

José Leonildo Lima
Maristela Cury Sarian
Nilce Maria da Silva
Vera Regina Martins e Silva
(Organizadores)

TEORIAS, PRÁTICAS E POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: COM A PALAVRA O PROFLETRAS CÁCERES



COLEÇÃO VEREDAS DA
LINGU@GEM

Volume I

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado


EDITORA
UNEMAT


PROFLETRAS
Rede Nacional

JOSÉ LEONILDO LIMA
MARISTELA CURY SARIAN
NILCE MARIA DA SILVA
VERA REGINA MARTINS E SILVA
(Organizadores)

**TEORIAS, PRÁTICAS E POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: com a palavra o PROFLETRAS Cáceres**

VOLUME I



Cáceres - MT
2021

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2021

Copyright dos autores, 2021.

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

Editora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Capa: Francisco de Assis Pereira de Araújo

Diagramação: Potira Manoela de Moraes

L732t. Lima, José Leonildo.

Teorias, práticas e políticas de ensino de Língua Portuguesa: com a palavra o Profletras Cáceres / José Leonildo Lima; Maristela Cury Sarian; Nilce Maria da Silva e Vera Regina Martins e Silva (orgs.). – Cáceres, Editora UNEMAT, 2021.


184 p.: il. color. – (Coleção Veredas da Linguagem; v. 1)

ISBN 978-65-86866-66-7

1. Língua Portuguesa – Ensino. 2. Letramento Digital. 3. Profletras Cáceres. I. Sarian, M. C. (org.). II. Silva, N. M. da. (org.). III. Silva, V. R. M. e. IV. Título. V. Título: com a palavra o Profletras Cáceres.

CDU 811. 134.3(817.2)

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

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

SUMÁRIO

Prefácio	5
Apresentação	12
Lermos, a que será que se destina?	14
<i>Carolina P. Fedatto</i>	
Discurso e política pública: um recorte pela Reforma do Ensino Médio	23
<i>Claudia Castellanos Pfeiffer</i>	
Práticas discursivas de leitura e escrita com nomes próprios de pessoa	35
<i>Cléia do Nascimento Morais Andrade</i> <i>Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida</i>	
A <i>fanfiction</i> como possibilidade de ensino e letramento digital	54
<i>Edisângela Marim Basto</i> <i>Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa</i>	
A produção de fanzine como prática dinâmica e complexa de escrita em uma escola rural	67
<i>Gislaine dos Santos</i> <i>Valdir Silva</i>	
Entre a função e o funcionamento: o livro didático em debate na sala de aula	84
<i>Gislaine Ferreira de Araújo</i> <i>Nilce Maria da Silva</i>	
Imagens enciclopédicas	94
<i>Greciely Cristina da Costa</i>	
A linguagem da propaganda: a relação entre o gênero textual e o trabalho com a produção escrita dos alunos	110
<i>Jacqueline Waiandt da Silva</i> <i>José Leonildo Lima</i>	
O significativo <i>escola</i> sob a lente de um sujeito com deficiência intelectual	129
<i>Jansiléia Francisca Nogueira</i> <i>Vera Regina Martins e Silva</i>	
A profissionalização do professor de português: trabalho, ciência, lingua(gem)	143
<i>Mariza Vieira da Silva</i>	
Circulação de <i>hashtags</i> em diferentes espaços do urbano: efeitos de sentido em uma sala de aula	164
<i>Silvana Paulo Socorro Martins</i> <i>Maristela Cury Sarian</i>	
Sobre os Autores	180

PREFÁCIO

Ler, Escrever, Pensar, Ser: um percurso feito de linguagem

Eni Puccinelli Orlandi

Eu creio que também se escreve para ser leitor, escrevemos para chegar a ser leitor. Não se pode esquecer (e se esquece com frequência) que aquele que escreve lê duas vezes. E me pergunto: o que lê duas vezes não escreve? De alguma forma, o que lê duas vezes está reescrevendo, fazendo uma escrita dentro da leitura. Ao mesmo tempo, não posso separar a leitura da escrita porque creio que, ao escrever, também se lê, e, também, se escreve para afinal transformar-se em leitor.

