conhecer a gramática é dever do professor, pois necessita dela para ensinar ao aluno a competência linguística exigida nas diversas e díspares conjunturas comunicativas e sociais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também se referem ao uso diferenciado da linguagem ao afirmarem que “se produz linguagem, tanto em uma conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compra, ou ao redigir uma carta – diferentes práticas sociais das quais se pode participar” (BRASIL, 1998, p. 22).

O que observamos pelas afirmativas de Antunes (2003) e dos PCNs (BRASIL, 1998) é que cabe ao professor implementar uma metodologia que abranja as diversas situações comunicativas e adapte seu planejamento contemplando a competência discursiva dos alunos, ou seja, atividades e sequências didáticas que viabilizem e valorizem a autonomia das interlocuções e ilações discursivas dos alunos, por intermédio de diferentes gêneros, em especial da entrevista.

Quando o gênero em questão é reproduzido em rádio ou televisão, costuma ser de forma tal como foi dado, sofrendo, às vezes, alguns cortes ou não. Nesse formato de entrevista, ficam evidentes as marcas da oralidade tanto na fala do

entrevistado quanto do entrevistador. Entretanto, quando a entrevista é publicada em suportes impressos, quase sempre sofre modificações em relação ao texto original.

Nas entrevistas costuma predominar a norma culta da língua, dependendo da situação e perfil do entrevistado. O roteiro de perguntas deve ser de acordo com o perfil de quem vai ser questionado, seguindo a situação comunicativa/discursiva, além de possíveis aberturas de temas. As perguntas devem ser curtas e objetivas, visando a perfeita compreensão do entrevistado, bem como deixar o seu discurso em maior evidência em relação ao do entrevistador.

Não há sentido em uma pergunta ocupar um tempo exagerado, apropriando-se, ainda que implicitamente, da resposta, pois “interlocutores, em interação, negociam incessantemente relações interpessoais” e, por essa razão, “construímos e somos construídos pelas ações da linguagem na vida social” (PHILIPPSEN, 2007, p. 85).

Frente aos avanços tecnológicos, é fundamental gravar a entrevista quando se pretende publicá-la na forma escrita ou transformá-la em outro gênero (biografia, relato, homenagem, entre outros), uma vez que muitas informações podem ser esquecidas e/ou alteradas se, na sequência da entrevista, for observada a opinião do entrevistado, que poderá ou não autorizar a divulgação. Logo, é melhor não confiar apenas na memória.

Em uma atividade pedagógica, deve-se escolher previamente quem fará as perguntas, podendo ler o roteiro, mas deve-se tê-las em mente para não se perder na hora da entrevista e, assim, evitar que a conversação se torne enfadonha para o entrevistado ou passe a ideia de despreparo.

Um aspecto bastante positivo como atividade em sala é comparar a entrevista oral com a escrita para observarmos as diferenças entre elas, principalmente devido à mudança de suporte (imprensa falada, escrita, televisiva e internet). Entre outros aspectos, os recursos de textualidade, bem como as marcas discursivas, tornam-se mais evidentes em um ou outro, e o confronto das duas formas enriquece o aprendizado. Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 92) afirmam que

Talvez conhecendo um pouco mais como se processa a elaboração do texto oral, o professor possa não só compreender melhor as produções escritas de seus alunos, como também aprimorá-las sem que percam a sua expressividade, fazendo do trabalho com textos uma atividade dinâmica e produtiva.

Nas transcrições das entrevistas, é possível distinguir claramente a fala do entrevistado e do entrevistador, que, normalmente, prepara um roteiro de perguntas, resguardando a si, ainda, a opção de fazer perguntas que não estão no roteiro. A entrevista é a oportunidade para fazer uso da língua em seus mais diversos usos do cotidiano, pois possibilita a interpretação, a produção e inúmeras formas de uso da linguagem. Alves Filho (2011, p. 37) apresenta uma “listagem de propósitos comunicativos recorrentes em alguns gêneros

muito mais presentes em nossas vidas”, entre eles a entrevista, e esclarece as principais dúvidas que possam surgir quanto à dinamicidade dos gêneros, sendo que estes podem ser sempre atualizados.

ENTREVISTANDO UMA DAS MORADORAS DE TESOURO–MT

As experiências/intervenções nas instituições educativas produzem muito mais do que olhares diferenciados sobre o *corpus* que os sujeitos se propuseram a investigar/estudar. Esse conjunto de dados coletados evidencia os sujeitos e os discursos que os atravessam em uma espécie de “contrato”, em que todas as partes corroboram e protagonizam para que algo maior que o falante seja exposto: o discurso e a situação discursiva. Dessa forma, os espaços se complementam por meio da teoria e da prática.

Ao percebermos que o estudo das variações linguísticas requer uma prática real de uso da língua, estabelecemos o gênero entrevista como metodologia, ancorada nas entrevistas com os moradores de Tesouro–MT com o objetivo de os alunos conhecerem o gênero textual, aprendendo suas características e o modo como este é constituído.

Assim, as entrevistas nos possibilitaram formas não só de observação da linguagem em funcionamento, como

também o caráter social do uso linguístico – (re)conhecer o uso que outros sujeitos fazem da língua materna e suas diversas facetas. Dentre as várias entrevistas feitas durante a práxis proposta por nós, houve uma que chamou a atenção dos alunos por fornecer uma história de resistência e superação, mas, principalmente, por ditar uma linguagem praticamente desconhecida para os estudantes: a variedade linguística utilizada no garimpo.

No primeiro contato, ao pedir à entrevistada que assinasse a ficha de autorização da entrevista, ela disse que não sabia assinar o nome, e que usava o “dedão” (digital) como assinatura, fato que nos pegou de surpresa, pois não tínhamos uma “almofada” para pegar a sua digital. Então, uma das alunas se propôs a voltar no dia seguinte para pegar a sua assinatura, o que foi feito. Tal fato também possibilitou aos estudantes a percepção de que é necessário permitir aos diferentes sujeitos e de diferentes culturas a oportunidade de (re) contar ou narrar a própria história pelo próprio discurso. Dentre tantos efeitos produzidos nos estudantes pela entrevista com Dona Maria Fernanda da Cruz no dia 25/09/2018, destacou-se a percepção de que todas as vozes merecem e devem ser ouvidas independentemente do grau de escolaridade e/ou uso que faz da língua.

Observamos, nessa atividade desenvolvida, que o processo de identificação entre estudante e prática discursiva e/ou de leitura tem estreita relação com a realidade, mas também com a história do aluno. Conforme Kleiman (2004,

p. 14), “o uso da leitura é determinado [...] pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social”.

Ao refletirmos sobre a afirmação de Kleiman, percebemos que a forma mais rápida e concreta para que o professor consiga unir aprendizado e apropriação da consciência da variação linguística, que constitui a discursividade do falante, é inserir o sujeito como apropriador/produtor do próprio discurso/texto, seja em qual modalidade ou gênero for, apenas situando-o dentro das exigências nas quais a situação comunicativa se insere. Observemos o excerto de uma das entrevistas feitas durante o projeto interventivo:

Beatriz: Sabemos que a senhora achou três pedras de diamantes, como foi que a senhora achou cada uma, quanto valia e o que a senhora tem de valor hoje dessas pedras?

Maria: De valor eu tenho é só essa casa mesmo, **as coisas que comprou depois vendeu tudo, só ficou a casa.** Eu achei duas pedras lá no Avoadeira, e depois eu peguei outra, mas foi aqui no garimpo da Dona Benedita. Essa foi pequena de **quatro quilates**, e as outra lá no Avoadeira foi uma de **cinquenta e um quilates** e a outra foi de **vinte e cinco quilates**. A pedra era verde, da cor de palha de cana.

(Excerto da entrevista com Dona Maria Fernanda da Cruz no dia 25/09/2018, acervo próprio, grifo nosso).

O conjunto de ações desenvolvidas com o 8º ano da E. E. XV de Outubro encadeou o processo de ensino-aprendizagem sobre o gênero entrevista, suas peculiaridades e aspectos que o constituem, a cultura tesourense, ou a língua e as variações que fazemos dela durante a prática discursiva. Pelo excerto da entrevista percebemos que a entrevistadora conhece a ação conjunta entre entrevistado e entrevistador, participando e oscilando entre o que Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 157) chamam de “contrato” e “polêmica”. O excerto também nos mostra que “Entrevistador e entrevistado têm a tarefa de informar e convencer o público. Desempenham, portanto, um duplo papel na interação: são cúmplices, no que diz respeito à comunicação, e oponentes, quanto à conquista desse mesmo público” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2000, p. 157).

Outro aspecto evidente no excerto também é a posição que os alunos assumem frente à transcrição da entrevista, oscilando entre a primeira e a terceira pessoa: *De valor eu tenho é só essa casa mesmo, **as coisas que comprou depois vendeu tudo, só ficou a casa.*** Marcuschi (2010, p. 9) ressalta que “[...] são os usos que fundam a língua e não o contrário, [...] falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação”. É o que nos mostra a resposta transcrita da entrevistada:

Beatriz: A senhora sempre trabalhou no garimpo por conta própria ou teve padrões?

Maria: Por conta própria mesmo, na Avoadeira, as pedras que eu peguei foram na penera. A grandona

eu estava **surucano** quando ela apareceu. Eu estava sacudino a penera pra ficar só as pedra grande, que é o **Bugaião**. Aí faz o **esmeril**, aí vai lavano nas otras peneras. É treis, quatro penera, a fina pra tirar a terra, aí fica só o esmeril; a grossa pra tirar o bugaião mais fino, já passou na **suruca**, aí passa na fina pra tirar a areia e fica só o esmeril pra lavar, é difícil garimpar e faço tudo sozinha. Uma dessas pedras era pra ser do Renato, meu filho, mas na hora ele desencantou, não quis mais mexer e saiu e eu entrei, só tirei o **emburrado** e OIA o diamante, a pedra tava embaixo, era de **25 quilates**, verde, comprida e grossa. Era pra mim ser a pessoa mais rica de Tesouro e hoje em dia só tenho essa casa, na época que eu comprei ela, ninguém tinha dinheiro pra comprar, eu fui e comprei com o dinheiro que ganhei do diamante. Já era pra eu ter pego outro diamante grande, porque lá tem muita **piçarra limpa**. Desde a época da Dona Benedita que garimpo lá sozinha e Deus. Não to aguentano mais ir nessa viagem a pé, aí minha filha me leva de moto e volta, e depois, meio-dia, vai me buscar. Já acostumei a garimpar, se eu parar fica ruim. Fico lá sossegada, só tenho medo de cachorro e vaca, mas o gado tá longe e não tem cachorro. Tô na fé de pegar um diamante, porque **o cascalho lá mais queima!** Queima dimais!

(Excerto da entrevista com Dona Maria Fernanda da Cruz no dia 25/09/2018, acervo próprio, grifo nosso).

O trecho retirado da entrevista salta aos olhos por pelo menos duas razões. A primeira razão situa a entrevistada dominando a inteira situação comunicativa, apesar de não utilizar a norma culta. Esse fato evidencia que “qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variações. Pode-se afirmar mesmo que nenhuma língua se apresenta

como uma entidade homogênea” (ALKMIM, 2001, p. 33). Evidencia-se ainda que “[...] é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática” (MARCUSCHI, 2010, p. 9).

O que se pode depreender de ambas as afirmações, seja de Alkmin (2001) ou Marcuschi (2010), é que a oralidade segue uma sistematização própria, inerente ao contexto em que é produzida e, embora heterogênea, possui significação para o falante/ouvinte porque é produzida atendendo aos requisitos e objetivos em situações discursivas reais. O uso da língua formula as possibilidades de sistematização dela. Nesse sentido, oralidade e escrita têm organicidades próprias e nenhuma deve/pode ser considerada superior à outra.

A segunda razão nos coloca frente ao posicionamento dos estudantes ao transcrever a fala da entrevistada, ora valendo-se exatamente da sua linguagem, ora adaptando para a forma que os alunos falam. Esse fenômeno ocorre porque, conforme Alkmim (2001, p. 39), “no ato de interagir verbalmente um falante utilizará a variedade linguística relativa à sua região de origem, classe social, idade, escolaridade, sexo etc. E segundo a situação em que se encontrar”. Pela afirmação da autora, percebemos que o discurso é influenciado e/ou, até ditado/preanunciado pela circunstância do falante.

Percebemos ainda que o uso da língua se torna muito além de convívio ou formação acadêmica. Constitui-se uma prática social que situa o falante, inclusive, quanto ao seu

posicionamento crítico e político diante dos contextos históricos e sociais. O excerto da entrevista deixa evidente o fato de que, embora o sujeito entrevistador-estudante tente se afastar do discurso, ainda assim se inscreve nele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de reflexões finais, entendemos que a prática de produzir/escrever textos orais ou escritos deve ser um ato contínuo, e que não se exaure ou se inicia em um projeto nos anos finais do ensino fundamental, mas deve, antes, ser prática articulada alicerçada e em consonância com a realidade e o histórico social do sujeito leitor em um processo que “realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler” (KLEIMAN, 2004, p. 14).

De todas as reflexões feitas ao longo do nosso projeto interventivo na E. E. XV de Outubro com os alunos do 8º ano de 2018, uma foi mais latente: a mudança crucial para a educação começa, ou deveria, com o professor. Para alcançarmos o objetivo de associar a aula de Língua Portuguesa a uma situação real de uso da língua, é necessário enfrentar os desafios, transformando o que lhe foi apresentado em experiência, pois, como afirma Bondía (2002, p. 26), “A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que

se experimenta, que se prova”. Portanto, a aula de Língua Portuguesa deve se propor a tal aspecto, ao da experiência, não só pela parte do docente, mas principalmente do aluno, que vê a si e/ou a própria história representados no contexto da sala de aula.

Assim, ao desenvolvermos a intervenção, valemo-nos das características e especificações do gênero entrevista para enfatizarmos o protagonismo de nossos alunos, bem como dos fundadores de Tesouro–MT, uma vez que “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que, aprendendo, ensina [...]” (FREIRE, 1996, p. 69). Os estudantes envolveram-se em atividades correlacionadas a fatos diretamente ligados à sociedade, viabilizando a autonomia e o compromisso estudantil com as atividades e, por consequência, a própria aprendizagem.

Articulamos as aulas de forma que o gênero entrevista fosse estudado por diversos prismas e pudesse ser reconfigurado conforme o aluno assimilasse os aspectos de cada subgênero da entrevista. Isso significa que os alunos do 8º ano se valeram de várias situações discursivas: sala de aula, atividade extraclasse, pesquisa de campo para perceber os diferentes usos da língua e assimilar, ainda, que adequar a linguagem e respeitar a língua do outro são práticas que devem corroborar e endossar.

Ao relacionarmos produção escrita e oral, evidenciamos para os alunos o fato de que o texto “[...] é uma unidade

comunicativa e não como uma simples unidade linguística [...]” (MARCUSCHI, 2012, p. 26). Isso significou, em nossas aulas, a análise reflexiva de que o texto ultrapassa o limite de simples articulação enunciativa e alcança o campo dos sentidos cambiantes. Portanto, uma das maiores contribuições que o professor pode proporcionar quanto à produção do estudante é o engajamento social, norteando, assim, o “para quem”, o “como” e “o que dizer” em seu texto.

A nossa expectativa era que as atividades desenvolvidas no projeto de intervenção com os alunos do 8º ano da Escola Estadual XV de Outubro poderiam evidenciar aspectos sociais e culturais da escrita e da oralidade, fato este que foi confirmado não só no comportamento dos estudantes, como também nas produções desenvolvidas por eles e na participação da comunidade. O projeto demonstrou ainda que nenhuma variação linguística deve ser escolhida em detrimento de outra.

O projeto de intervenção evidenciou, por meio das atividades desenvolvidas, aspectos sociais e culturais da escrita e da oralidade. Além disso, externou para os alunos que a escrita e a oralidade têm a sua estrutura e funcionalidade devido à heterogeneidade linguística estruturante, que não é resultante da arbitrariedade dos signos. Em outras palavras, estudando sobre o gênero entrevista, oportunizamos que os alunos compreendessem que a escrita não deve ser configurada na fala, e que a correção do falar de alguém, conforme a circunstância, trata-se muito mais de preconceito do que gnose cultural e linguística.

Ademais, com as pesquisas realizadas, os relatos e as histórias dos entrevistados, os estudantes de Tesouro–MT puderam conhecer, visitar e registrar as memórias relatadas pelos moradores da cidade ao comporem o produto final do projeto: o livro intitulado *História e cidade: esse lugar é um Tesouro!*

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47. v. 1.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**. São Paulo: Contexto, 2006.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/>

Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/
?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2023.

BONINI, Adair. **Gêneros textuais e cognição**: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marciolínio. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARRETT, Annette. **A entrevista**: seus princípios e métodos. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1981.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2003.

KLEIMAN, Ângela. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>. Acesso em: 20 fev. 2023.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015.

LABOV, William. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, [s. l.], v. 5, n. 9, p. 1-3, 2007. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_9_entrevista_labov.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

LIMA, José Leonildo. O falar cuiabano: a arquitetura morfossintática do gênero. **Revista Ecos**, Cáceres, v. 1, p. 106-117, 2004. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/1060>. Acesso em: 20 fev. 2023.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares**: área de linguagens. Educação básica. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.