Julian Rios (1992)

A escrita se constitui em processo de metáfora. Produz-se por um deslocamento simbólico, na sua materialidade. Deslizamento técnico de uma matéria em outra: do som em letra, da letra em texto. A metaforização instala-se sobre um gesto ao mesmo tempo técnico e de abstração. Esse estatuto da escrita demanda estudos e pesquisas, que têm sido contínuos.

Este livro é sobre escrita. E é sobre leitura. Resulta do trabalho realizado por pesquisadores do campo do ensino, expondo, assim, a transferência que produzem das prescrições institucionais, em sua prática profissional, através dos conceitos e princípios que resultam de seus estudos e pesquisas no domínio da didática da língua.

Nessa nossa reflexão, vamos, então, falar sobre leitura e escrita, tomando a perspectiva do ensino, considerando o conhecimento, ou seja, os estudos e pesquisas de linguagem, em seu funcionamento na instituição Escola. Faz parte de nosso objetivo, sobretudo, pensar as práticas de ensino como práticas sociais, através da análise da linguagem.

De onde olho o discurso, a letra, o símbolo, a significação, entendo a epígrafe, que citei acima, como a afirmação da relação entre *linguagem* e *interpretação*. Ler, escrever, é significar. E não há sentido sem interpretação. Dessa perspectiva, não se pode separar a leitura da escrita. Uma constitui a outra. E, como diz J. Rios, “ao escrever, também se lê, e, também, se escreve, para, afinal, transformar-se em leitor”. Escrevemos para chegar a ser leitor, diz ele, e o que escreve lê duas vezes.

Penso aqui na variação (E. Orlandi, 2001), nas versões possíveis, reformulações. Na textualização do discurso, faces plurais do sentido se expõem. Demandam outras textualidades. No trabalho pedagógico, o professor só ensina a escrever em um processo em que a reescrita é praticada como procedimento didático necessário e inevitável. O que me permite dizer que escrever é reescrever, retomar, revisar, reformular. Esse processo é mediado pela reflexão, pela leitura, pela interpretação e pelo trabalho com as diferentes versões de um texto. Suas múltiplas possibilidades. Em um texto há muitos textos possíveis. Na passagem do discurso a texto trabalha a variação, as muitas textualidades presentes pela sua ausência. Latentes. É na elaboração das diferentes formulações com suas derivas, deslizamentos, que construímos um texto. Na textualização, as múltiplas possibilidades do discurso resultam em várias formulações.

Pensando a língua e a escrita, o material significante específico é a letra, que, como tal, é o traço da entrada no simbólico (E. Orlandi, 2001). Traço que marca o sujeito, enquanto sujeito, em sua possibilidade de autoria, face à escrita, e, também, à leitura. A própria letra, de sua parte, já se

multiplicou em suas muitas formas. De muitas escritas; grafismo; tecnologias. Se considerarmos a abertura do simbólico, e os diferentes processos de significação, expande-se o campo material da produção de efeitos de sentidos. Temos, em formulações, a letra, o grafismo, o digital, a imagem, o pictórico, o corpo, em suas inúmeras formas materiais significantes. Como fatos da interpretação. A textualidade é feita de muitas matérias diferentes. Esse é o universo simbólico em que vivemos: aberto, cheio de fluxos, de processos que significam de modo plural. E que afetam nossa relação com a leitura e a escrita. Devendo ser levado em conta em nossas práticas languageiras, sejam quais forem.

Ler, escrever são, pois, inseparáveis, da perspectiva da interpretação, ou, em outras palavras, ler e escrever têm um vínculo na interpretação.

Se, na prática da leitura e escrita, devemos atravessar o portal do simbólico, conduzidos pela interpretação, a questão das mais importantes é a dos instrumentos tecnológicos que nos sustentam nessa travessia. E são essas práticas que vão constituir dispositivos teóricos de interpretação que disponibilizamos para os alunos. Como docentes pesquisadores, sabemos que o discurso do professor está presente em sua prática pedagógica, através da produção dos dispositivos didáticos que ele propõe. As teorias da linguagem – formais e não-formais; discursivas; textuais; sociolinguísticas; psicolinguísticas; pragmáticas; cognitivistas; etc – fundamentam a maneira como propiciam aos alunos a aprendizagem da escrita e da leitura. Mas não só. Também os discursos institucionais, pedagógicos e didáticos, que circulam entre docentes e discentes, estão aí presentes. O trabalho, produzido pelos que estão na prática do ensino da produção da leitura e da escrita, carrega-se também de objetivos e discursos que são *comuns*, discursos disponíveis correntemente, e que, embora quase invisíveis, estão presentes na elaboração de modelos e de conceitos na busca de propostas que sejam as mais efetivas na produção de uma forma de conhecimento: a de saber ler e escrever. A de produzir textos.

Os programas, o discurso institucional, as linhas teóricas mais avalizadas pelos organismos que gerem os programas, enquadram, até certo ponto, esse trabalho. O ponto comum é evitar o “fracasso escolar”. Vale ainda referir que esses objetivos e discursos comuns significam pelo que P. Sériot chama o *ar dos tempos*. E, quanto a este aspecto, do ar dos tempos, nos situamos em nossa contemporaneidade. Daí encontrarmos um certo consenso nesses saberes, na relativa homogeneidade do discurso social, embora possa haver, também, muita divergência. Na construção dos dispositivos pedagógicos dos diferentes pesquisadores, falam alto seus compromissos teóricos e seu engajamento nas diferentes práticas do que é ensinar, do que é linguagem, do que é língua, do que é o conhecimento, de como se praticam as tecnologias didático-pedagógicas, que se disponibilizam aos alunos. Na produção da leitura e da escrita. Objeto também das políticas públicas educacionais, com sua abundante discursividade administrando, normatizando a prática docente, com seus projetos, manuais, regimentos.

De nossa parte, então - inspirados nos diferentes capítulos que este livro apresenta - além de propor que se pense a escrita e a leitura articuladas pela interpretação, vamos trazer algumas reflexões sobre este tema, levando em conta as teorias, as tecnologias, os artefatos didático-pedagógicos, e as múltiplas formas e materiais dos processos de significação.

A perspectiva pela qual falo é a da Análise de Discurso. Interessa, desse ponto de vista, lembrar que M. Pêcheux, em seu *Les Vérités de la Palice* (1975) e, com C. Fuchs, na revista *Langages* 37 (1975), nos mostra que pensar os processos discursivos exige que se vá além do que é linguístico. Nessa perspectiva, ele fala em “uma teoria não subjetiva da leitura como base da teoria do discurso”¹. É esta sua posição que fundamenta o que propomos, na produção da leitura, como gestos de interpretação (E. Orlandi, 1996), noção crítica à centralidade do sujeito, à evidência do sentido e à transparência da linguagem. Uma teoria discursiva de leitura nos permite observar não só a produção dos sentidos, como a própria constituição do sujeito. Este, que nós formamos na escola, com nossas propostas didático-pedagógicas. Sujeito que se constitui, também ele, produzindo sentidos.

Como sabemos, a noção de leitura sofre forte deslocamento, nos anos de 1960. Ela se apresenta, no trabalho intelectual, como demandando um dispositivo teórico, dado o reconhecimento da materialidade dos fatos e da linguagem. Desse modo, face à linguagem, é necessária a construção de um dispositivo teórico de leitura para trabalhar seus processos de significação. Não se tem acesso direto aos sentidos. Esses dispositivos podem ser de distintos campos teóricos: Hermenêutica, Arqueologia, etc. Entre eles o campo da Análise de Discurso, que é o que tomamos como fundamento para refletir sobre leitura, ou melhor, na perspectiva de uma teoria não-subjetiva de leitura.

Em meus livros *Discurso e Leitura* (1987) e *Interpretação* (1996), trabalho estas questões na perspectiva discursiva. Neste texto, gostaria de aprofundar a questão relativa à articulação entre leitura e escrita, começando por trazer a noção de *escuta*, na perspectiva discursiva, que leva em conta a não-transparência da linguagem e a não evidência do sentido, dando, assim, lugar ao trabalho da interpretação, e ao funcionamento da ideologia, na sua relação com a linguagem.