PHILIPPSEN, Neusa Inês. A organização interativa no gênero entrevista: uma abordagem heterogênea sobre as práticas discursivas e sociais. **Revista Ecos**, Cáceres, n. 6, p. 81-87, 2007. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/983/1010>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix: 2006.

(RE)LENDO *O DISCURSO: ESTRUTURA OU ACONTECIMENTO* HOJE: *SMURFFANDO* ENTRE A IMAGEM E O CORPO, O QUE GANHAMOS?

Nádia Neckel

IMPLICAÇÕES DE UM GESTO DE (RE)LEITURA

Por que (re)ler *O discurso: estrutura ou acontecimento* (2006)¹ hoje?

Primeiramente, é preciso dizer que a leitura dos textos de Michel Pêcheux jamais é abandonada por um analista de discurso. É muito importante retomar frequentemente os textos-fonte da Análise de Discurso (AD), mas é preciso destacar que, para cada posição-sujeito analista, sempre haverá alguns textos mais retomados que outros. Tal fato tem a ver com determinados recortes teórico-analíticos que o corpus de análise demanda.

1 Originalmente publicado em 1972.

Dentre tantos e tão importantes textos de Michel Pêcheux, selecionei um que, para minha formação, foi de suma importância, já enunciado anteriormente: O discurso: estrutura ou acontecimento (2006).

Sempre me dediquei à compreensão do funcionamento do Discurso Artístico e aos gestos de análise que demandam o exercício de descrição/interpretação de diferentes materialidades significantes. Esse exercício, em minha compreensão, é sempre um gesto de leitura, ou seja, ler/descrever/interpretar. Ler e ler de novo. Ler e re-ler.

No campo da Arte-Educação, é comum utilizarmos as expressões “leitura de arte” e “re-leitura”. Ler uma produção artística consiste em compreender sua composição, suas referências estéticas, seu movimento artístico de filiação, a poética do artista, seu tempo social e histórico. Dizemos “re-leitura” quando há a proposição de um exercício estético de apropriação de uma ou mais características da composição artística ressignificada em outra produção. Isso requer um constante exercício de leitura e fruição no campo estético sensível.

É por essa perspectiva que retomei o texto do mestre Pêcheux, lendo-o a partir de uma memória afetiva do meu primeiro contato com a AD. Num segundo momento, recorto-o com base no meu interesse de compreensão nas materialidades significantes, como a imagem, a sonoridade e a gestualidade.

Assim, dividirei este texto em dois momentos, retomando, no primeiro, a tirinha de desenho em quadrinhos que abre a

publicação supracitada; e, no segundo, o gesto de análise de Michel Pêcheux do enunciado “On a gagné” em suas imbricações materiais.

Ao (re)ler esse texto de Pêcheux (2006), exponho as formulações do autor em relação a formulações de analistas de discurso brasileiros os quais desenvolveram noções em seus dispositivos analíticos de corpora discursivos que têm, na imagem, na sonoridade e na gestualidade, suas materialidades significantes. Trago à conversa também autores que não são analistas de discurso, mas que se ocupam dos afetos, dos corpos e do político na contemporaneidade.

Pretendo, neste texto, adotar um tom pessoal, que mobiliza minhas memórias dos meus primeiros passos na Análise de Discurso e, igualmente, pontes e escutas que me permitem avanços em meus gestos de leitura da/na AD.

Não se trata necessariamente de uma análise: é, antes de tudo, um “revisitamento” no campo da Arte, termo cunhado por Lamas, que explica:

Trazemos o termo revisitamento, proveniente da Arte, que está implícito a ação de apropriar, que significa: ‘tomar posse para si o que de origem é de outrem; tal ato implica o deslocar de um lugar para o outro. Nesse movimento, o que é apropriado assume novos sentidos e significados [...]’ (LAMAS, 2007, p. 138).

Este texto é, antes, um ensaio, revisitando e relendo Michel Pêcheux, gesto de leitura que se dá pelo trajeto de formulações discursivas da imagem, da sonoridade e do gesto

de um lugar estético-político de um Brasil contemporâneo, com suas dores e lutas históricas, com suas artes e utopias; uma leitura povoada de afetos desde o princípio.

Leituras que capturam. Leituras repletas de “pegas”, como lindamente nos lembra Zoppi-Fontana ao re-ler Althusser:

O encontro é fortuito, é fruto do acaso, é puro acontecimento, é contingência, porém, para que haja um mundo, alerta-nos Althusser, é necessário que o encontro dure o suficiente para que os átomos que coligem entre si, grudem, isto é, para que se dê liga, que haja ‘pega’, para que um mundo venha existir (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 136).

E segue a autora: “se o encontro é da ordem do acaso, a duração (‘a pega’) não o é” (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 136).

Sigo pelas “pegas” que o texto de Michel Pêcheux provocou e continua provocando em mim.

PRIMEIRA “PEGA”: ENTRE A PALAVRA E A IMAGEM

Ao iniciar meu percurso na Análise de Discurso nos anos 2000, vinda de uma formação em licenciatura em Artes Cênicas e de uma especialização na área de Educação Infantil, lembro-me de que o primeiro texto de Michel Pêcheux que li foi *O discurso: estrutura ou acontecimento*, sendo a porta de entrada daquela edição uma tirinha do Papai Smurf.

Figura 1 - Tirinha do Papai Smurf



Fonte: Pêcheux (2006, p. 14).

Confesso que, na primeira leitura, não estava muito preocupada com o trabalho dos “velhos marxistas”, ou com as relações de casamento e/ou extraconjugais do marxismo, como nas metáforas do senhor Pêcheux.

Na verdade, a primeira leitura do texto que seguiu a tirinha foi me colocando em um incômodo lugar, causando dúvidas às minhas tão poucas certezas de uma jovem pós-graduanda. As questões do senhor Pêcheux foram me tomando de incertezas: o que eu, que vinha das artes, faria na Análise de Discurso? Em leituras de arte, compreender forma e conteúdo realmente especializa gestos de interpretação?

Voltei à leitura da tirinha, prestando mais atenção ao protagonismo de Papai Smurf, o ancião da comunidade, que, do alto de sua experiência, de seu conhecimento das práticas e dos materiais, conhecendo a personalidade de cada um de

“seus” Smurfs, preferiu ler a situação e projetar a solução de seus problemas a fim de garantir que tudo daria certo. Aliás, essa é a condição de produção desta personagem: Papai Smurf. O velho barbudinho de calças vermelhas que lidera sua comunidade de filhos azulzinhos, predominantemente meninos, e apenas uma menina, a Smurfette, uma azulzinha de cabelinhos louros, algo mais patriarcal e eurocêntrico como argumento narrativo. Ou, como nos ensina Pêcheux algumas páginas à frente:

Interrogar-se sobre a existência de um real próprio às disciplinas de interpretação exige que o não-llogicamente-estável não seja considerado *a priori* como um defeito, um simples furo no real. É supor que – entendendo-se o ‘real’ em vários sentidos – possa existir um outro tipo de real diferente dos que acabam de ser evocados, e também um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das ‘coisas-a-saber’ ou a um tecido de tais coisas. Logo: um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos (PÊCHEUX, 2006, p. 43).

A história dos Smurfs nasce na década de 1950, na Bélgica, de autoria do colorista Peyo (Pierre Culiford). Entre os anos de 1960/1970, os Smurfs ganham o cinema e, nos anos 80, ganham uma série de TV; e, entre 1980 e 1990, as versões em *games*, chegando ao cinema norte-americano nos anos 2000. Isso sem falar em brinquedos, parques temáticos ou comerciais de TV.

Mesmo que, por parte de algumas críticas, tenham apontado as semelhanças desse viver em comunidade dos

azulzinhos com um ideário comunista, o desenho e seus produtos derivados (séries, filmes e games) alinham-se conceitualmente com as regras do mercado de entretenimento.

Quando digo que a experiência de leitura da tirinha me capturou (e captura ainda hoje), falo também de compreensões fundamentais de aspectos teóricos importantes para a AD.

É marcante o protagonismo de Papai Smurf desde o primeiro quadro. Ele está fazendo uma ação de construir algo, e se depara com a necessidade de mais material em um uso específico. Então, ele recorre ao ajudante que passava aleatoriamente pela cena. Ao reconhecer de quem se trata, e ainda necessitando do material, ele pensa em uma estratégia para reduzir os enganos (equivocos) possíveis que o Smurf Beta é acostumado a cometer, e parece estar certo de que sua estratégia terá êxito pelo enquadramento do quarto quadrinho e pela cara de satisfação do protagonista. Nem cavilha, nem prego: o que Beta traz é uma porca, o que enfurece Papai Smurf, que expõe sua expectativa, resolvendo agir ele mesmo em relação ao material que precisa. O Smurf Beta, que não tem voz nas cenas, a não ser um monossílabo “Ah!”, permanece em silêncio com seu gigantesco ponto de interrogação.

Pois bem. Somos todos Smurfs Beta em nossas primeiras leituras em AD! Muitas vezes, no afã de compreender/buscar a noção, atrapalhamo-nos com a “caixa de ferramentas”².

2 Metáfora utilizada por Leandro Ferreira (2001) para referir-se ao arcabouço teórico da Análise de Discurso formulado por Michel Pêcheux.

Pensando em processos de identificação entre as duas personagens da tirinha – o Papai Smurf como alfa (indivíduo dominante com papel de liderança) e o Smurf Beta (um dentre muitos e sem ambição de competir, apenas de obedecer) –, é possível compreender um pouco a respeito da noção de sujeito para a AD, enquanto uma posição entre outras possíveis. São, portanto, tomadas de posição nos processos de identificação em formações discursivas com dominantes.

A feliz escolha dessa tirinha me colocou para dentro das leituras em AD, ao mesmo tempo que me sinalizou a importância da desmobilização das certezas para quem vinha de uma formação em jogos teatrais. Sabendo que o ponto fundamental para o jogo é o movimento e não a literalidade, vi-me no encontro com uma teoria que me convence por sua capacidade de deslocamentos.

Isso não quer dizer absolutamente que não se tenham procedimentos para os gestos de leitura. Muito pelo contrário: presentificar a importância da descrição/interpretação nos processos de análise, ser consequente com a materialidade discursiva da qual se constitui o *corpus* e abrir-se a escutas teóricas que o demandam requer atenção do analista de discurso, sendo que o próprio é também uma posição-sujeito entre outras tomadas de posição possíveis. Daí dizer que uma análise discursiva jamais é igual a outra, ainda que seja o mesmo *corpus* de análise.

Tal constatação encontra a questão anteriormente formulada: gesto de leitura no movimento descrição/ interpretação. Ou seja, não é apenas uma questão de forma e conteúdo.

Nesse sentido, a minha posição-sujeito analista sempre será afetada pelas condições de produção de alguém que vem de uma formação das artes. Compreender os funcionamentos do discurso artístico é determinante para a constituição dos meus arquivos e dos recortes que estabeleço frente ao *corpus* de análise.

Do meu trajeto de formação em Artes, o que primeiro me despertou a atenção, no texto de Pêcheux, foi a entrada pelas imagens, pelo som e pela gestualidade. Eu diria que, em certa medida, essa foi a minha inscrição no gesto de leitura que se seguiu. Primeiramente, trata-se de um desenho no universo da linguagem plástica do desenho. E, nessa especificidade, é uma história em quadrinhos. A narrativa da história conta as aventuras das pequenas criaturas azuis chamadas Smurfs. Faz-se necessário, então, compreender parte das condições de produção dessa narrativa ficcional das pequenas criaturas azuis, moradoras de cogumelos na floresta, e de suas peripécias com o arqui-inimigo Gargamel e seu gato. Deve-se considerar, por exemplo, a particularidade da linguagem narrativa que transforma o substantivo próprio “Smurfs” em verbo. *Smurfar* passa a ser ação em várias situações. Ou, ainda, como adjetivação, como por exemplo: “Isso é bem *smurfático!*”.

A materialidade significativa do quadrinho é marcada pela imbricação imagem e texto verbal, e a narrativa traz um recorte de situações que textualizam o modo de vida dessa comunidade. Assim, a proporcionalidade entre a floresta gigantesca, a altura dos seres humanos e dos felinos em relação à diminuta altura dos Smurfs e suas pequenas casas impõem sua significância na narrativa. É uma relação daquilo que significa como maioria e daquilo que significa como minoria, como a minoria de comunidade de azuis e, dentro dela, a minoria de mulheres, por exemplo.

Dessa forma, interessa-nos compreender como a relação estrutural (composição/ intradiscurso/tessitura) do desenho e a narrativa/memória produzem acontecimentos (tecedura/ interdiscurso) de sentidos em deslocamento.

Ou, como bem nos lembra Lagazzi:

As formulações ‘intersecção de diferentes materialidades’ e ‘imbricação material significativa’ ressaltam que não se trata de analisarmos a imagem e a fala e a musicalidade, por exemplo, como crescimos uma da outra, mas de analisarmos as diferentes materialidades significantes uma no entremeio da outra (LAGAZZI, 2011, p. 402).

Os elementos básicos da composição visual são: pontos, linhas, formas, tons, direção, cores, textura, escala e movimento. No caso do desenho, como linguagem matriz das Artes Visuais, os elementos compositivos vão determinando sentidos a partir das paráfrases da figuração.

É na tessitura³ de uma determinada materialidade significativa (sua composição/textualização/funcionamento) que se mobilizam determinadas memórias (arquivos) em suas teceduras⁴. Importa compreender que a singularidade de uma materialidade significativa se constitui de uma tessitura particular, por isso um elemento de linguagem não pode simplesmente ser tomado por outro durante o processo de análise, mas sempre em relação ao sujeito-sentido-situação. Dessa forma, os critérios de análise precisam estar atentos às diferentes tessituras da matéria significativa.

Assim, considerando tais formulações como a de Lagazzi (2011) em relação ao funcionamento do Discurso Artístico (NECKEL, 2004) é que reforçamos a grande contribuição da perspectiva discursiva na leitura das imagens no contexto da formação de professores na educação básica. Compreendemos, assim, que não se trata de uma relação direta com a forma/ conteúdo, mas com o batimento entre descrição e interpretação, considerando recortes e posição-sujeito analista.

-
- 3 A noção de tessitura diz respeito à “estrutura da própria das diferentes materialidades discursivas ancoradas no artístico em seus modos de funcionamento. Tomamos metaforicamente Tessitura do conceito de funcionamento musical, como aquilo que ordena o andamento, os compassos, as notas, etc. Assim como no funcionamento musical, a Tessitura estaria para a estrutura do dizer (visual/sonoro/gestual/verbal). A tessitura se mostra na circulação do movimento parafrástico, o que recuperaria uma memória marcada e mostrada pela heterogeneidade discursiva” (NECKEL, 2010, p. 143).
- 4 A noção de tecedura fora “cunhada na imagem metafórica de uma teia, numa teia invisível que nos envolve por completo. E, é nessa teia que somos tecidos discursivamente. No caso da imagem, Tecedura representa a rede de filiações da memória a outras imagens e/ou materialidades, às quais nem sempre temos acesso, pois tal teia é tramada pelos esquecimentos constitutivos (1 e 2) formulados por Pêcheux” (NECKEL, 2010, p. 143).

SEGUNDA “PEGA”: O GESTO E A MÚSICA

Avançando algumas páginas no texto de Michel Pêcheux, encontro, com a melodia, a descrição de notas musicais e a gestualidade. Sim, a AD fala sobre múltiplas materialidades significantes!

A materialidade discursiva desse enunciado coletivo é absolutamente particular: ela não tem nem o conteúdo nem a forma nem a estrutura enunciativa de uma palavra de ordem de uma manifestação ou de um comício político. ‘On a gagné’ [‘Ganhamos’], cantado com um ritmo e uma melodia determinados (on-a-gagné/dó-dó-sol-dó) constitui a retomada direta, no espaço do acontecimento político, do grito coletivo dos torcedores de uma partida esportiva cuja equipe acaba de ganhar. Este grito marca o momento em que a participação passiva do espectador-torcedor se converte em atividade coletiva gestual e vocal, materializando a esta da vitória da equipe, tanto mais intensamente quando ela era mais improvável (PÊCHEUX, 2006, p. 21).

Nada estranho à tessitura passa despercebido por Michel Pêcheux. A frase se compunha de sonoridade. Pêcheux fez questão descrevê-la em notas musicais. As notas dó maior e sol maior compunham a entonação sonora do enunciado verbal. É na imbricação da materialidade verbal, sonora e gestual que “*On a gagné*” significa. Como observa Pêcheux, a notação musical desloca o sentido de “palavra de ordem” de uma manifestação ou comício.