A *escuta*, na Psicanálise, tem seu lugar bem determinado. Na Análise de Discurso, noções como leitura, escrita, função-autor, efeito-leitor fazem parte de toda uma produção teórico-metodológica, discursiva, sobre a produção da leitura e a produção textual. Ora, esse campo é, aqui, nosso objeto de reflexão, e deslocamento. É nele que situamos nossas questões, nessa proposta de reflexão, e onde pensamos - na perspectiva crítica da noção de subjetividade e da produção de gestos de interpretação - a noção de “escuta”, na relação linguagem e ideologia. Lembrando que, a partir do que afirma M. Pêcheux (1975), ideologia e inconsciente estão materialmente ligados.

Na perspectiva da Psicanálise, a “escuta” é um procedimento do método psicanalítico. Observando-se pela Análise de Discurso, podemos falar, similarmente, na construção de um dispositivo teórico da leitura que nos permite trabalhar, na análise, com um procedimento sustentado pelo gesto de interpretação, que é, como defino (E. Orlandi, 1996), uma intervenção no real do sentido. Em acordo com a proposta de M. Pêcheux (1999a, p. 14) de “construir procedimentos expondo o olhar-leitor a *níveis opacos à ação estratégica de um sujeito*”, ou, como também afirma o autor (1999b, p. 54-55), referindo a um provérbio chinês, “Quando lhe mostramos a lua, o imbecil olha o dedo”, para se perguntar “por que a análise de discurso não dirigiria seu olhar sobre os gestos de

1 Daí seu projeto ADELA, proposto ao CNRS, Análise de Discurso e Leitura de Arquivo. Quanto ao que significa “subjetiva” nesta reflexão, remeto ao que diz M. Pêcheux (1975, p. 152-153) sobre a articulação entre ideologia e inconsciente, em que, como diz o autor, se pode observar que “o caráter comum das estruturas-funcionamento designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento, produzindo um tecido de *evidências “subjetivas”*, devendo-se entender este último adjetivo não como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito”. Esse é o sentido de “subjetiva” na Análise de Discurso, no afastamento de uma noção de sujeito como origem ou causa de si.

designação antes que sobre os designata, sobre os procedimentos de montagem e as construções antes que sobre as significações”. Lembro, aqui, também, a referência ao procedimento que se denomina “leitura sintomática”, segundo Althusser (*Ler O Capital*, 1979, p. 17-18): “Tal é a segunda leitura de Marx (dos economistas clássicos): uma leitura, que nos atrevemos a chamar Sintomática, na medida em que descobre no descoberto, no texto, mesmo que lê e o refere, em um mesmo movimento, o outro texto, presente por uma ausência necessária no primeiro [...]”.

Presença-ausente. Demanda de procedimentos teórico-metodológicos que são exigências na análise ou na crítica.

Em Freud (1969), a noção de escuta se liga ao que ele chama de “atenção flutuante”: não se deter no específico, mas deixar fluir a atenção no que é dito. Se, de um lado, se tem a associação livre – deixar falar o que vier à mente –, de outro, o psicanalista se desprende do que é consciente e deixa em suspenso sua atenção. Não há um saber prévio: há a escuta. É preciso saber ouvir. Escutar implica deslocamento da posição do saber (do mestre), do poder, para “ouvir”. A escuta põe o sujeito em movimento, fazendo-o fazer face ao seu não-saber. Na Análise de Discurso, é preciso olhar o dedo e não a lua. Nunca se observa o sentido diretamente, mas em seus efeitos. Margem da ideologia. Não se “sabe” o sentido, não se “aprende” o sentido. O sentido não é exato. Analisam-se as possibilidades de sentidos nos gestos de interpretação. Há aí um “saber” que não resulta de aprendizagem, mas de filiação. Um saber que não se “sabe”, mas funciona produzindo efeitos. Relação com a memória discursiva, o interdiscurso, que, segundo o que define Pêcheux (1988, p. 162), é assim compreendido: “alguma coisa fala antes, em outro lugar e independentemente”. Questão posta pela relação entre formações discursivas que são reflexos, no discurso, das formações ideológicas. E que falam antes mesmo que o sujeito fale. Nesse processo de ler e escrever não se pode desconhecer a relação da linguagem com a ideologia. Trabalha-se com a presença-ausente, para atravessar o efeito de evidência, de transparência dos sentidos já-lá.