A efusividade gestual produz uma paráfrase de uma vitória de esportes coletivos como, por exemplo, uma partida de futebol. Ou, como bem nos aponta contemporaneamente Safatle: “Se não é possível pensar a instauração política sem apelar às metáforas corporais é porque, na verdade, constituir vínculos políticos é indissociável da capacidade de ser afetado, de ser sensivelmente afetado, de entrar em um regime sensível de aisthesis” (SAFATLE, 2018, p. 19). É neste sentido que tenho trabalhado com as Projeções Sensíveis (NECKEL, 2010), uma noção que faz compreender que o campo artístico-poético é afetado/constituído pelo campo sociopolítico, ambos marcados pelo histórico-ideológico, processo este que reclama o corpo como suporte dos afetos, ou, parafraseando Butler (2019) a respeito da fala política do corpo, uma fala que não se restringe à voz ou ao verbal. As reivindicações políticas são realizadas em corpos em ação.

Futebol e classe política constituíram um “jogo metafórico” importante entre as décadas de 1960 e 1970 na medida que avançavam os regimes ditatoriais. No caso do Brasil daquela época, ainda um sutil uso da camisa verde-amarela⁵ no embalo

5 Usei a expressão “sutil” aqui, porque, na década de 1970, a vitória da seleção foi usada como uma cortina de fumaça para desviar a atenção da situação de violência e perseguição que a ditadura militar promovia em nosso país. Ao contrário do que vimos acontecer nestes últimos seis anos (2016–2022): um uso despuddorado da camisa da CBF como identificação dos apoiadores de um governo de extrema-direita assumidamente apoiador do regime de tortura de morte das décadas de 1960 e 1970. Tal governo e partido sequestraram os símbolos nacionais e assumiram um nacionalismo fascista, tal como os modelos nazistas e ditatoriais. É importante que se diga que essa prática de sequestro simbólico, adotada pela extrema-direita no Brasil, ampliou-se das cores da bandeira para os *slogans* utilizados, historicamente, no campo de luta pelos movimentos sociais conhecidamente de esquerda no Brasil.

de um enunciado como “Brasil: ame-o ou deixe-o”. Já nos anos 80, no Brasil, os primeiros movimentos e abertura política; e, na França, como mostra a análise de Michel Pêcheux, ganha as eleições um socialista, François Mitterrand, o que confere ainda mais força ao grito massivo de “*On a gagné!*”!

Tal contexto materializa uma interpretação possível, por parte de alguns críticos, de que a comunidade de Smurfs fosse de orientação comunista, o que seu autor refuta em algumas entrevistas. Porém, sabemos que no movimento dos sentidos não há literalidade, nem tampouco o sujeito seja a origem dos sentidos.

Para Pêcheux (2006), o acontecimento discursivo é o encontro de uma memória com uma atualidade. É possível pensarmos aí a ordem discursiva, a ruptura, o estranhamento, a contradição, a falha – nos exemplos seguidos até aqui, o que falha para a expectativa do Papai Smurf e o grito de time de futebol nas eleições francesas analisado por Michel Pêcheux.

Nas palavras de Orlandi, discurso é unidade e dispersão: “As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores” (ORLANDI, 2007, p. 21). E, quando falamos em efeito de sentidos entre interlocutores, alargamos a concepção de enunciado e suas múltiplas materialidades significantes.

Figura 2 - Imagens de 1968



Fonte: Duguet (2021)⁶.

Ao trazer a análise do “*On a gagné*”, Pêcheux considera a corporalidade, a musicalidade, o movimento e a textualidade em sua imbricação material, conforme desenvolve Lagazzi (2011). Corpos ocupando as ruas determinam os sentidos ali mobilizados.

As cenas das ruas se tornam politicamente potentes apenas quando – e se – temos uma versão visual e audível da cena comunicada ao vivo ou em tempo imediato, de modo que a mídia não apenas reporta a cena, mas é parte da cena e da ação; na verdade, a mídia é a cena ou o espaço em suas dimensões visuais e audíveis estendidas e replicáveis. Quando a cena é transmitida, está ao mesmo tempo lá e aqui, e se não estivesse abrangendo ambas as localizações – na verdade, múltiplas localizações [...] (BUTLER, 2019, p. 64).

6 No texto de Michel Pêcheux não constam essas imagens. Optei por buscar na internet a fim de obter as imagens dos corpos nas ruas, tal como descreve o autor em sua análise. Com os avanços dos dispositivos analíticos da AD sobre as imagens, as gestualidades e os sons, compreendemos a importância das imagens nos gestos de análise.

Eu diria ainda que não se trata apenas da espacialidade, mas, igualmente, de temporalidade. Espacialidade/temporalidade que se marcam na memória discursiva, engendrando o deslocamento dos sentidos e determinando as posições-sujeito. É importante observar aqui que, ao recuperar tais imagens quatro décadas depois via circulação na internet, é possível estabelecer paráfrases visuais com diferentes acontecimentos políticos. Mesmo na década de 1980, o mundo vivia um período de aberturas políticas. No Brasil, por exemplo, o movimento “Diretas Já” era uma realidade e começava a se desenhar o fim da Ditadura Militar no país. É neste sentido que Butler (2019) fala da potência política no modo de circulação das imagens, e o faz em um tempo de imagem digital e modos de circulação pela internet. O que chamo atenção para o gesto de Pêcheux é que ele apreende essa materialidade pelo gesto de descrição: descreve os corpos, a sonoridade e a textualidade funcionando na produção de sentidos.

Em sua análise de “*On a gagné*”, Pêcheux dedica-se a compreender não apenas o enunciado verbal de “Ganhamos”, mas a performance de corpos em movimento e a sonoridade pelas ruas de Paris após um acontecimento político em uma disputa eleitoral entre direita e esquerda, materializada na Figura 2. Disputas não cessam de se repetir na história. Ou, como Pêcheux mesmo formulou, o fato de o futebol aparecer como uma metáfora tão forte nessa disputa eleitoral faz ser necessário pensar criticamente a relação entre a mídia e a política.

A alegria da vitória se enuncia sem complemento, mas os complementos não estão longe: ganhamos o jogo, a partida, a primeira *rodada* (antes das legislativas); mas também (em função do que precede) ganhamos por sorte, como se ganha o prêmio quando nem se acredita; e, claro, ganhamos *terreno sobre o adversário*, já com a promessa de ocupar posições neste terreno e, antes de tudo, ocupar com toda legitimidade o lugar do qual se governa a França' é uma paráfrase plausível do enunciado-fórmula 'on a gagné' ['ganhamos'], no prolongamento do acontecimento (PÊCHEUX, 2006, p. 26).

Rerler essa análise pecheutiana hoje faz com que as formulações desenvolvidas na Análise de Discurso brasileira em materialidades significantes como a imagem, o som e o gesto encontrem a perspicácia analítica do fundador da AD. Encontra-se algo que, para ele, era muito caro: a especificidade e a insistência no objeto Discurso em diferentes materialidades discursivas significantes. Essa análise, à época, ousou dizer, é mais um andaime suspenso como tantos outros construídos por Michel Pêcheux. Por isso, seus gestos de análise ressoam até os dias de hoje.

CONSIDERAÇÕES SEMPRE PROVISÓRIAS

Rerler Pêcheux ao lado de Butler e Safatle, com as noções desenvolvidas por analistas de discurso brasileiros voltados à compreensão das materialidades significantes como

a imagem, o som e o gesto faz compreender o movimento das discursividades, projeto tão caro ao próprio Michel Pêcheux.

Pêcheux, em seus últimos textos, estava voltado ao desenvolvimento das compreensões das materialidades discursivas, investimento forte do autor nos três primeiros (e também últimos) anos da década de 1980⁷.

-
- 7 No Centro de Documentação Fundo Michel Pêcheux do Laboratório de Estudos Urbanos do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Labeurb/IEL/Unicamp) encontramos a seguinte cronologia: 1981a: PÊCHEUX, Michel. Ouverture du colloque. *In*: CONEIN, Bernard; COURTINE, Jean-Jacques; GADET, Françoise; MARANDIN, Jean-Marie; PÊCHEUX, Michel (ed.). Colloque “Matérialités discursives”. Lille: Presses universitaires de Lille, 1981. p. 6-10. 1981b: CONEIN, Bernard; COURTINE, Jean-Jacques; GADET, Françoise; MARANDIN, Jean-Marie; PÊCHEUX, Michel (ed.). Colloque “Matérialités discursives”. Lille: Presses universitaires de Lille, 1981. 1981c: GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. La Langue introuvable. Paris: Maspero, 1981. Coll. “Théories”. Tradução espanhola de B. Job: GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. La lengua de nunca acabar. México: Fondo de Cultura Econômica, 1984. Tradução brasileira de Bethania Mariani e Maria Elizabeth C. de Mello: GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. A língua inatingível: o discurso na história da lingüística. Campinas: Pontes, 2004. 1981d: PÊCHEUX, Michel. Effets discursifs lies au fonctionnement des relatifs en français. *Recherches de Psychologie Sociale*, [s. l.], n. 3, p. 97-102, 1981. 1982a: PÊCHEUX, Michel. Délimitations, retournements, déplacements. *L’Homme et la société*, [s. l.], n. 63-64, p. 53-69, 1982. Tradução brasileira de José Horta Nunes: Pêcheux, Michel. Delimitações, Inversões e Deslocamentos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 19, p. 7-24, 1990. 1982b: PÊCHEUX, Michel. Sur la (dé-)construction des theories linguistiques. *DRLAV*, [s. l.], n. 27, p. 1-24, 1982. 1982c: PÊCHEUX, Michel. Lire l’archive aujourd’hui. *Archives et documents de la Société d’histoire et d’épistémologie des sciences du langage (Saint-Cloud)*, [s. l.], n. 2, p. 35-45, 1982. Tradução brasileira de Michel Pêcheux. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.) et al. Gestos de leitura. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 55-65. 1982d: PÊCHEUX, Michel; LÉON, Jacqueline; BONNAFOUS, Simone; MARANDIN, Jean-Marie. Présentation de l’analyse automatique du discours (AAD 69). *Théories, procédures, resultants, perspectives. Mots*, [s. l.], n. 4, p. 95-123, 1982. 1982e: GADET, Françoise; HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. Note sur la question du langage et du symbolique en psychologie. *Fundamenta Scientiae*, [s. l.], n. 3, v. 2, p. 149-159, 1982. 1983a: PÊCHEUX, Michel. Ideology: fortress or paradoxical space. *In*: HÄNNINEN, Seppo; PALDAN, Leena (ed.). Rethinking

O debate foi iniciado no colóquio em Nanterre em abril de 1980 – *Matérialités Discursives* (1981)⁸ –, e foi avançando, por exemplo, nos modos de pensar a imagem, como em *Rôle de la mémoire (O papel da memória)*, publicado em 1984, e no nosso objeto deste texto: *Le discours: structure ou événement?*, publicado postumamente em 1988.

Sobre o objeto Discurso, Pêcheux formula:

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é potencialmente o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que

ideology. Das Argument, Berlin, n. especial 84, p. 31-35, 1983. 1983b: PÊCHEUX, Michel. Ideologie – Festung oder paradoxer Raum? Das Argument, Berlin, n. 139, p. 379-387, 1983. 1983c: PÊCHEUX, Michel. Rôle de la mémoire. In: LANGAGE et Société. Paris: École Normale Supérieure, 1983. p. 261-267. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/home/lerArtigo.lab?id=50>. Acesso em: 18 mar. 2023.

- 8 Livro homônimo publicado no Brasil em 2016 pela Editora Unicamp. Em nota, Fonseca-Silva (2005) recupera da seguinte forma: “Organizado por Bernard Conein, Jean-Jacques Courtine, Françoise Gadet, Jean-Marie Marandin e Michel Pêcheux, esse colóquio foi realizado na Université Paris X, Nanterre, entre os dias 24 e 26 de abril de 1980 e publicado pela Press Universitaires de Lille, em 1981. Além dos organizadores, participaram do colóquio Pierre Kuentz, Ernesto Laclau, Jacques Guilhaumou, Denise Maldidier, Alain Lecomte, Paul Henry, Jacqueline Authier, Claudine Haroche, Jean-Michel Rey, Françoise Davoine, Jean Max Gaudillière, Évelyne Gutman, Alain Manier, Antoine Culioli, Jean-Pierre Faye, Jacques Rancière, Elisabeth Roudinesco. As discussões giraram em torno dos temas, a saber: 1) Objeto da Análise de Discurso; 2) Discurso e história; 3) Discurso e lógica; 4) Discurso e Lingüística; 5) Discurso e Psicanálise; 6) Discurso, história e língua”. Ver em: FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. *Materialidades Discursivas: A fronteira ausente (um balanço)*. **Estudos da Língua(gem)**. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso, Vitória da Conquista, n. 1, p. 91-97, 2005. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/982/838>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (PÊCHEUX, 2006, p. 56).

É nesse sentido que trazer autores como Safatle e Butler para a conversa com Pêcheux estabelece uma escuta necessária para os movimentos dos corpos-estéticos-políticos das/nas ruas, objetos de nossos gestos de leitura e posicionamentos que se marcam pelos afetos.

Compreendo que efeitos de abertura das/nas materialidades significantes como a imagem, o som e o gesto são constituídos nas e das projeções sensíveis como formas de inscrição no movimento próprio do jogo polissêmico (discursivo) do artístico.

Em meio à polissemia do artístico, é a materialidade que sustenta os sentidos, porém não como qualquer sentido, mas sentidos possíveis dentre outros. Ou seja, é pela singularidade da tessitura que, em meio à imbricação material, reclama ou marca teceduras que materializam diferentes posições-sujeito.

É esse movimento, por exemplo, que marca o lugar de antecipação e suposto saber no qual se filia o protagonista do quadrinho Papai Smurf: na posição-sujeito do patriarcado, marcada em seus enunciados de antecipação, em sua leitura da situação, no suposto conhecimento da personalidade de seus Smurfs e em sua estratégia narrativa. No entanto, marca, sobretudo, como uma sociedade alternativa que vive em comunidade, cujo objetivo é o bem comum e, para tanto, é preciso uma estreita relação com a natureza ao seu entorno.

A julgar que tomamos o dizer em seu percurso, dizeres em curso, discurso e movimento, e, ao propormos um gesto de leitura sobre a imagem e as projeções sensíveis do artístico, poderíamos afirmar que já não cabem mais dicotomias: é preciso nos comprometermos com as materialidades em imbricação, tal como o gesto de Pêcheux de corpos, gritos e enunciados nas ruas francesas por conta de uma disputa eleitoral; sujeitos assumindo e se inscrevendo na cena política em processos de identificação ao incluir-se na vitória com o sonoro: “Ganhamos!”. Há de se pensar, aí sim, as tessituras da materialidade significativa frente às teceduras convocadas.

Voltar ao “*On a gagné*” hoje tem um afeto repleto de esperanças. E, como iniciei este texto pelo desenho, termino com outro desenho, por que não dizer, com um “papai Smurf” repaginado e um sonoro “GANHAMOS!”.

Figura 3 - O Brasil toma posse



Fonte: Silveira (2023).

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

DUGUET, Margaux. “On entre dans un nouveau monde”. **France Info**, Paris, 2021. Não paginado. Disponível em: <https://www.francetvinfo.fr/politique/francois-mitterrand/temoignages-election-10-mai-1981-racontee-par-ceux-qui-l-ont-vecue-socialistes-gauche.html>. Acesso em: 19 mar. 2023.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Materialidades discursivas: a fronteira ausente (um balanço). **Estudos da Língua(gem)**. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso, Vitória da Conquista, n. 1, p. 91-97, 2005. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/982/838>. Acesso em: 18 mar. 2023.

LAGAZZI, Suzy. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significativa. *In*: RODRIGUES, Eduardo *et al.* **Análise de discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre, uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011. p. 401-410.

LAMAS, Nadja de Carvalho. Schwanke: uma poética mestiça? *In*: CATTANI, Iclea Borsa (org.). **Mestiçagens na arte contemporânea**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 137-151.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **Glossário de termos de análise do discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. **Do discurso artístico à percepção de diferentes processos discursivos**. 2004. Dissertação (Mestrado

em Ciências da Linguagem) – Programa de Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. **Tessitura e tecedura**: movimentos de compreensão do artístico no audiovisual. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/769102>. Acesso em: 18 jun. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. *In*: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 11-20.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2006. Originalmente publicado em 1972.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 2. ed. rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVEIRA, Jorge. O Brasil toma posse de si mesmo. *In*: CARNAVALESCO eterniza entrega da faixa a Lula: ‘O Brasil toma posse de si mesmo’. **SRZD**, [s. l.], 2023. Não paginado. Disponível em: <https://www.srzd.com/carnaval/rio-de-janeiro/carnavalesco-eterniza-entrega-faixa-lula-o-brasil-toma-posse-de-si-mesmo/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

ZOPPI-FONTANA, Mónica G. O acontecimento do discurso na contingência da História. *In*: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; MITTMANN, Solange (org.). **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 133-146.

CENTRO E PERIFERIA: PRÁTICAS DE LEITURA COM DICIONÁRIOS

Queila Maria dos Santos Batista
Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida

INTRODUÇÃO

Estecapítuloapresentaumaprática de leitura desenvolvida com dicionários, realizada com alunos do 7º ano B da Escola Estadual Prof.^a Elizabeth de Freitas Magalhães, localizada na cidade de Rondonópolis–MT. O objetivo da proposta visava problematizar os sentidos estabilizados de “centro e periferia”, além de desestabilizar o trabalho com os dicionários em funcionamento na escola. A proposta está inscrita na perspectiva da Análise de Discurso (AD), partindo dos estudos teóricos de Michel Pêcheux e Eni Puccinelli Orlandi, e de outros estudiosos brasileiros responsáveis por difundir e consolidar a Análise de Discurso no Brasil como uma importante teoria, que procura “[...] compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2007b, p. 15).

O trabalho que apresentamos é um recorte de uma prática de linguagem que foi desenvolvida em um projeto de intervenção realizado em 2018, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), em Cáceres–MT, que culminou na dissertação intitulada *Centro e periferia em debate na escola: uma proposta de leitura e escrita*. O objetivo da intervenção consistiu em trabalhar práticas de leitura e de escrita, tomando a periferia como objeto de estudo a partir de diferentes materialidades discursivas, com o propósito de desestabilizar os discursos tidos como evidentes sobre leitura e escrita em funcionamento na escola, além de problematizar os sentidos cristalizados sobre a contraposição “centro e periferia”.

A materialidade discursiva compreende a materialidade significativa em relação à história e às condições de produção, que compreendem tanto a situação imediata de enunciação quanto o contexto sócio-histórico mais amplo. Dessa forma, quando se trabalha leitura e escrita com os alunos na escola, é preciso considerar que

A interpretação é produzida em relação às formas materiais de linguagem (oral, escrita, imagem, etc.) e às condições imediatas de produção. Porém, o processo de interpretação não se esgota nessa relação, porque para produzir sentidos é necessário que haja sempre-já sentidos (ZOPPI-FONTANA, 2011, p. 3).

De outro modo, as diferentes formas de linguagem, tanto a verbal (como os textos escritos, falados) quanto a não verbal (imagens, desenho, pintura, vídeo, música etc.) devem ser

trabalhadas com os alunos, considerando não só a sua forma material, mas histórica.

A partir dessa perspectiva teórica, colocamos a cidade de Rondonópolis em debate para a desnaturalização dos sentidos de centro e periferia, explorando práticas de linguagem de leituras de textos sobre o tema, como: leitura de dicionários e de mapas, construção de maquetes, realização de palestras e de entrevistas. Os alunos concluíram o projeto com a produção de uma revista intitulada *Viver e Aprender: Rondonópolis*, que trouxe um histórico sobre a cidade, uma breve apresentação da escola, o registro do trabalho com maquetes e um pouco das reflexões e leituras feitas sobre centro e periferia na sala de aula.

Dentre as várias práticas realizadas no projeto de intervenção, abordaremos, neste capítulo, o trabalho realizado com a leitura de dicionários e a elaboração de verbetes.

ANÁLISE DE DISCURSO: UMA TEORIA QUE COLOCA EM RELAÇÃO SUJEITO, ESCOLA E CIDADE

A Análise de Discurso é uma teoria que tem trazido grandes contribuições para se pensar a escola e o ensino de língua. Para Eni Orlandi (2007b), essa teoria trata do discurso, mas não trata da língua e nem da gramática, uma vez que a linguagem pode ser estudada de muitas maneiras. Em suas

palavras, “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 20007b, p. 15). Não é apenas um simples esquema de comunicação, uma vez que “A noção de discurso, em sua definição, distancia-se do modo como o esquema elementar da comunicação dispõe seus elementos, definindo o que é mensagem” (ORLANDI, 2007b, p. 20), fazendo com que esse processo não seja somente transmissão de informação; isso porque, no funcionamento da linguagem, sujeitos e sentidos são afetados pela língua e pela história.

Nessa ancoragem teórica, propomos pensar, junto com os alunos, a cidade, principalmente com relação à periferia do município de Rondonópolis–MT, que é constituída por vários bairros que são atendidos pela Escola Estadual Prof.^a Elizabeth de Freitas Magalhães, para, assim, trabalhar o funcionamento da linguagem, pois:

A cidade tem assim seu corpo significativo. E tem nele suas formas. O rap, a poesia urbana, a música, os grafitos, pichações, inscrições, outdoors, painéis, rodas de conversa, vendedores de coisa-alguma, são formas do discurso urbano. É a cidade produzindo sentidos (ORLANDI, 2004, p. 31).

Isso significa dizer que a cidade e sua urbanidade se constituem como importante objeto de estudo para a/na escola, uma vez que esta é compreendida como “[...] lugar fundamental de estabelecimento e administração de sentidos para a cidade enquanto instituição, ao mesmo tempo em que a

penso como tendo sentidos fortemente atados ao fato de que ela se localiza na cidade” (ORLANDI, 2004, p. 149).

Assim, tomamos como recorte do espaço urbano o bairro, contudo, ressaltamos que se trata do bairro periférico, que é, por sua vez, um espaço em que o sujeito se constitui e constitui sentidos. Trata-se, portanto, de um espaço discursivo. Tomamos também a escola, entendida como um dos lugares em que a “[...] forma-sujeito histórica que é a nossa (a capitalista, de um sujeito com direitos e deveres) se configura como forma sujeito urbana [...]” (ORLANDI, 2004, p. 152), promovendo entre os alunos um debate, contrapondo centro e periferia. A intervenção se concentra em dois eixos: de um lado, a questão da constituição do sujeito na qualidade de morador da periferia e, de outro, nos sentidos produzidos para a periferia, tendo em vista que sujeito e sentido se estabelecem ao mesmo tempo a partir de práticas efetivas de leitura e escrita.

A cidade de Rondonópolis, assim como muitas outras cidades brasileiras, é dividida administrativamente, politicamente, socialmente e simbolicamente em regiões e/ou áreas. Essa divisão resulta em uma separação entre as partes da cidade: o centro e a periferia, o perto e o longe do centro, áreas bem estruturadas e áreas sem ou com pouca estrutura. Assim como em outras cidades, a área periférica “[...] é pensada como a borda, o limite entre o fora e o dentro. Estar na periferia é estar distante, na coincidência entre a distância espacialmente considerada e a distância politicamente imposta” (LAGAZZI; BRITO, 2001, p. 52).

A palavra “periferia” surge como um rótulo, um estigma ligado sempre ao que há de pior e mais problemático na cidade, como a violência, a miséria e a falta de infraestrutura, extensamente exploradas pela mídia e pelas campanhas eleitorais, uma vez que essa imagem alia ibope, eleitorado, mercado consumidor e controle social. Muitas vezes, a periferia torna-se algo que se deseja “esconder”. Isso remete aos estudos de Orlandi (2004) sobre os muros que separam um conjunto de casas de outras, gesto que afasta as pessoas de dentro, aquelas com quem se quer conviver, e exclui as que estão do lado de fora dos muros. No entanto, entre o centro e a periferia não há muros visíveis, mas espaços divididos simbolicamente pela segregação, como diz Lagazzi (2014, p. 156): “[...] a geografia que impera nesse caso é a de um imaginário circunscrito por limites econômicos: ‘rico é rico, pobre é pobre’ e ‘cada um vive pro seu lado’. Mas às vezes os espaços se invadem”.

Historicamente, a periferia foi colocada distante do centro, à margem da cidade, o que nos leva ao mesmo questionamento de Fedatto (2007, p. 11): “[...] o que significa estar à margem estando em meio à cidade?”.

Quando afirmamos que a periferia “foi colocada” longe do centro, sabemos que ela não se colocou nesse lugar, nem tampouco seus moradores se colocaram nas periferias das cidades. Em termos de limites e de fronteiras sempre em movimento, é preciso considerar que

[...] passam a circular, no Brasil, a partir dos anos de 1990, no âmbito de políticas públicas, criando condições para que o sujeito urbano escolarizado se individualize em relação ao Estado e suas instituições, de modo homogeneizante enquanto grupo social, e possa ser identificado, avaliado, controlado (SILVA, 2017, p. 250).

Assim, podemos pensar que as políticas públicas do Estado (ou a ausência delas) empurram um grupo de pessoas específicas para as margens da cidade, e a escola, no sentido da urbanidade, precisa lidar com os diferentes alunos em relação à língua, à classe social, à etnia, à faixa etária etc.

Na periferia existe violência, miséria e graves problemas estruturais? Sim! Mas não é somente isso. Em relação às regiões centrais e aos centros econômicos da cidade, a periferia é apenas um viés, bem limitador, da leitura desse território. Olhá-la sob tal perspectiva é de interesse dos setores que lucram com ele, inclusive o próprio Estado, portanto, tendencioso. No entanto, essa perspectiva é mais explorada pela mídia, que sustenta muitos discursos negativos em relação à periferia. De acordo com Orlandi (2004, p. 150), “[...] essa forma de conceber a cidade inscreve-se na verticalização das relações urbanas”. Não há, então, quem possa olhar a periferia de outra forma senão ela mesma. Aqui, a escola, ao ir para a rua, tem função preponderante, pois:

[...] a Escola tem como tarefa, saindo para rua, re-encaminhar a linguagem para o real da história. Isso significa dar ao professor o lugar de quem trabalha com esse redirecionamento da ação pedagógica, ou seja, trazer à tona, conhecer esse

conhecimento que a cidade vive. Para isso tem de tornar visível o apagamento produzido pelo urbano, não interpretando mas dando condições para que o aluno se confronte com a materialidade da cidade, com sua historicidade. Nesse sentido é que falamos em trajetos: a educação implica em percurso. E o que lhe está mais próximo é o que atravessa a cidade. Para isso a Escola tem de ir para a rua (ORLANDI, 2004, p. 156).

É nesse ponto que a AD exerce papel fundamental ao proporcionar o debate, a discussão no espaço da escola, criando espaços de interpretação na sala de aula para que os alunos possam produzir sentidos, concordar, discordar etc. É isso que propomos: pensar a relação entre centro e periferia para além dos muros da escola.

Então, quando falamos em centro e periferia, estamos propondo pensar a cidade, o que foi algo marcante, pois saímos do convencional (historicamente instaurado) para uma sala de aula de língua portuguesa, procurando olhar a cidade para além dos sentidos postos pelo urbano. Isso porque, a partir da AD, compreendemos a escola como lugar de interpretação, e a formação do aluno, como sujeito do conhecimento, perpassa por essa relação da escola com a sociedade, a fim de que o estudante compreenda esse espaço social em que vive.

Assim, consideramos a cidade (de modo amplo) e a relação “centro e periferia” (de modo restrito) como objeto de estudo, considerando que a escola é a instituição que estabelece e administra sentidos para a cidade. Ao trazer a cidade como objeto de estudo, propomos sair do trivial

costumeiro da escola, conduzindo os alunos a refletirem o meio em que vivem, estimulando-os a olhar para a cidade para além das evidências, uma vez que “[...] para nossa época, a cidade é uma realidade que se impõe com toda sua força. Nada pode ser pensado sem a cidade como pano de fundo. Todas as determinações que definem um espaço, um sujeito, uma vida cruzam-se no espaço da cidade” (ORLANDI, 2004, p. 11).

Nesse direcionamento teórico, o “espaço urbano” torna-se um bom objeto de estudo, assim, é preciso pensar a cidade, pois ela não pode ser vista e entendida apenas como um espaço físico-geográfico, mas como um espaço urbano simbolizado, carregado de sentidos que pedem gestos de interpretação dos sujeitos. O sujeito “[...] é parte do acontecimento do significante” e, além de ter a cidade fazendo sentido em si, o sujeito também “[...] significa (se significa) na cidade”, construindo uma rede de movimentos de sentidos (ORLANDI, 2001, p. 187).

Para Fedatto (2007, p. 16), “[...] a cidade não é só paisagem, ela estrutura significações para o sujeito na atualidade”. Os sujeitos da intervenção compreendem a comunidade escolar, em especial, os alunos adolescentes, do ensino fundamental, de uma escola pública da periferia da cidade de Rondonópolis. A turma do 7º ano era composta por 35 alunos, moradores de sete bairros da cidade de Rondonópolis: Jardim Atlântico, Jardim Europa, Cidade de Deus I, Cidade de Deus II, Vila Paulista, Alfredo de Castro e Bispo Casaldáliga. Esses alunos vivem em núcleos familiares formados de diversas maneiras:

somente com a mãe; com mãe e padrasto; com os avós; e, a minoria, com pai, mãe e irmãos.

É importante destacar a especificidade da periferia, pois o tema “centro e periferia”, a ser trabalhado com os nossos alunos do 7º ano, surgiu a partir de uma conversa com eles em 2017. Ao mencionarmos um dos bairros atendidos pela escola como sendo um bairro de periferia, gerou-se uma discussão imensa em sala, pois alguns afirmaram: *Não, professora! Eu não moro na periferia!*, enquanto outros disseram que *periferia só tem bandido e é favela*, trazendo para a conversa o imaginário de periferia que circula, principalmente, por meio do discurso da mídia. Chegamos à conclusão de que a palavra “periferia”, para os alunos, tinha um sentido único – o negativo – nesse primeiro momento.

Nesse sentido, percebemos que os alunos ficavam incomodados quando o bairro que eles moravam era considerado periferia. Então, compreendemos que uma reflexão sobre periferia seria o ponto principal para o trabalho com a leitura e a escrita. Como professoras e também moradoras de periferia, fomos afetadas por esse assunto, e foi muito importante refletir sobre esse tema, agora de um lugar teórico que nos possibilita compreender os processos de significação da periferia.

Essas são as nossas condições de produção, as quais, segundo Orlandi (2007b), podem ser entendidas em *sentido estrito*, que seriam as condições de enunciação, o contexto

imediatos; e em *sentido lato*, os contextos sócio-históricos e ideológicos, que funcionam conjuntamente. Assim, sob a perspectiva da AD, podemos pensar o ensino discursivamente, propondo-nos a realizar uma prática diferente daquela já materializada, concebendo a linguagem em seu funcionamento, introduzindo o sujeito e as condições de produção, que envolvem sempre sujeitos e condições sócio-históricas.

PRODUZINDO SENTIDOS PARA CENTRO E PERIFERIA A PARTIR DO USO DE DICIONÁRIOS

A AD concebe os dicionários como objetos discursivos que têm a ver com a história e a sociedade. Esse entendimento traz consequências para a leitura e para o ensino (NUNES, 2010). Nessa compreensão, o dicionário não produz um único sentido para as palavras, mesmo porque a leitura do dicionário depende da história do leitor, da relação que ele estabelece com outros textos e outros discursos. Os sentidos das palavras também não são fixos, pois as palavras estão em constante movimento, assim, os sentidos podem ser outros. Isso muda a forma como se trabalha com o dicionário na sala de aula.

Para Nunes (2010, p. 12),

Ler o dicionário é saber que há certos sentidos que aparecem e se sedimentam, se estabilizam, mas ao mesmo tempo é saber que eles sempre estão sujeitos a serem outros, sempre estão sujeitos aos equívocos, aos deslizamentos de sentido, às contradições entre diferentes posições de leitura.

Esse é um novo olhar sobre o dicionário, pois esse instrumento linguístico e pedagógico sempre foi visto como portador de verdades, que tira dúvidas e apresenta, imaginariamente, respostas únicas, claras, objetivas. Ele, historicamente, tem sido usado em sala de aula para sanar dúvidas dos alunos, seja na grafia, seja para especificar um sentido para as palavras. Queríamos quebrar essa evidência de sentidos instaurados para o dicionário e abrir outras perspectivas, outro olhar para esse artefato de linguagem. Conforme Silveira (2010, p. 29), no livro *Um outro olhar sobre o dicionário: a produção de sentidos*:

[...] observar/trabalhar o dicionário não como o senso comum da prática escolar utiliza, isto é, como um instrumento restrito ao domínio frasal ou textual, visto que [...] os sentidos verificados nos dicionários estão dispersos, o que nos faz observar, principalmente, que ele não é o detentor da verdade, que ele não abrange todas as palavras da Língua Portuguesa e que ele é um importante instrumento didático-pedagógico para ser trabalhado e questionado na sala de aula quanto a sua incompletude.

Nessa compreensão, os dicionários devem ser vistos de outra maneira na sala de aula de língua, uma vez que “[...] eles passam a estabelecer relações entre os sujeitos e o saber, ou seja, há nestes instrumentos linguísticos também o desenvolvimento do processo de interlocução, de produção de sentidos” (SILVEIRA, 2010, p. 25).

Assim, propomos um trabalho com o dicionário fundamentado na perspectiva discursiva, sugerindo a leitura

das palavras “centro” e “periferia” de modo a dar condições para que os alunos desenvolvam a autoria. Para isso, construímos na sala de aula espaços de significação, permitindo abertura para a polissemia (PFEIFFER, 1995), em que os alunos possam se abrir para o debate, a reflexão, a concordância, a discordância parcial ou total. Isso porque, historicamente, a escola cerceou os sentidos, uma vez que os sentidos autorizados estavam na leitura do professor ou dos manuais. Ao aluno, a escola só deu o direito de reproduzir os sentidos já dados. O trabalho que estabelecemos é justamente o contrário: queremos que o aluno produza sentidos e se constitua autor nas práticas de leitura e de escrita.