Discursivamente, podemos pensar assim nosso aluno, na sala de aula, propondo seu deslocamento na direção de um outro “saber”. Considerando a leitura e a escrita do aluno como não inertes face aos processos de significação com que se defronta na escola. Na produção de deslocamento que se dá pela possibilidade de metaforizar, de fazer palavras falarem com palavras, derivarem, deslizarem para outros sentidos possíveis. Fazer sentido do não-sentido. Quando lê e quando escreve. Diz Rios (1992): *De alguma forma, o que lê duas vezes está reescrevendo, fazendo uma escrita dentro da leitura. Ao mesmo tempo, não posso separar a leitura da escrita porque creio que, ao escrever, também se lê [...]*.

Saindo do senso-comum de que ler é atribuir sentido, produzi, nos anos de 1980, uma formulação que se tornou um “mantra” para os que se interessavam por leitura: “Ler é saber que o sentido pode ser outro”. Estampada na quarta capa de meu livro *Discurso e Leitura* (1987), esta formulação ecoou em muitos trabalhos. Eu tampouco sustentava a ideia de um sentido verdadeiro. Na Análise de Discurso, trabalhamos com o real dos processos de significação. E para compreender este real, temos que distingui-lo do sentido imaginário, em que a ideologia se faz presente, produzindo evidências subjetivas. De um lado, a não-transparência da linguagem, de outro, o imaginário funcionando nos processos de significação.

Quando falamos, estamos interpretando. Tomo, na Análise de Discurso, a noção de leitura vinculada à de escuta, na direção da interpretação: há injunção à interpretação e não há sentido sem interpretação. Vista na perspectiva discursiva, a escuta serve tanto para a oralidade como para a escrita e, também, não separa leitura e escrita². Pelo funcionamento da interpretação, como dissemos. Leitura e escrita têm um vínculo na interpretação. Nesse caso, a leitura se estende a qualquer objeto simbólico de qualquer natureza significativa. E a ideologia funciona tanto na leitura (efeito-leitor) quanto na escrita (posição-sujeito-autor).

Ora, na prática pedagógica, é preciso observar que se fala em ensino da escrita, quanto à *produção do texto*, não ignorando, entretanto, que não se trabalha a escrita sem se trabalhar com a leitura: “aquele que escreve lê duas vezes” (J. Rios, 1992). Ou como afirmo (1996), há injunção à interpretação: diante de um objeto simbólico, não podemos não interpretar. Tanto quando lemos quanto quando escrevemos. Ainda que escrever e ler sejam dois funcionamentos discursivos distintos na relação com a história, ou seja, o autor e o leitor têm seus modos de inscrição na história distintos. Considerando a noção de “escuta” na perspectiva da Análise de Discurso, tratando conjuntamente leitura e escrita, face à interpretação, fazemos entrar em consideração a ideologia, na sua ligação material com o inconsciente. A ideologia funciona, pois, como dissemos, tanto na leitura quanto na escrita. Duplo movimento que nos interpela em nossos gestos de interpretação. Para ler e para escrever.

Importante dizer que, na prática pedagógica proposta pelos autores desse livro, quando se trata de escrever, sempre se parte da produção de um arquivo que está na base da produção da escrita.

Aí entra a face do ensino ligado à escuta/interpretação. Se pensamos o sujeito aluno que, pela escuta, pela interpretação, faz face ao seu não-saber, aí incide a parte importante do procedimento didático. Podemos, então, pensar o aluno na relação com o professor, fazendo-o deslocar-se na direção de um outro saber. Já que a leitura, nessa perspectiva em que a colocamos, como dissemos acima, não é imóvel face aos processos de significação com que o aluno se defronta. E o trabalho do professor inscreve, desse modo, a relação leitura e escrita em práticas sociais desencadeadas pela Escola na produção do conhecimento.

A explicitação da relação entre ler e escrever propicia a possibilidade do professor explorar melhor as consequências do trabalho da produção do arquivo na prática de sala de aula.

Até agora, falamos, tomando a perspectiva da leitura. Voltemo-nos, então, para a escrita.