Assim, iniciamos o trabalho dividindo a turma em quatro grupos. Dois grupos deveriam escrever o sentido de “centro”, e os outros dois, o sentido de “periferia”. Nosso objetivo foi o de verificar quais sentidos os alunos dariam às palavras “centro” e “periferia”, antes mesmo de consultar um dicionário. Somente depois é que os alunos seriam direcionados à pesquisa dos verbetes de dicionários.

Quando indicamos aos alunos que concebessem uma definição às palavras sem o auxílio do dicionário, somente a partir da memória discursiva¹, propusemos desconstruir o imaginário da unidade de sentido cristalizado pelos dicionários. Queríamos que os alunos compreendessem que o dicionário é

1 Utilizamos, aqui, o conceito de memória discursiva, conforme Orlandi (2007b, p. 31), que a compreende como “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”.

produzido por sujeitos e que não traz todos os sentidos de uma palavra. Isso não é desprestigiar ou desmerecer o dicionário, ao contrário, é compreendê-lo como uma possibilidade de sentido, mas não única.

Ao falar sobre dicionário, Silva (2018, p. 37) explica:

Concebemos este instrumento linguístico, também, como um lugar para falhas e equívocos da língua e, nessa medida, possibilita diferentes interpretações e outros sentidos para uma palavra. Pensando o texto dicionarístico (os verbetes) do ponto de vista da Análise de Discurso. Passamos a tomar a língua em seu funcionamento para compreender os processos de constituição das definições, questionar a evidência do saber construído no dicionário e mostrar os processos discursivos que aí se constituem.

Com essa proposta, procuramos mostrar aos alunos a incompletude da língua, uma vez que, segundo Orlandi (2007a, p. 12), “[...] há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer”, mostrando que os sentidos podem ser múltiplos e, nem sempre, o dicionário consegue abarcar todos esses sentidos, pois eles são produzidos pelo uso real da língua.

É importante lembrar que todo discurso é uma relação com a falta, o equívoco, exatamente devido à incompletude da língua. Logo, entende-se que nem os sujeitos, nem os discursos e nem os sentidos estão prontos e acabados: eles estão sempre se (re)construindo no movimento constante do simbólico e da história. A leitura dos verbetes “centro” e

“periferia” cria a possibilidade de pensar a questão do espaço urbano, não o tomando “[...] como um lugar administrativo, mas como uma configuração administrativa de sentidos sociais e políticos” (LAGAZZI; BRITO, 2001, p. 51).

Além disso, é preciso considerar também os sujeitos que vivem no espaço urbano, os discursos em circulação que “[...] atravessam e significam esses sujeitos e (n)esse espaço” (ORLANDI, 2010, p. 5). A especificidade desse ponto de vista teórico-metodológico, portanto, reside no fato de buscarmos compreender o espaço urbano remetendo-o ao político, ao simbólico, tendo como materialidade a linguagem.

Os alunos, em grupo, discutiram os sentidos das palavras “centro” e “periferia”, e, depois de debates, escuta e muita conversa, eles formularam suas definições. Vejamos as formulações para “periferia”, produzidas pelos Grupos 1 e 2:

Grupo 1: Periferia é um bairro, uma favela, casas em um canto bem afastado da cidade grande. É um lugar onde não tem nada de bom. As pessoas têm medo de ir na periferia, porque lá é onde mora o povo bem pobre, onde tem bandido, quadrilhas que matam e machucam as crianças, os idosos e os adolescentes. A prefeitura não faz nada pelas pessoas da periferia. Eles são esquecidos, como se não existissem. Quem mora na periferia sofre com o preconceito também.

Grupo 2: Periferia é uma região/comunidade afastada do centro, por isso não recebe verba do governo. Faltam estabelecimentos como lojas, hospitais, mercados, asfalto, rede de esgoto, entre outras coisas. Por ser mal localizada, pode receber pessoas que não têm condições financeiras para

morar em lugares melhores. Nesses lugares existem muitos drogados e bandidos, isso faz com que sejam lugares sem segurança.

Os sentidos são concebidos em relação às condições de produção, que envolvem os sujeitos, a situação e o contexto sócio-histórico, ou seja, o sujeito se constitui a partir de uma condição de produção que envolve contexto histórico, social e ideológico. Segundo Orlandi (2007b, p. 53), “Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e por sua memória discursiva [...]”. Assim, nas formulações de centro e periferia, os alunos foram interpelados pelo discurso da grande mídia, que dá visibilidade para os sentidos negativos dos termos em questão, geralmente relacionados às periferias das grandes cidades.

Rondonópolis é uma cidade de interior, de médio porte, e não tem uma periferia tal qual a veiculada pelos grandes meios de comunicação, como as favelas. No entanto, é essa imagem que os alunos fazem, conforme é possível perceber nas definições que eles formularam.

O Grupo 1 define a periferia como “bairro” e “favela”. Mas será que essas palavras significam a mesma coisa? Dizer que mora em bairro tem o mesmo sentido de dizer que mora em favela? Não é a mesma coisa porque os bairros são planejados e oferecem um mínimo de estrutura. Já o termo favela, utilizado por eles, remete ao discurso da mídia, uma vez que os jornais

noticiam diariamente sobre as favelas das grandes metrópoles como Rio de Janeiro e São Paulo.

Assim, o dizer dos alunos remete à memória discursiva da violência, do confronto de policiais com traficantes, da precariedade das casas, da atuação das milícias, dos moradores que sofrem com o desemprego e enfrentam necessidades básicas. Essas discursividades sobre as periferias (as favelas) nos grandes centros urbanos estão no processo de sustentação do discurso dos alunos, como veremos a seguir.

Em Rondonópolis não há favelas e a periferia consiste em alguns bairros afastados do centro da cidade, que contam com estrutura básica como creche, escolas e posto de saúde, mas a maioria não possui saneamento básico e asfalto. Quando se fala em periferia, quase que imediatamente vem à tona o problema da violência, evocando uma memória discursiva de que periferia é lugar específico de violência. Porém, Orlandi (2004, p. 29) já objetivava “não cair na facilidade da violência”, pois é o dizer primário quando se fala em cidade, sobretudo, em relação às periferias. Desse modo,

[...] se a gente compreender o que está silenciado e não ficar só convergindo para a discursividade da violência vai encontrar outros sentidos para a cidade, para o social, para a história, para nós. O discurso da violência é homogeneizante e nem o social, nem a cidade, em seu real, tem homogeneidade (ORLANDI, 2004, p. 29).

No discurso dos alunos, percebemos uma visão negativa a respeito da periferia, que se sustenta em uma memória

discursiva, um interdiscurso. Interdiscurso, conforme Orlandi (2007b, p. 31), “[...] é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. Nesse sentido, há em funcionamento um já-dito de que a periferia *não tem nada de bom*, é um lugar longe, ruim, de pobreza e violência. Os alunos afirmam que *as pessoas têm medo de ir na periferia*.

Observamos, no discurso dos alunos, que eles se colocam fora da periferia. Esse distanciamento pode ser reconhecido pelo uso do advérbio “lá” e do pronome “eles” ao se referirem à periferia. Ou seja, “lá” não é “cá”, o lugar de onde fala o sujeito aluno. “Cá” é o centro, o lugar bom para se morar; “lá” é a periferia, onde ninguém quer morar. Na definição dos alunos, os moradores da periferia sofrem abandono do poder público. Eles dizem: *A prefeitura não faz nada pelas pessoas da periferia. Eles são esquecidos, como se não existissem*. O uso do pronome “eles” e não do “nós”, ao se referirem aos moradores da periferia, reforça esse distanciamento.

Ao definirem periferia, os alunos do Grupo 2 trazem a questão da localização, da infraestrutura, da segurança e da questão social. Como se pode observar, a periferia é localizada longe do centro, pela falta de estabelecimentos comerciais, de serviços de saúde e de infraestrutura. Além disso, abordam a questão social, referindo-se a moradores de baixa renda que eles definem como *pobres, que não têm escolha, só poderiam morar ali e não em outros lugares melhores*, logo, o discurso do Grupo 2 é afetado por uma discursividade capitalista que aponta para a falta de comércio e a segregação.

Conforme Lagazzi (2014, p. 157),

A divisão rico/pobre continua estabilizada na afirmação tautológica ‘rico é rico e pobre é pobre’, numa suficiência que parece não suscitar nenhuma dúvida. Que evidência é essa que nos faz não desconfiar de que ‘rico é rico e pobre é pobre’? O verbo ‘ser’, em sua conjugação objetiva e positiva ‘é’, afirma um “estado” com efeito de natureza para sujeitos que ficam categorizados. Embora a ascensão social fique ressoando como possibilidade em nossa sociedade (neo)liberal, embora a economia teime em ainda subdividir a população em classes nomeadas por letras de A a E e classes adjetivadas por combinações esdrúxulas entre ‘alta’, ‘média’ e ‘baixa’, as condições da riqueza e da pobreza e os sentidos que daí decorrem para pobres e ricos estão muito bem delimitados e separados uns dos outros.

Podemos perceber que a delimitação da cidade em espaços de ricos e espaços de pobres, como diz Lagazzi (2014), é recorrente quando analisamos os escritos dos alunos.

Em relação ao verbete “centro”, os alunos dos Grupos 3 e 4 fizeram as seguintes formulações:

Grupo 3: Centro é o lugar aonde as pessoas vão quando querem comprar as coisas, porque é um lugar que tem tudo: lojas, mercados, shopping, bancos etc. Quando querem se divertir também, as pessoas procuram o centro da cidade. Só quem tem muito dinheiro consegue comprar uma casa no centro, porque elas são muito caras. Não é como nos bairros que as casas são mais baratas.

Grupo 4: O centro pode ser definido como o lugar das cidades em que você encontra coisas que não encontraria nos bairros. Precisa ir a uma loja com mais variedades? Centro. Pagar uma conta

alta? Centro. Fazer a compra do mês? Centro. Então, centro é onde tem tudo o que você precisa. O centro também é mais desenvolvido que os bairros. Não tem um pedacinho do centro que não tenha asfalto ou calçadas. Isso não acontece nos bairros. O centro é muito melhor.

Para os alunos do Grupo 3, o centro se constitui por ser *um lugar que tem tudo*, enquanto na periferia não tem nada, como foi visto nos recortes anteriores. As pessoas só se divertem no centro, para eles, único caminho para a diversão, como se nos bairros da periferia não fosse possível haver nada divertido. Os alunos apagam os espaços de lazer que existem na periferia. Segundo Orlandi (2004, p. 81), “[...] o espaço significa, e a relação dos sujeitos com o espaço é determinante para sua forma de vida”. Então, supervalorizar o centro dá visibilidade àquilo que o centro tem e a periferia não tem.

Percebemos uma idealização do centro, um discurso inscrito no ideal de cidade capitalista, que se institui pelo centro comercial. Tem de tudo: lojas, shopping, bancos, entretenimento. Na mesma linha, observamos como os alunos do Grupo 4 definem “centro”: no centro tem coisas que a periferia não tem, e as coisas que a periferia tem são inferiores àquelas do centro. Portanto, os alunos reconhecem que nos bairros há lojas, lugares para pagar contas, mercados, mas eles também demonstram compreender as limitações que os comércios dos bairros têm.

Ao se referirem à periferia, os alunos remetem a uma memória discursiva de que a periferia é um lugar violento,

perigoso, feio e sem estrutura, efeitos de sentidos que se estabilizam para o lugar e para os sujeitos da periferia. Sentidos pelos quais eles mesmos são rotulados, tornando-se um estigma que não os deixa esquecer de que ali está o que é considerado um problema para a cidade, enquanto o centro remete ao que é valorizado. A periferia não é esquecida por acaso. Existem relações sociais e políticas que conduzem a esse esquecimento e a um “fechamento”, conforme afirma Orlandi (2004, p. 84):

Com isso começamos a restringir o espaço social. [...] fazendo uma violência social, que é separar sujeitos de sujeitos igualmente cidadãos, mas que se passa a tratar como se fossem uma ameaça. [...] Há pessoas que querem o fechamento. Ideologicamente, essas pessoas estão na posição de que elas querem uma cidade separada, sem sociabilidade, uma cidade de ‘nichos’ e corredores configurada na segregação.

Trazendo para a discussão do centro e da periferia, essa separação não é sempre visível, mas sutil. Há os bairros do centro e os da periferia. Essa divisão se dá pelas condições econômicas e sociais do morador. Esse olhar é decorrente da cidade capitalista, em que há a divisão de classes, a segregação. Existe violência, miséria e graves problemas estruturais nas periferias em relação às regiões centrais e centros econômicos da cidade, porém, é apenas um gesto de interpretação dos espaços da cidade, que apaga o que é bom da periferia.

Para Pêcheux (1997, p. 160),

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe 'em si mesmo' (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem.

Assim, compreendemos que os sentidos de “centro” e “periferia” são determinados pela Formação Discursiva (FD), compreendida como aquilo que, numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 1997). Logo, podemos dizer que o olhar dos alunos para o espaço da periferia se inscreve em uma FD capitalista, uma vez que os alunos, como moradores da periferia, não destacam nada de bom do lugar. Nessa formação discursiva capitalista, prevalecem as lutas de classe e a segregação, que privilegiam os interesses dos setores que lucram com a verticalização, pois, conforme Orlandi (2004, p. 150),

A verticalização categoriza as diferenças em níveis de dominação impedindo a convivência e o trânsito horizontal. A organização social vai refletir essa verticalidade da ordem social urbana no espaço horizontal, separando regiões, determinando fronteiras que nem sempre são visíveis mas são certamente sensíveis (e sentidas).

Voltando à sala de aula, logo após os alunos definirem “centro” e “periferia”, nós os direcionamos, ainda em grupo, a pesquisarem essas palavras nos dicionários e registrarem os verbetes encontrados no caderno. Desse modo, os alunos encontraram nos dicionários os seguintes verbetes:

Região distante do centro urbano, com pouca ou nenhuma estrutura e serviços urbanos, onde vive a população de baixa renda; perifa (MICHAELIS DICIONÁRIO PRÁTICO LÍNGUA PORTUGUESA, 2011).

(pe.ri.fe.ri.a): sf. 1. Geom. Linha, imaginária ou não, que delimita um lugar, um corpo, uma superfície; CONTORNO; PERÍMETRO: a periferia de um círculo/território. 2. Geom. Superfície de um sólido. 3. Fig. Condição ou localização do que está em volta, próximo, na vizinhança de algo, e não no centro: a periferia da biblioteca pública. 4. Bras. Região afastada do centro urbano de uma cidade (AULETE DIGITAL, 2013).

Conjunto das zonas situadas à volta do centro de uma cidade, mas a alguma distância deste (HOLANDA, 2010).

1. linha que delimita qualquer corpo ou superfície
2. zona afastada do centro da cidade; subúrbio (DICIONÁRIO HOUAISS CONCISO, 2011).

Sobre o uso dos dicionários, é muito comum ouvir que eles trazem os significados das palavras, concebidos como fontes confiáveis de consulta na hora da dúvida. Como diz Silva (1996, p. 153), o dicionário tem sido compreendido como

[...] lugar da completude, da certeza, da exaustividade, do dizível, que pretende dizer algo de tudo e tudo de cada algo, que pressupõe uma relação termo-a-termo entre linguagem-mundo

e naturaliza a relação palavra-coisa, pareceu-me um lugar discursivo importante em uma sociedade letrada, como a nossa.

Os mecanismos de significação do/no dicionário são da ordem do ideológico, como toda produção de sentido, e o trabalho de construção de sentidos é apagado, como se os significados das palavras fossem sempre aqueles encontrados nos verbetes dicionarísticos. Há um imaginário de que o dicionário abarca todos os sentidos de uma dada palavra, mas isso não ocorre, pois a língua se constitui pela sua incompletude. Ou seja, sempre há algo ainda a ser dito. É justamente isso que queremos que os alunos compreendam.

Assim, após as pesquisas realizadas nos dicionários, demos continuidade à reflexão sobre os verbetes, construindo, na lousa, junto com os alunos, um quadro (Figura 1) comparativo, dividido em duas colunas. Nele, sintetizamos, de um lado, as definições dos dicionários pesquisados e, de outro, os verbetes produzidos pelos alunos.

Quadro 1 - Comparativo entre as formulações dos dicionários e dos alunos

Periferia	
Definições dos dicionários	Verbetes produzidos pelos alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Região afastada do centro urbano de uma cidade. • Zona próxima ou vizinha. • Conjunto das zonas situadas à volta do centro de uma cidade, mas a alguma distância deste. • Onde vive a população de baixa renda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Um bairro, uma favela; casas em um canto bem afastado da cidade grande. • Lugar onde não tem nada de bom e onde mora o povo bem pobre. • Lugar onde tem bandido, violência e usuários de drogas. • Lugar onde as pessoas são esquecidas. • Região/comunidade afastada do centro. • Não recebe verba do governo. • Faltam estabelecimentos como lojas, hospitais, mercados, asfalto, rede de esgoto, entre outras coisas. • Lugares sem segurança.
Centro	
Definições dos dicionários	Verbetes produzidos pelos alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Área de bairro ou centro onde se concentram atividades burocráticas e de serviços e o lugar principal de certas atividades. • A parte mais ativa da cidade, onde estão os setores comercial e financeiro. • Localidade, região etc. de grande importância em relação às áreas vizinhas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar aonde as pessoas vão quando querem comprar as coisas, porque é um lugar que tem tudo: lojas, mercados, shopping, bancos etc. • Diversão. • Lugar onde mora quem tem muito dinheiro. • Lugar das cidades em que você encontra coisas que não encontraria nos bairros. • O centro também é mais desenvolvido que os bairros. • O centro é muito melhor.

Fonte: Elaborado em sala de aula pela professora junto com os alunos (2018).

Depois de elaborarmos o quadro comparativo, realizamos, junto com os alunos, uma ampla reflexão sobre os verbetes dos dicionários e as definições que eles elaboraram. Em seguida, pedimos que eles, em grupos, escrevessem as suas impressões sobre as definições que eles deram em relação aos verbetes dos dicionários.

Percebemos que todos os grupos destacaram que as definições deles estavam muito próximas às definições dadas pelos dicionários. Segundo Nunes (2006, p. 25), “[...] a elaboração de um dicionário consiste em um trabalho sobre o já-dito, um trabalho de seleção, reformulação, retomada e ruptura”. Desse modo, é possível explicar que as definições dos alunos não estão muito distantes das apresentadas pelos dicionários, porque, ao definirem “centro” e “periferia”, também se sustentam no já-dito, tendo em vista que o interdiscurso “[...] disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2007b, p. 31).

Ao estabelecerem relação entre suas definições e os verbetes, os alunos pontuaram questões importantes e pertinentes, apresentadas a seguir. Das considerações dos alunos, destacamos quatro sequências discursivas (SD)², em negrito, para análise:

Grupo 1: Então, chegamos à conclusão que a nossa ideia sobre periferia não está tão diferente do que está nos dicionários. **Em alguns pontos**

2 Sequências discursivas são sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase (COURTINE, 2009).

nosso conceito está mais informativo do que os dicionários. Claro que não com as mesmas palavras. Por exemplo: ‘população de baixa renda’ é o mesmo que pobre (grifo nosso).

Grupo 2: Após nossa pesquisa no dicionário, nosso grupo percebeu que no dicionário o conceito de periferia é um pouco diferente do que nós pensamos. A única coisa que está parecida é que colocamos que é distante do centro. **Os dicionários que utilizamos poderiam ser mais realistas. Eles não falam sobre a realidade das periferias brasileiras. Periferia não é só estar afastada do centro** (grifo nosso).

Grupo 3: Nosso conceito estava bem parecido com o do dicionário. O que os outros grupos escreveram também deu para ver que estava bem parecido. Só que a gente não escreve do jeito que está no dicionário. **A gente sabe o que é, mas não usa as mesmas palavras do dicionário.** Percebemos isso quando vimos no quadro comparativo (grifo nosso).

Grupo 4: Depois que comparamos o nosso conceito com o do dicionário, vimos que não é tão diferente assim não. Alguns significados não tinham nada a ver, por isso colocamos só o que poderia ter alguma coisa a ver. **Achamos interessante, porque pelo nosso conceito também dá para entender o que é centro. Significa que os dois sentidos (o nosso e o do dicionário) se complementam** (grifo nosso).

Na SD1 (*Em alguns pontos nosso conceito está mais informativo do que os dicionários*), percebemos que os alunos do Grupo 1 desconstruem os sentidos estabilizados para dicionário, uma vez que, muitas vezes, ele é considerado, na escola, como porta-voz da verdade inquestionável. Como

pode-se perceber, para os alunos, a definição que eles deram à palavra “periferia” foi mais ampla e mais significativa.

Ao olharem para o que produziram e compararem com o que foi dito pelo autor do dicionário, os alunos conseguiram ver o dicionário com outros olhos, entenderam a incompletude dos verbetes, a falta de algo a ser dito, o equívoco, compreendendo que o sentido pode ser outro. Como diz Silveira (2010, p. 23),

É pela língua que o sujeito passa a compreender as diferenças e as semelhanças entre o ‘eu’ e o ‘outro’, percebendo que os discursos são produzidos por sujeitos e que os livros podem/devem ser lidos de forma crítica, pela incompletude que lhes é própria (nem tudo vai caber neles) e por sua equivocidade constitutiva (o sentido pode ser outro).

Então, podemos notar aqui duas definições de periferia: uma do ponto de vista dos alunos e outra do ponto de vista do dicionário. De acordo com Silveira (2010), é no e pelo funcionamento da língua que esses dois saberes entram em relação, mostrando contradição, distanciamento e aproximação. Nesse sentido, não dá mais para pensar o dicionário como verdade absoluta, que abarca tudo.

Na SD2 (*Os dicionários que utilizamos poderiam ser mais realistas. Eles não falam sobre a realidade das periferias brasileiras. Periferia não é só estar afastada do centro*), podemos constatar que os alunos do Grupo 2 perceberam o apagamento de outros sentidos no verbete pesquisado. O dicionário consultado pelos alunos, ao definir a palavra “periferia”, silencia as questões sociais e econômicas e não menciona o descaso

do poder público, que eles destacaram em suas definições. Como foi produtivo ver os alunos perceberem o apagamento de alguns sentidos no enunciado definidor dos dicionários! E, por serem sujeitos da cidade e viverem na periferia, esses sentidos que foram apagados nos verbetes lhes são caros.

Na SD3 (*A gente sabe o que é, mas não usa as mesmas palavras do dicionário*), os alunos do Grupo 3 explicitam a diferença entre a linguagem usada por eles e a usada nos verbetes do dicionário. O verbete do dicionário tende a ser construído na norma-padrão, uma linguagem formal, e, na definição dos alunos, prevalece a linguagem coloquial, do dia a dia. Isso nos remete à noção de língua fluida e língua imaginária, que Orlandi (2009) define a primeira como a que vai além das normas, é a língua movimento, em mudança contínua, a que não tem limites; e a segunda é a língua sistema, a norma, a língua-mãe, a ideal, a universal, a língua gramatical. Assim, podemos dizer que os alunos, no entremeio dessas duas línguas – fluida e imaginária –, trabalham na produção de sentidos.

Na SD4 (*Achamos interessante, porque pelo nosso conceito também dá para entender o que é centro. Significa que os dois sentidos (o nosso e o do dicionário) se complementam*), os alunos do Grupo 4 percebem que o sentido que eles atribuem à palavra “centro” é um pouco diferente, e que isso não é ruim, pois os sentidos se complementam.

O gesto dos alunos de olhar para o dicionário muda na medida em que eles compreendem que a língua e os sujeitos

se constituem pela sua incompletude. Nesse tipo de trabalho, o funcionamento do dicionário é outro. Como diz Silveira (2010, p. 25), eles “[...] ganham outro papel em sala de aula de língua, eles passam a estabelecer relações entre os sujeitos e o saber, ou seja, há nestes instrumentos linguísticos também o desenvolvimento do processo de interlocução, de produção de sentidos”.

Como podemos ver, os alunos estabelecem uma interlocução com o dicionário para a produção do sentido das palavras. Quando o trabalho com dicionário se pauta na língua em funcionamento, ele passa a estabelecer relação entre os sujeitos (o aluno e o autor do dicionário) e o saber, que, neste caso, são os sentidos das palavras “centro” e “periferia”.

Assim, podemos dizer que os alunos, após as análises dos significados das palavras “centro” e “periferia”, elaborados por eles e pelos autores de dicionários, conseguiram compreender que: o dicionário não contém todos os sentidos de uma palavra; que a língua, assim como os sujeitos, constituem-se pela sua incompletude; e que o sujeito tem a impressão de que disse tudo, mas sempre fica algo a se dizer.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Para a Análise de Discurso, alunos e professor “[...] já são significados pelo fato de estarem na Escola, que, por sua vez, se constitui como um lugar de significação (de

interpretação) em que os sentidos já estão funcionando” (ORLANDI, 2004, p. 149). Nessa compreensão, propomos promover um deslocamento das práticas existentes para uma maneira diferente de ensinar e aprender, fugindo do modo convencional e tradicional em que o professor detém todas as respostas. Conforme Fernandes (2015, p. 7), isso só é possível “[...] quando o professor também assume a postura de autor de sua prática pedagógica e permite a instauração de um discurso lúdico em detrimento do discurso autoritário”.

Com Orlandi (2001), aprendemos que são três as possibilidades de discurso: autoritário, lúdico e polêmico. O discurso autoritário apresenta ausência de polissemia e não há interlocução entre os sujeitos envolvidos; no discurso lúdico, a polissemia é aberta; e, no polêmico, há uma contenção da polissemia. Para a autora, o discurso escolar é definido como autoritário, pois os sentidos que circulam na escola são determinados pelo professor, como representante da ciência. Ao aluno cabe apenas apropriar-se do já-sabido, assim, ele reproduz e repete os sentidos dados pelo professor e/ou pelo livro didático.

Desse modo, propusemos desenvolver um trabalho em sala de aula que permitisse sair do discurso autoritário e buscasse implementar uma prática de linguagem em que os sujeitos (alunos e professor) estivessem expostos ao conhecimento, de modo que abrisse espaço para várias interpretações. Nessa busca por um discurso escolar lúdico e polêmico em sala de aula, a primeira prática de linguagem

desenvolvida, na intervenção com os alunos para discutir o tema “centro e periferia”, foi a leitura de dicionários.

Por meio deste trabalho, entendemos que pudemos modificar nossa prática pedagógica, apropriando-nos de uma teoria que nos faz refletir sobre a linguagem e sobre o nosso modo de ensinar, ou seja, relacionando teoria e prática, para que o nosso trabalho tenha sentido e não seja apenas mais um dia de aula. Compreendemos que todo professor precisa encontrar uma teoria que sustente sua prática, e que venha a se apropriar dela, para que suas aulas sejam significativas para si e para seus alunos. Ademais, ao trabalharmos com a perspectiva discursiva, propomo-nos a levar em consideração a língua, os sujeitos, a história e a ideologia, como explicitamos no corpo deste capítulo.

Posteriormente ao trabalho com o dicionário, demos continuidade aos nossos objetivos: construímos um arquivo³ de leitura sobre a temática, e trabalhamos a leitura e a escrita a partir de diferentes materialidades discursivas, para que os alunos pudessem olhar a cidade, ler o lugar, (re)significar o espaço urbano e a periferia. No final da intervenção, pudemos observar que os alunos foram afetados pelas leituras do arquivo, pelos espaços de dizer criados em sala de aula. O estudo sobre a cidade, sobre o centro e a periferia ampliou a perspectiva dos alunos. Eles passaram a perceber outras possibilidades de sentidos para os lugares onde moram, novos

3 Aqui entendido como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 2007, p. 57).

gestos de interpretação sobre a cidade, em especial, sobre a periferia. Assim, além dos alunos notarem essas outras possibilidades de sentidos sobre a periferia, é possível dizer que foram também abertos espaços para que eles pudessem produzir gestos de interpretação singulares.

Assim, saímos do campo do impossível para o possível na leitura, na escrita, na identificação do sujeito com o lugar onde mora, na compreensão da periferia e do ser periferia. A realização do trabalho deu condições aos alunos de se colocarem na função de autores, tanto na leitura quanto na escrita, em sala de aula, e compreendemos os modos de constituição, formulação e circulação do nosso produto.

REFERÊNCIAS

AULETE Digital. [S. l.]: Lexicon Editora Digital, 2013. Não paginado. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/periferia>. Acesso em: 15 set. 2022.

BATISTA, Queila Maria dos Santos. **Centro e periferia em debate na escola**: uma proposta de leitura e escrita. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20QUEILA%20MARIA%20para%20publica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução de Vanice Sargentini (org.). São Carlos: EdUFSCar, 2009. 250 p.

DICIONÁRIO Houaiss conciso. Rio de Janeiro: Moderna, 2011. Não paginado.

FEDATTO, Carolina Padilha. **Margens do sujeito no espaço urbano**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/394819>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FERNANDES, Carolina. Eram tantas vezes outras histórias: a reprodução/ transformação do discurso pedagógico e a leitura polissêmica. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 7., 2015, Recife. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: [s. n.], 2015. p. 1-8. Disponível em: https://www.discursousead.com.br/_files/ugd/27fcd2_2ea644eb39144873ad14d113ad5f9c80.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Edição Histórica 100 Anos. Curitiba: Positivo, 2010. Não paginado.

LAGAZZI, Suzy. Quando os espaços se fecham para o equívoco. **Rua**, Campinas, v. 20, p. 155-167, 2014.

LAGAZZI, Suzy; BRITO, Priscila Salvato. As ocupações dos sem-teto na discursividade da cidade. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Cidade atravessada**: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas: Pontes, 2001. p. 51-60.

MICHAELIS Dicionário Prático Língua Portuguesa. [S. l.]: Editora Melhoramentos, 2011. Não paginado.

NUNES, José Horta. **Dicionários no Brasil**: análise e história do século XVI ao XIX. Campinas: Pontes Editores, 2006.

NUNES, José Horta. Dicionários: história, leitura e produção.

Revista de Letras, Brasília, DF, v. 3, n. 1/2, p. 6-21, 2010.

Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/1981>. Acesso em: 15 set. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Cidade atravessada**: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso. *In*: LAGAZZI, Suzy. **Discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 13-35. (Introdução às Ciências da Linguagem).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Pontes, 2007a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2007b.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

PFEIFFER, Claudia. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em

Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/74147/que-autor-e-este>. Acesso em: 15 set. 2022.

RONDONÓPOLIS. **Projeto político pedagógico**. Escola Estadual Prof.^a Elizabeth de Freitas Magalhães. Rondonópolis: [s. n.], 2013.

SILVA, Clara Maria Siqueira Salgueiro da. **Estudo discursivo do verbete bairro**: um trabalho com dicionário em aula de língua portuguesa. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018. Disponível em: <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=profletras-caceres&m=dissertacoes&c=dissertacoes-defendidas-em-2018>. Acesso em: 15 set. 2022.

SILVA, Mariza Vieira da. O dicionário e o processo de identificação do sujeito analfabeto. *In*: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996. p. 151-162.

SILVA, Mariza Vieira da. Uma base nacional comum. *In*: FLORES, Giovanna G. Benedetto *et al.* (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2017. p. 315-332. v. 3.

SILVEIRA, Verli Petri da. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. Santa Maria: PPGL-Editores, 2010.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. Práticas discursivas de legitimação e resistência. Hora de debate. Violência contra a mulher: a força das práticas simbólicas. *In*: PROJETO Conexão Linguagem. Campinas: Unicamp, 2011. p. 1-19.

OS MOVIMENTOS DE LEITURA E ESCRITA EM TEXTOS DE PROPAGANDA

Rosângela Falácio Gimenes

Nilce Maria da Silva

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar reflexões em torno da relação texto/discurso, considerando as práticas históricas de produção e circulação de textos de propaganda na sociedade, tendo como questão central a leitura e a escrita de textos de propaganda em um movimento entre cidade-escola, desenvolvido com alunos do 8º ano de uma escola pública estadual. Tínhamos como objetivo desenvolver o trabalho de leitura e escrita com os alunos em uma ação pedagógica de intervenção. Em função da pandemia da Covid-19, mudamos o foco para o desenvolvimento da ação de forma propositiva, sem a presença dos alunos, ou seja, as ações foram propostas em uma possibilidade de desenvolvimento *a posteriori*.

O nosso propósito fundamenta-se em ir além dos muros da escola, ou seja, trabalhar o movimento da linguagem e seu

funcionamento tanto dentro como fora dela, estabelecendo relação com o cotidiano do aluno, pois “[...] a análise de discurso trabalha a relação da língua com a sua exterioridade, vendo nessa exterioridade o jogo das condições” (ORLANDI, 2004, p. 19). Assim, para o desenvolvimento deste capítulo, fundamentamo-nos na teoria da Análise de Discurso, instituída por Michel Pêcheux na França, e por Eni Orlandi e um conjunto de pesquisadores(as) aqui no Brasil.

Para Orlandi (2004, p. 19), “[...] o espaço da cidade nos dá ocasião de refletirmos sobre o que são a situação, as condições de produção, nos processos de significação”, portanto, a cidade é tomada no trabalho com os alunos como um conjunto de várias discursividades e, para tanto, escolhemos para a atividade com os alunos e para o percurso teórico-analítico os textos de propaganda da cidade de Mirassol D’Oeste—MT. Para Orlandi (2004, p. 118),

A cidade, com suas formas de organização dos sujeitos, é certamente uma parada obrigatória para a reflexão porque nela os movimentos da linguagem e o dos sentidos do social e do político estão, ou se mostram efusivamente, em primeiro plano.

Privilegiamos, então, os textos de propaganda como uma das atividades de produção/leitura que possibilita ao aluno estabelecer uma relação do texto com sua exterioridade constitutiva e com a cidade, visto que “todo leitor tem sua história de leitura” (ORLANDI, 1996, p. 43). Nessa perspectiva teórica, vale ressaltar que cabe à escola valorizar a experiência

discursiva do aluno em todas as suas formas de linguagem, pois, conforme Orlandi (1996, p. 44),

Para a escola, a contribuição disso está em que o professor pode modificar as condições de produção de leitura do aluno: de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto.