Como afirma S. Auroux (1992, p. 20), “o processo de aparecimento da escrita é um processo de objetivação da linguagem [...] sem equivalente anterior”. Mas não se encontram tratados de conhecimento que falem desse processo, como se a passagem para a escrita se desse por si, “como se se tratasse, quando a palavra encontra o grafismo, de mobilizar um saber mudo, mas já presente” (Ibid., p. 20). Por isso o autor, mesmo reconhecendo na escrita a condição de possibilidade do saber linguístico, não vê, no aparecimento da escrita, a verdadeira origem desse conhecimento. Ou, pelo menos, eu diria, esta não aparece como produzindo uma reflexão sobre a natureza da linguagem. Auroux (1992, p. 22, grifo do autor) dirá que “o que faz deslanchar verdadeiramente a reflexão linguística é a *alteridade*”, considerada essencialmente do ponto de vista da escrita. Ou seja, da produção de textos.

² Observe-se que não digo escrita e oralidade.

E o que é essa *alteridade*, se pensamos no século XVI, momento da fabricação das gramáticas, como a do espanhol (Nebrija) ou do português (Fernão de Oliveira) e dos Descobrimentos? É o processo de colonização. Necessidade de se ter uma língua – que eles dizem ser a melhor – que se mostre em sua unidade para governar, submeter o *outro* ao mando do *Um*. Seja o Rei, Deus ou a Língua. E, muitas vezes, eles estão juntos. A escrita, por sua vez, no mundo ocidental, letrado, cristão, vem junto com o “descobridor”, que narra oficialmente essa história. E que passa essa história a limpo.

Escrever, nessa filiação à historicidade, e na nossa posição-sujeito histórico, é autorizar-se a falar, a (se) significar, a contar uma história. É tomar em mãos as rédeas da sua narratividade. O contar-se, através de sua memória, em que o já dito não é o do que descobre, mas o do que se descobre. E aí chegamos na questão discursiva da subjetividade.

Todo discurso, segundo Pêcheux, nasce em uma discursividade prévia (*discursivité préalable*). O ainda não asseverado. Passagem do *non sens* ao sentido possível. Assim, podemos olhar a escrita como parte desse processo de entrada na linguagem, nos processos de significação, a seu modo, ou seja, em um processo identitário. E, então, escrever é inscrever-se na (sua) língua como autor, situar-se em relação a essa discursividade prévia, já-lá. Autorizar-se como sujeito da língua e como sujeito autor. Na relação com o outro (sociedade, rede de significantes) e com o Outro (memória, interdiscurso, o dizer que nos diz), o sujeito escreve: entre as letras, os sentidos. Jogo instável de formulações, reformulações, paráfrases, versões. Na escrita, o acaso se instala como parte da relação do sujeito com a linguagem. Entre dizer e não-dizer. Entre o repetir e o errar pelo não-significado. A textualização não tem ponto fixo ou imóvel diante da letra, diante das letras. Sentidos suspensos, em suas possibilidades, em suas margens de incerteza desafiam o sujeito, em sua errância, em sua (in) decisão.

Na escrita há pontos de ancoragem, pois, como tenho afirmado (2002), não há ponto fixo, imóvel, mas o sujeito não perde sua capacidade de lidar com limites apenas delineados, movimentos do dizer, movência dos sentidos, que só pousam pelo gesto interpretativo do sujeito que escreve. Ele, também, em sua movência, em sua errância, em sua busca de formulações. Do ainda não dito. A escrita dá materialidade específica ao dizer, subsumindo a materialidade da letra na textualização do discurso. Uma versão entre as muitas que se poderiam produzir. Aí, penso, ganha importância a prática docente na mediação da relação do sujeito com a constituição de sua - do sujeito - autoria. É nesse passo que funcionam as tecnologias, tanto da escrita, como as da linguagem, em geral, na proposta que o professor disponibiliza fazendo passar da teoria à prática da “produção textual”. Concretização da práxis docente, na criação de condições para que, seja lendo, seja escrevendo, o aluno saiba (se) constituir (em) um lugar de interpretação.

A posição-autor é determinada pelo lugar da interpretação, ou melhor, se faz na relação com a constituição de um lugar de interpretação, e o efeito-leitor joga, com o autor, o jogo da alteridade. Presença do outro sentido no sentido, presença da interpretação, da ideologia, o que nos leva a afirmar que a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação (E. Orlandi, 1996). Tomando em conta o ensino, constituir-se (em) um lugar de interpretação implica uma práxis pedagógica que conjuga os dois atores da interpretação em seus efeitos: o autor e o leitor. É esta conjugação que está na base da “produção textual”.