Desse modo, o gesto de dar voz ao aluno para se marcar na leitura e na escrita “[...] desestabiliza a imagem autoritária do professor que sabe tudo e do aluno como sujeito passivo de conhecimento, para colocá-lo na posição de sujeito ‘a’ e sujeito ‘de’ linguagem” (SILVA, 2016, p. 44), e, com isso, leva-se em conta que “[...] o aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem” (ORLANDI, 1996, p. 38).

Nesse sentido, em Análise de Discurso, o importante é “[...] compreender como o texto produz sentidos através de seus mecanismos de funcionamento” (ORLANDI, 2005, p. 27). Sob o ponto de vista dessa teoria, a exterioridade é constitutiva do texto, pois, de acordo com Cabral Hayashida (2012, p. 66), “[...] o texto, ao mobilizar diferentes contextos, textos e intertextos, dá visibilidade ao atravessamento de subjetividades, fazendo ressoar diferentes sentidos decorrentes de formações discursivas distintas”.

Assim, ao trabalharmos com o texto de propaganda em sala de aula, na perspectiva discursiva, podemos observar que a leitura ocorre em meio a diversas materialidades, que

englobam tanto o verbal como o não verbal. A partir delas, tivemos a possibilidade de interpretar seus efeitos de sentido e de produzir gestos de interpretação. Para Orlandi (2007, p. 9), “a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem”. Ainda de acordo com a autora, o múltiplo e o incompleto se articulam materialmente, de modo que outros sentidos são sempre possíveis. Essa é a condição da linguagem: a pluralidade de sentidos.

TEXTOS DE PROPAGANDA: UM GESTO DE LEITURA

Ao propormos desenvolver análises acerca de textos de propaganda que circulam na cidade de Mirassol D’Oeste–MT na perspectiva discursiva, pudemos compreender, conforme Orlandi (2009, p. 19), que “[...] não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo, como acontecimento”. Vale ressaltar que as condições de produção que envolveram o nosso trabalho¹ foram distintas, pois, devido à pandemia da Covid-19, foi necessário mudar a forma de se trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula.

1 “[...] no que tange ao não acesso à internet, à não possibilidade de visita aos comércios, à gráfica e a outros fatores relacionados à crise sanitária que se instaurou em nível mundial, os quais dificultariam o desenvolvimento das atividades” (GIMENES, 2022, p. 76).

Como *corpus* do trabalho, constituímos um conjunto de textos de propaganda que circulava na cidade. Dos textos, selecionamos para este trabalho um exemplar, conforme Figura 1, que se trata de uma campanha de arrecadação realizada na cidade de Mirassol D'Oeste–MT pelo Poder Judiciário, no início da pandemia de Covid-19. Outro texto para análise refere-se a uma proposta que seria elaborada pelos alunos como forma de apresentar uma sugestão para algum produtor ou produtora rural do município. A seguir, passamos para nossas reflexões.

Antes de iniciarmos o gesto de análise do cartaz da campanha, trazemos Orlandi (2009, p. 26), que diz: “[...] a Análise de Discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”. A presente citação é importante para se pensar o lugar da interpretação e dos sentidos na linguagem.

A campanha de arrecadação (Figura 1) tinha como objetivo a participação dos munícipes na doação de alimentos não perecíveis e de produtos de higiene pessoal e de limpeza residencial, a serem distribuídos às famílias que estavam enfrentando necessidades financeiras, principalmente devido ao momento pandêmico, no intuito de ampará-las com a doação de alimentos básicos, e também de protegê-las do vírus da Covid-19 ao disponibilizar materiais básicos de higiene pessoal e residencial.

Figura 1 - Cartaz da campanha “Mirassol D’Oeste sem fome e sem Covid-19”



Fonte: Marinho (2020).

As caixas de arrecadação foram distribuídas nos mercados da cidade e estavam encapadas com papel marrom (pardo) e, em um dos lados da caixa, estava colado o cartaz da campanha, que tinha a cor azul. No centro do cartaz, havia um círculo vermelho, no qual constavam os dizeres: “Campanha de Arrecadação”, escritos com letra pequena e na cor branca. Logo abaixo, em letras grandes, estava o *slogan* da campanha: “DOAR É AMAR”.

No canto superior direito do cartaz, constava a seguinte frase: “Mirassol D’Oeste sem fome e sem Covid-19”, escrita nas cores azul e vermelha. Essa frase nos chamou a atenção

por se apresentar com letras muito pequenas, sugerindo-nos um apagamento em relação ao tema da campanha – “DOAR É AMAR” –, que foi escrito com letras maiúsculas, o que configurou maior ênfase no cartaz.

As cores e as imagens presentes em um texto de propaganda “[...] estabelecem relação com o verbal e, como materialidade textual, têm um papel importante na leitura do anúncio publicitário” (BRAGA; CASAGRANDE, 2015, p. 537). De acordo com Monnerat (2010, p. 1070), “[...] as cores significam, mas esses significados são construtos culturais, ou seja, é arbitrária a organização do significado das cores nas diversas sociedades”. Nesse sentido, ao analisarmos as cores presentes no cartaz, percebemos que elas também são partes constitutivas dessa materialidade significante.

Quanto ao destaque do *slogan* – “DOAR É AMAR” –, é importante frisar que o objetivo do presente enunciado se baseia no incentivo ao gesto de amor e doação ao próximo, uma vez que o momento sinalizava para a partilha, a solidariedade, principalmente para aquelas famílias que perderam sua única fonte de renda e que necessitavam de amparo, sobretudo, financeiro. Esse gesto de partilha está representado no cartaz por meio do desenho de duas mãos estendidas: uma no canto superior esquerdo e a outra no canto inferior direito; ambas as mãos têm um coração desenhado em seu centro, na cor azul, e estão apontando para o círculo vermelho, o que nos remete ao tema “doação como sinônimo de amor”, no

sentido de sensibilizar as pessoas quanto ao sofrimento e à necessidade do próximo.

As propagandas são recortes discursivos que nos chamam a atenção, sobretudo pelo fato de que, na maioria das vezes, os textos são curtos e compostos de imagens, a depender do veículo de comunicação em que circulam, seja pelos meios eletrônicos (TV, internet etc.), seja por intermédio da mídia impressa (panfletos, jornais, revistas, *outdoors* etc.).

Orlandi (1995, p. 41), em seu texto *Efeitos do verbal sobre o não-verbal*, propõe uma reflexão sobre o não verbal em sobredeterminação ao verbal. Segundo ela: “[...] a mídia funciona através da redução do não-verbal ao verbal”, pois a multimídia ganha unidade em sua representação pelo verbal, garantia da legibilidade e da interpretação linguisticamente organizadas (ORLANDI, 1995).

Dessa forma, percebemos que, na publicidade, não funciona apenas a comunicação verbal, uma vez que as imagens também produzem um efeito de sentido que atrai o sujeito leitor para as diferentes linguagens que compõem um texto de propaganda, atribuindo novas formas de significar. Isso porque a língua, enquanto sistema aberto, “é sujeita a falhas e ao equívoco, e está em movimento, na sua relação com os sujeitos e com a história, que se constitui pela sua incompletude” (ANDRADE; CABRAL HAYASHIDA, 2021, p. 50).

A CONSTRUÇÃO DA PROPAGANDA: UM GESTO COLETIVO

Como uma das propostas de atividade em nosso trabalho de dissertação foi a produção e realização de panfleto de propaganda, objetivamos colocar em evidência a relação dos sentidos sobre a leitura e a escrita que permeia as propagandas, movimentando a linguagem na sociedade, dando visibilidade aos processos de constituição, formulação e circulação de sentidos (ORLANDI, 2005). Assim, o trabalho com a leitura e a escrita não constitui como repetição, mas como materialidade discursiva de estudo, pois, para Pêcheux (2015, p. 19), “[...] os escritos, as imagens, os ditos, as novas tecnologias, fotos, o silêncio e muitos outros, cada qual com suas especificidades [...]” são materiais de reflexão para o analista de discurso.

Conforme pontuamos no início do capítulo, em virtude da pandemia da Covid-19, não foi possível efetivar a proposta de trabalho de maneira presencial com os alunos. Decidimos, no entanto, desenvolver uma das atividades, e é esta que vamos analisar neste estudo: a formulação e confecção do panfleto, produzido pela própria pesquisadora. Por meio de mensagens e vídeos de aplicativo, com o auxílio da filha da agricultora Maria², recolhemos informações e realizamos uma entrevista, que culminou na elaboração do panfleto de

2 Nome fictício.

propaganda para divulgação do vinho de jabuticaba produzido artesanalmente por ela.

Para o processo de confecção do panfleto, conversamos com a agricultora, que elencou os elementos que gostaria que estivessem presentes: a imagem de um pé de jabuticaba, uma garrafa de vinho, o endereço e os números de telefone para contato. Ela frisou, ainda, sobre a importância de ter a frase “Produto artesanal, agricultura familiar”, porque foi por meio do incentivo e do suporte dado pelos extensionistas da Empresa Mato-grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural (Empaer) do município de Mirassol D’Oeste que a família teve a oportunidade de produzir o vinho de jabuticaba e outros produtos artesanais que atualmente integram a renda familiar.

Recolhidos todos os dados e informações, e com a mediação da filha mais nova de dona Maria³, começamos o esboço de como seria o nosso panfleto. No processo de construção e reescrita do panfleto, observamos o quanto as características da agricultura estão constituindo a subjetividade da nossa entrevistada, pois, em momento algum, ela deixou de demonstrar o envolvimento e o respeito pelas suas origens e o quanto ama produzir o vinho, os doces, as compotas e os salgados. Ainda que as condições de produção dos produtos não fossem favoráveis em muitas ocasiões – como a falta de recurso para iniciar, a falta de chuva, a seca –, dona Maria não se deixou abater ou sequer desistiu de seguir em frente.

3 Nome fictício.

Essas imbricações são observadas nitidamente quando analisamos os elementos que foram escolhidos pela entrevistada para compor o panfleto que divulgaria o vinho de jabuticaba, conforme apresentamos na sequência.

Figura 2 - Panfleto de propaganda do vinho de jabuticaba



Fonte: Produzido pela pesquisadora, em conjunto com a agricultora Maria (2022).

No panfleto, como imagem de fundo, temos um pé de jabuticaba com uma exuberante produção dessa fruta. A jabuticaba é uma árvore frutífera e nativa do Brasil e pertencente à família das *Myrtaceae* e gênero *Myrciaria*. Seu fruto foi

chamado pelos tupis de “lapoti’kaba”, ou seja, “fruta em botão”, devido ao seu formato arredondado. Presente nos pomares e quintais, a fruta pode ser consumida tanto *in natura*, como em geleias, doces, licores, vinagres e bebidas fermentadas, como é o caso do vinho. A jabuticaba se assemelha em textura e aparência às uvas, tendo uma polpa bastante esbranquiçada em contraste, com uma casca de cor arroxeada, que nos remete ao tom do vinho, que é feito de uvas; é uma bebida tipicamente europeia.

No centro do panfleto, na parte superior, está escrita, com letra destacada na cor verde, em um quadro com fundo branco, a frase: “Produto artesanal” e, abaixo, escrita com letras menores, na cor verde-escura, com um fundo verde-claro, está a frase: “Agricultura familiar”. Lembramos que as expressões “artesanal” e “agricultura familiar” fazem ressoar sentidos que ligam essa produção a um modelo de agricultura realizado por grupos restritos de pessoas, em pequenas propriedades, e associam o produto anunciado a um preparo cuidadoso, realizado a partir de uma matéria-prima natural. É importante ressaltar que há sujeitos consumidores e apreciadores que dão preferência à aquisição de produtos com tais características.

No centro do panfleto, há um círculo oval, na cor azul, em que estão escritos, em preto, os dizeres: “Ei, você que saboreia um bom vinho! Já provou o delicioso...”. Abaixo, na cor vermelha, para destacar, está a frase: “Vinho de jabuticaba?”; e, depois desse escrito, com letra maiúscula e na cor azul, tem-se a expressão: “Ainda não!?”, com o propósito de demonstrar

um certo espanto, como se o leitor tivesse respondido que ainda não provou o vinho de jabuticaba. Ainda nesse espaço, escrita com letra minúscula e na cor azul, há a frase: “Então adquira já o seu!” Ao lado de todos esses dizeres, centralizada, temos a imagem de uma garrafa servindo o vinho em uma taça.

Ainda nesse círculo, na parte inferior, podemos visualizar a frase escrita na cor preta: “Aprecie com moderação, para fazer bem ao coração!”, e, logo abaixo, vemos os números de telefone para contato, caso o leitor se interesse em adquirir o vinho, e o endereço da propriedade na qual o vinho é produzido. Por fim, ao fundo da imagem do panfleto, há um gramado e vários pés de árvores frutíferas, que representam a matéria-prima, o espaço e as condições de produção do vinho de jabuticaba.

A imagem retratada no panfleto remete ao texto da arquiteta e urbanista Rolnik (1995, p. 7), quando disse que: “[...] ao pisarmos nas pedras da cidade, uma emoção forte se apodera de nós”, sentimento esse também demonstrado pela nossa entrevistada: [...] *uma emoção inexplicável em ter a oportunidade de produzir o vinho e tantos outros produtos artesanais que aprendi, graças à oportunidade e ao incentivo dos extensionistas da Empaer de Mirassol D’Oeste.*

Rolnik (1995, p. 9) ainda afirma que “[...] o próprio espaço urbano se encarrega de contar parte de sua história. [...], a cidade é também um registro, uma escrita, materialização de sua própria história”. A partir dessa citação, podemos perceber

o quanto da história de vida e de superação de dona Maria está sendo contada nesse panfleto, uma vez que a agricultura familiar proporciona às famílias rurais a oportunidade de produção artesanal de vários produtos, os quais podem ser comercializados em diversos lugares e, com isso, contribuir com a renda familiar.

Diante disso, observamos que nosso objetivo foi além do proposto inicialmente, que era movimentar a escola na cidade e a cidade na escola, pois o campo também se movimentou. Mesmo de forma virtual, presenciamos um ir e vir de pessoas, de produção, de interação, de leitura e de escrita. Assim, pudemos ampliar este movimento de leitura e escrita – escola, cidade e campo –, pois a leitura e a escrita possibilitaram a conexão de todos.

O objetivo inicial do presente trabalho foi atendido: o de dar visibilidade ao processo de leitura e escrita e promover a circulação dos textos de propaganda produzidos pelos alunos, ressignificando, assim, o processo de leitura e escrita para além da sala de aula. Para tanto, trazemos Orlandi (2005, p. 151), que afirma:

Há vários momentos nesse processo discursivo: o da sua constituição, o da formulação e o da circulação. São três momentos inseparáveis do ponto de vista da significação, ou seja, todos os três concorrem igualmente na produção dos sentidos. Os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam.

Ao realizarem esse trabalho, os estudantes podem ter a oportunidade de “Passar para o outro lado. Viver. Experimentar. Saber a cidade” (ORLANDI, 2004, p. 155). Ademais, poderiam, também, experimentar a linguagem na prática, a construção do discurso e dos sentidos. Sem dúvida, isso é relevante para que a escola contribua para a cidadania de forma efetiva, pois, ao “[...] fazer a escola ir para rua”, conforme indicado por Orlandi (2004, p. 152), daremos visibilidade ao processo de produção de sentidos dos textos de propaganda na cidade de Mirassol D’Oeste–MT.

Dessa forma, concordamos com Orlandi (2004, p. 155) quando diz que “[...] isso significa compreender que o ‘conhecimento’ não é um conteúdo guardado na Escola; ele está no mundo (na cidade) em seu real, na relação que o sujeito estabelece com o entorno em que vive”, pois, ao fazermos com que a produção dos alunos circule, damos visibilidade a todo esse processo. Isso porque “[...] a significação é um movimento, um trabalho na história e as diferentes linguagens com suas diferentes matérias significantes são partes constitutivas dessa história” (ORLANDI, 1995, p. 40).

A partir dessa reflexão, pudemos ressignificar o nosso fazer pedagógico, numa interlocução entre teoria e prática, na relação professor-aluno (LAGAZZI, 2003), produzindo saberes que geram efeitos em nós, professores e alunos.

Um dos efeitos produzidos em nós diz respeito ao fato de que é preciso fazer da sala de aula um espaço significativo,

em que as produções dos estudantes passem a circular para além dos muros da escola. Assim, concordamos com Silva (2018, p. 90) ao dizer que “[...] sair dos limites da sala de aula e da escola, estudando, como se a escola alargasse para a rua, para o bairro”, para a cidade, para o campo, para a zona rural – como no caso da proposta de texto de propaganda para a dona Maria –, pode reverberar o aprendizado não só dos alunos, mas também o nosso, uma vez que, ao sairmos do espaço que é a sala de aula e adentrarmos no lugar de vivência do discente, no qual ele domina seus conhecimentos, estamos nos permitindo aprender com ele ao possibilitar que suas produções cheguem a outros ambientes, como nos comércios e na cidade, e não só dentro do espaço escolar.