Portanto, e para chegar a um ponto de suspensão nesta reflexão, podemos dizer que entre o acaso e a necessidade, as instituições, o dever dizer, o professor e o aluno trabalham conjuntamente na conquista de condições que propiciem, tanto ao aluno como ao professor, a possibilidade de deixarem seus “traços” nos materiais que produzem.

Quanto aos autores, que se fazem presentes nesse livro, não posso deixar de apontar para a particularidade que os constitui enquanto docentes, parceiros e egressos ligados a um programa, que se individua na área do ProfLetras, através da elaboração teórica que resulta de seus estudos e pesquisas no domínio da didática de línguas, do funcionamento da linguagem, considerando sua dimensão política, social, histórica. Produção que contribui, com suas características específicas, com novas práticas sociais de trabalho com a linguagem, não só para o programa que desenvolvem, na UNEMAT, como para o estado de Mato Grosso, assim como para o Brasil, mais amplamente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ler O Capital**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. v. I.

AUROUX, Sylvain. **Revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

FREUD, Sigmund. “Recomendações aos médicos que exercem psicanálise”. In: **Coleção completa das obras de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. XII. Texto originalmente publicado em 1912.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1987.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto - formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **Les Vérités de la Palice**. Paris: Maspero, 1975. [Tradução brasileira **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Tradução Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas: Unicamp, 1988].

PÊCHEUX, Michel. “Contextos epistemológicos da análise de discurso”. **Escritos**, n. 4, Labeurb/Nudecri/Unicamp, 1999a.

PÊCHEUX, Michel. “Papel da memória”. In: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999b. p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. “Mises au point et perspectives à propos de l’analyse automatique du discours”. **Langages**, n. 37, p. 7-80, Paris: Larousse, 1975.

RIOS, Julian. Epígrafe do livro de R. Ferro **Escritura y desconstrucción – Lectura (h)errada com Jacques Derrida**. Buenos Aires: Biblos, 1992.

APRESENTAÇÃO

A criação da Coleção Veredas da Lingu@gem nasceu de um desejo antigo: dar visibilidade, por meio da publicação de coletâneas, aos trabalhos produzidos no Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso *Carlos Alberto Reyes Maldonado* - UNEMAT, Câmpus Universitário *Jane Vanini*, em Cáceres. O ProfLetras é um programa de mestrado em rede que objetiva a qualificação de professores efetivos de língua portuguesa que atuam no Ensino Fundamental em escolas públicas brasileiras. Com Instituições Associadas nas cinco regiões do país, no estado de Mato Grosso, a UNEMAT é a única instituição de ensino superior público que oferece o Programa, nos Câmpus Universitários de Cáceres e Sinop.

O processo de concretização desta publicação foi iniciado nos primeiros meses da pandemia provocada pelo novo coronavírus, em 2020, o que diz um pouco do trabalho realizado pelos professores da nossa universidade e de outras IES brasileiras ao longo de todo esse período, em que o trabalho remoto significou as nossas práticas pedagógicas, políticas e científicas.

Até que pudéssemos dar corpo a esse projeto, nossos egressos, em conjunto com seus orientadores, vêm publicando parte de seus trabalhos em diferentes espaços institucionais - revistas científicas de publicação periódica e livros organizados por professores das Unidades da rede ou por outros parceiros, dentro e fora da UNEMAT.

Nessa perspectiva, vale ressaltar a publicação de dois volumes - 27 (2) e 28 (1) - na *Revista Ecos*. Esses materiais congregaram produções de egressos em coautoria com seus orientadores e contam também com a participação de docentes de outras instituições, participantes de comissões examinadoras, eventos e aulas inaugurais do Programa.

Esse tom de parceria na construção dos trabalhos produzidos no ProfLetras Unidade Cáceres também foi dado nesta coletânea que ora apresentamos. Reunimos sete textos de egressos titulados nos anos de 2018, 2019 e 2020, em coautoria com seus respectivos orientadores, num esforço de oportunizar para muitos uma sua primeira publicação dessa natureza.