Realizar o movimento escola-cidade-campo pode permitir a melhor compreensão dos alunos em relação ao funcionamento e ao uso social da língua, fazendo uma relação entre o saber da escola e o saber que circula na cidade, no município, por meio de textos de propaganda.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cleia do Nascimento Moraes; CABRAL HAYASHIDA, Sandra Raquel de Almeida. Práticas discursivas de leitura e escrita com nomes próprios de pessoa. *In*: LIMA, José Leonildo *et al.*

Teorias, práticas e políticas de ensino de língua portuguesa: com a palavra o ProfLetras Cáceres. Cáceres: Editora Unemat, 2021. p. 35-53. v. 1. (Coleção Veredas da Linguagem). *E-book*.

Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=editora&m=cadastrados-de-obras&c=teorias-praticas-e-politicas-de-ensino-de-lingua-portuguesa-com-a-palavra-o-profletras-caceres>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRAGA, Sandro; CASAGRANDE, Jucirlei Pereira. Formação do sujeito-leitor: modos de produzir leitura a partir de anúncios publicitários em livro didático. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, p. 527-541, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2015v12n1p527>. Acesso em: 30 maio 2023.

CABRAL HAYASHIDA, Sandra Raquel de Almeida. **Periódicos científicos**: a produção e a circulação da ciência da linguagem no Brasil. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270530/1/CabralHayashida_SandraRaqueldeAlmeida_D.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

GIMENES, Rosângela Falácio. **Leitura e escrita como práticas discursivas**: o texto propaganda e o movimento escola-cidade. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/Rosangela_Falacio_Gimenes.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.

LAGAZZI, Suzy. A sala de aula e o alhures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. **Revista Letras**: espaço de circulação da linguagem, Santa Maria, n. 27, p. 67-71, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11899/7321>. Acesso em: 18 out. 2020.

MARINHO, Álvaro. Juíza de Mirassol faz campanha de alimentos para ajudar famílias. **Poder Judiciário de Mato Grosso**, Cuiabá,

2020. Não paginado. Disponível em: <http://www.tjmt.jus.br/Noticias/59258>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MONNERAT, Rosane. Imagem e cor no discurso publicitário: o sequestro do olhar. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. XIV, n. 2, t. 2, p. 1067-1077, 2010. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_2/1067-1077.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, v. 1, p. 35-47, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campinas: Cortez, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Ler Michel Pêcheux hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 11-20.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).

SILVA, Clara Maria de Siqueira Salgueiro da. **Estudo discursivo do verbete bairro**: um trabalho com dicionário em aula de língua portuguesa. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa

de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-caceres&m=dissertacoes&c=dissertacoes-defendidas-em-2018> Acesso em: 10 maio 2023.

SILVA, Elisangela dos Santos. **A constituição do nome da cidade de Porto Estrela–MT**: uma proposta discursiva para a assunção da autoria no ensino de língua portuguesa. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Elisangela_Dos_Santos_Silva.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES

ÁGUEDA APARECIDA DA CRUZ BORGES

Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Linguística pela Unicamp, com pós-doutoramento pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Unemat. Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso/Câmpus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA–MT). Atua na área de Linguística, tem experiência em formação de professores e ensino de Língua Portuguesa para povos indígenas, dentre eles, os Tapirapé e Munduruku. Publicou o livro *Da aldeia para a cidade: processos de identificação/subjetivação indígena* e participou de várias organizações de livros e revistas. Sua pesquisa converge para a constituição discursiva do espaço urbano frequentado por indígenas, práticas de resistência de mulheres indígenas e outras minorias. Lidera o grupo de pesquisa *Arte, Discurso e Prática Pedagógica* (UFMT/CUA–CNPq) e participa como pesquisadora nos grupos *Mulheres em Discurso* (Unicamp/CNPq) e *O político no social: a AD no Centro-Oeste* (Unemat/PPGL).

E-mail: aguedabcruz@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5540627999157904>

AMANDA LEMES LUSTIG

Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras (Unemat/

Cáceres). Professora efetiva de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (SEDUC–MT) e da Rede Municipal de Ensino de Cáceres–MT (SME – Cáceres–MT). Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada (LINTECL/CNPq).

E-mail: lemes.lustig@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1887683740280994>

ANA BIBIANNE BOSCOV BRAOS

Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Pós-graduada em Literatura Infanto-juvenil pela Unemat. Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras (unidade Unemat/Cáceres–MT). É professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC–MT), atuante na Escola Estadual André Antônio Maggi, em Sapezal–MT. Possui experiência nas áreas de língua portuguesa, literaturas portuguesa e brasileira e gestão escolar – direção (2016–2018) e coordenação pedagógica (2013–2022).

E-mail: ana.bibianne@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4153496089532461>

ARCI ADRIANA ALVES DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Cândido Rondon (UNIRONDON). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em LIBRAS e Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Rolim de Moura (FAROL). Mestra em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Atua na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da rede privada de Campo Verde–MT (2008–2012) e nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Cuiabá–MT (2020–2021). Foi intérprete de LIBRAS na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública municipal de Campo Verde–MT (2009).

Atualmente, é professora da educação básica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC–MT), com trabalhos realizados em sala de aula regular, coordenação pedagógica e laboratório de aprendizagem.

E-mail: arci.silva@unemat.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4451316126592618>

CAROLINA AKIE OCHIAI SEIXAS LIMA

Graduada em Letras – Português e Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós-graduada em Descrição Linguística pela UFMT. Mestra em Estudos de Linguagem pela UFMT. Doutora em História pela UFMT. Professora de latim, filologia românica e língua portuguesa no Departamento de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) desde 2009. Publicou o *Guia de Estudos Latinos – Lingua dux Pedis*, vol. 1 (2012), o *Guia de Estudos Latinos – Docendo Discimus*, vol. 2 (2016), *Um apocalipse para o Rei* (2020) e *As genealogias do Apocalipse* (2022). Além disso, coordenou por 3 anos a revista acadêmica (impresa) *Borboletras* e foi editora-chefe da revista acadêmica discente *Outras Fronteiras* (2015–2017) e do periódico científico *Pollifonia* (2018–2021). Coordena o Grupo de Pesquisa Folium – Filologia e História.

E-mail: carolina.lima@ufmt.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3701847407598791>

CHRISTINA BARBOSA GUIMARÃES FERREIRA

Graduada em Letras – Português e Literaturas – e habilitada em Língua Espanhola e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Grande Fortaleza (UNIGRANDE); Direito Ambiental Urbano pela UFMT; e Impactos da Violência na Escola pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca/Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/Fiocruz). Mestra em Letras pela Universidade do Estado de

Mato Grosso (Unemat – ProfLetras). Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Unemat. Professora efetiva de Língua Portuguesa na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, lotada na Diretoria Regional de Educação de Cuiabá. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Atualmente, é Diretora Regional de Educação de Cuiabá.

E-mail: *christina.ferreira@unemat.br*

Lattes: *http://lattes.cnpq.br/4111244938564439*

ENI DE LOURDES PUCCINELLI ORLANDI

Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Mestre em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Linguística pela USP e pela Universidade de Paris/Vincennes, com pós-doutoramento em Letras pela Université Paris Diderot. Foi professora da USP (1967–1979), da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1970–1974), da Universidade Estadual de Campinas (1979–2002) e da Universidade do Vale do Sapucaí (2002–2018). Atualmente é pesquisadora do Laboratório de Estudos Urbanos, professora colaboradora da Unicamp e professora visitante da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), atuando no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Desenvolve pesquisas em Teoria e Análise de Discurso, História das Ideias Linguísticas e Jornalismo Científico. É pesquisadora 1A do CNPQ. Publicou inúmeros artigos e livros no Brasil e no exterior. Seu livro, *As Formas do Silêncio*, vencedor do prêmio Jabuti em Ciências Humanas, foi traduzido para o francês, o italiano e o espanhol; e seu livro *Terra à Vista* foi traduzido para o francês.

E-mail: *enip@uol.com.br*

Lattes: *http://lattes.cnpq.br/3674250332927722*

JOSÉ LEONILDO LIMA

Licenciado em Letras pela Universidade Franciscana (UFN) – (1988). Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutor em Linguística pela Unicamp. É Professor Assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Atualmente ministra as disciplinas de Leitura e Produção de Textos, na graduação, e Fonologia, Variação e Ensino no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Disciplinas com as quais tem experiência na graduação e na pós-graduação: Morfologia, Sociolinguística, Dialetologia, Latim e Sintaxe. Atualmente, coordena o projeto de pesquisa denominado Atlas Linguístico do Estado de Mato Grosso – ALIMAT (2023–2025). É membro do projeto A Toponímia Mato-Grossense: História que se Revela no Gesto de Nomeação.

E-mail: lima@unemat.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7205996134648701>

JOSÉ SIMÃO DA SILVA SOBRINHO

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Língua Portuguesa: Teoria e Prática pela UFMT. Mestre em Estudos de Linguagem pela UFMT. Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com tese publicada pela Hucitec (2014, 2020) sobre os processos de significação no Museu da Língua Portuguesa. Professor Associado de Língua Portuguesa e Linguística do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Desenvolve pesquisa em Análise de Discurso, Estudos Visuais e História das Ideias Linguísticas. Nesses campos do conhecimento, possui livro, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos científicos. Lidera o Grupo de Pesquisa Língua, Fotografia e Discurso (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Universidade

Federal de Uberlândia – CNPq/UFU). Filiado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL)/ Grupo de Trabalho de Análise do Discurso e à Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).

E-mail: josesimao@ufu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4142027375894624>

MANOEL LUIZ GONÇALVES CORRÊA

Graduado em Letras pela Universidade do Estado de São Paulo (Unesp). Mestre em Linguística pela Universidade de Campinas (Unicamp). Doutor em Linguística pela Unicamp. Livre-docente pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou dois pós-doutorados na França e um no Brasil. Professor aposentado pela USP, continua atuando como professor sênior na mesma universidade. Com os professores Emerson de Pietri (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP) e Juliana Alves Assis (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-Minas) desenvolve, como parte do Projeto Temático FAPESP nº 2022/05908-0, o Projeto Produção do Espaço na Escrita: Letramento Acadêmico-Científico e os Modos de se Fazer Ciência na Universidade. Atua nos programas de pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da USP (como professor permanente) e em Estudos Linguísticos da Unesp (como colaborador). Tem experiência em Linguística Aplicada, atuando no estudo de escrita, letramento e discurso. Parte de seus trabalhos está no site *Academia.edu*.

Email: mcorrea@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0619462797350140>

MÁRCIA ADRIANA DE BARROS FRAGA

Graduada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Graduada em Letras – Português e Literatura da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Informática na Educação e

em Coordenação Pedagógica pela UFMT. Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat – Unidade Cáceres–MT). Professora efetiva da rede pública do estado de Mato Grosso, com experiência nas áreas de educação a distância e de gestão escolar.

E-mail: *marcia.costa@unemat.br*

Lattes: *http://lattes.cnpq.br/5292320939189633*

MARIA JOSÉ LANDIVAR DE FIGUEIREDO BARBOSA

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales (UNIJALES). Licenciada em Letras pela Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT). Mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Linguística pela Unicamp. Atuou nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública estadual de Mato Grosso (1981–2014). Atualmente, é Docente Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat – câmpus de Cáceres–MT) no curso de Pedagogia (áreas de Ensino-aprendizagem e Métodos e Técnicas de Ensino) e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras – Unidade Unemat/Cáceres–MT). É integrante do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância. Desenvolve pesquisas sobre Alfabetização e Letramentos, Leitura e Escrita no Ensino Fundamental. Foi Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas da Unemat (2019–2024). Atualmente é Diretora de Gestão de Acompanhamento Editorial (2024–2026).

E-mail: *mariajose.landivar@unemat.br / mjlfb@yahoo.com.br*

Lattes: *http://lattes.cnpq.br/9505461459746742*

MARILEY TEIXEIRA SANTOS FRANÇA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Graduada em Letras – Português/Inglês e respectivas literaturas pelo Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica pelo Instituto Cuiabano de Educação (ICE). Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado

Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat/Cáceres–MT). Mora em Tesouro–MT. É professora efetiva da rede municipal e estadual, lotada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) como Coordenadora Pedagógica, e na rede estadual, na Escola Estadual XV de Outubro, no ensino fundamental II da disciplina de Língua Portuguesa.

E-mail: mariley.santos@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5069367633884932>

MARISTELA CURY SARIAN

Graduada em Letras – Tradutor pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de São José do Rio Preto. Mestra em Estudos Linguísticos pela Unesp/Rio Preto. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora de língua portuguesa da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), onde trabalha com Análise de Discurso e Análise de Discurso na relação com a História das Ideias Linguísticas, com pesquisas voltadas para o ensino de língua portuguesa na educação básica e no ensino superior. Coordenou o Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, ofertado no câmpus universitário Jane Vanini, em Cáceres–MT, no período de 2019–2021. Compõe, com Claudia Pfeiffer e Ana Cláudia Ferreira, a Linha 1 – História das Ideias Linguísticas do Grupo de Trabalho de Análise de Discurso (GTAD) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (biênios 2018–2020, 2020–2022 e 2023-2025). É Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas (2023–2026).

E-mail: maristelasarian@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1586873682372220>

NÁDIA NECKEL

Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Doutora em Linguística pela

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado em andamento pela Unicamp. Uma das mães do Lucas Rodrigo e da Bruna Valentina, dada aos afetos das gentes, dos bichos e das artes... Sempre às voltas com o Discurso Artístico e as produções do Corpo Poético-Político. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (Linha de Linguagem e Cultura) e do curso de Cinema e Audiovisual da Unisul. Membro dos grupos de pesquisa Estética e Política na Contemporaneidade (ÉPOCA) e líder do grupo Discurso, Cultura e Mídia (CNPq). Bolsista do Instituto Ânima.

E-mail: *nregia75@gmail.com*

Lattes: *<http://lattes.cnpq.br/5132027829423745>*

NILCE MARIA DA SILVA

Licenciada em Letras – Português/Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Mestra em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É Professora Titular da Faculdade de Educação e Linguagem da Unemat, em Cáceres–MT, pró-reitora de Ensino de Graduação (PROEG) – gestão 2023-2026 – e professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras – Unemat/ Cáceres) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI – Sinop). Foi vice-reitora da Unemat (2019–2022). Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: LIBRAS, Surdez, Prática Pedagógica do Professor, Educação de Surdos e Análise de Discurso.

E-mail: *nilcem@unemat.br*

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

QUEILA MARIA DOS SANTOS BATISTA

Graduada em Letras, com habilitação em Português e Literaturas, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da

Universidade do Estado de Mato Grosso, da unidade de Cáceres–MT. Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), na disciplina de Língua Portuguesa da Educação Básica. Atualmente, leciona na Escola Estadual Prof.^a Elizabeth de Freitas Magalhães, em Rondonópolis–MT. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

E-mail: queila.batista@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0062644666872955>

ROSÂNGELA FALÁCIO GIMENES

Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Especialista em Linguística e Educação Infantil pela Universidade Iguazu (UNIG). Mestra em Letras pela Unemat. É lotada na rede pública estadual de educação (Secretaria de Estado de Educação–MT). Atua no ensino fundamental da educação básica da Escola Estadual Pedro Galhardo Garcia em Mirassol D’Oeste–MT.

E-mail: rosangela.falacio.gimenes@unemat.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6999659306565750>

SANDRA RAQUEL DE ALMEIDA CABRAL HAYASHIDA

Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é professora aposentada da Faculdade de Educação e Letras (FACEL) da Unemat, credenciada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da unidade Unemat/ Cáceres–MT. Atua nas áreas de Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas, trabalhando com os seguintes temas: discurso e ensino; discurso e cidade; políticas públicas e políticas linguísticas.

E-mail: sandra.raquel@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0669939534926234>

VALDIR SILVA

Foi graduado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutor em Linguística Aplicada pela Unicamp. Além disso, foi líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada (LINTECLA/CNPq). Tinha como foco de estudo as práticas sociais contemporâneas da língua(gem) e de ensino no contexto digital.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6457908047319559>

VERA REGINA MARTINS E SILVA

Graduada em Letras – Português/Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora aposentada pela Faculdade de Educação e Letras (FACEL). Professora credenciada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat – Unidade Cáceres–MT). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura e escrita, texto e discurso, gramática e educação especial. Foi coordenadora do ProfLetras de Cáceres de 2013 a 2018.

E-mail: pachacut@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0345191585502598>

A obra *Práticas de leitura e escrita no ProfLetras Cáceres: desafios e possibilidades* compõe o terceiro volume da Coleção Veredas da Lingu@gem, criada para dar visibilidade aos trabalhos de egressos, docentes e pesquisadores parceiros do Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras Unemat Cáceres. Esta edição faz parte das comemorações dos 10 anos de criação do Programa e se constitui de uma mostra do que tem sido discutido e produzido nesse percurso de qualificação de professores. Apresenta aos leitores um conjunto de treze textos filiados a diferentes perspectivas dos Estudos Linguísticos, que colocam em evidência a leitura e a escrita nos campos teórico e prático, a partir de olhares diversos sobre a língua, o discurso e o texto, ao mesmo tempo em que mobilizam os efeitos dessas tomadas de posição no ensino da língua portuguesa na Educação Básica e no Ensino Superior.



UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



Rede Nacional

COLEÇÃO VEREDAS DA
LINGU@GEM
Volume III