Para além do compromisso com a avaliação do Programa, que mensura a produção do egresso ao longo de cinco anos após a sua defesa, nosso intuito, com a organização deste *e-book*, foi dar visibilidade a trabalhos singulares, que colocam em evidência o processo de constituição da autoria de professores da Educação Básica, enquanto Mestres em Letras. Trabalhos que dão a ver, de modo consequente, o funcionamento da teoria na sustentação de uma prática de ensino de língua portuguesa politicamente significada e a força de pesquisas de natureza interventiva, realizadas presencialmente, que visaram a enfrentar uma dificuldade de sala de aula do Ensino Fundamental de escolas públicas do estado de Mato Grosso.

Esse arquivo também foi construído com a produção de quatro pesquisadoras de diferentes instituições, que, além de participarem ativamente das atividades do Programa ofertado em Cáceres, constituem, com seus trabalhos, referências importantes para a compreensão da relação ensino-aprendizagem de língua portuguesa que praticamos.

É nessa rede que os textos do *e-book Teorias, práticas e políticas de ensino de língua portuguesa*: com a palavra *o ProfLetras Cáceres* se constituíram e se apresentam à comunidade

acadêmica, com o desejo de que provoquem nos leitores a compreensão de que a escola pode ser o *lugar do possível*: da divulgação, mas, sobretudo, da produção do conhecimento. Lugar em que o professor pode autorizar-se a dizer, entre a *inscrição* e o *deslocamento*, efeito de um processo de *formação-transformação* que se distancia da *capacitação-repetição*, de forma a se criar as condições para se legitimar o dizer do seu aluno.

Agradecemos aos autores por terem aceitado fazer parte desse projeto, que, na diversidade epistemológica a que filiam seus trabalhos, jogam luz na intrincada relação *teorias - práticas - políticas* em funcionamento no ensino de língua portuguesa.

Que esse arquivo produza seus efeitos na formação e na atuação dos professores - na escola e na universidade.

Uma excelente leitura a todos!

Cáceres - MT, em uma rara tarde de inverno, em junho de 2021.

José Leonildo Lima
Maristela Cury Sarian
Nilce Maria da Silva
Vera Regina Martins e Silva

Organizadores

LERMOS, A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?

Carolina P. Fedatto

Entre evidências: amarras e brechas

A pergunta que guia este capítulo é uma paráfrase do verso de Caetano Veloso sobre a existência. Eu o tomo para tentar compreender quais seriam os destinos da leitura, seus objetivos e seus fins em relação à (r)existência subjetiva e social. Esse questionamento subverte o olhar utilitário – *afinal, ler serve para quê?* – e se expande em busca de algo que possa se produzir no ato de ler, na relação entre sujeito e mundo pela linguagem, pelo simbólico. A leitura como contato com o coletivo, com o espaço público e social, não tem um fim em si mesma, mas chega a fins que se relacionam com nosso modo de simbolizar, poética e politicamente, a sociedade em que vivemos, com nossos modos de (r)existir.

Em geral, as preocupações com a formação de leitores escondem armadilhas utilitaristas e salvacionistas que advêm da imposição de uma necessidade: a de *incentivar* a leitura. Tentamos o tempo todo escapar delas, mas é preciso reconhecer onde e como elas ainda atuam. Essa necessidade de incentivar a leitura é resultante, por exemplo, da constatação de que não se lê *tanto quanto* deveríamos ou de que nunca lemos *tanto quanto* em outros países do mundo – como se estivéssemos perdendo a corrida pelo mercado do livro ou, se formos mais idealistas, perdendo a corrida pela salvação que a leitura proporcionaria. Ainda nessa linha, está a armadilha da celebração do *prazer de ler*, face otimista da convicção normativa de que não se lê *o que* deveria ser lido – escancarando a hierarquia social que historicamente outorgou às elites a definição da beleza e do bom gosto.

Em tempos de produtivismo e aceleração, não se pode correr os riscos que a leitura exige: não gostar, não entender, produzir em outro ritmo, questionar o sistema, demorar, parar, vagar, buscar, perguntar... Afinal, ler é tão avesso à previsibilidade de resultados imediatos e mensuráveis que nos obriga a fazer campanha a favor. Nessa toada, artifícios que se fiam na quantidade e na utilidade da leitura são banalmente usados como argumentos para ações de incentivo a uma prática que se quer salvadora. No entanto, pela própria lógica que instalam, acabam funcionando como espantalhos¹, não das supostas mazelas que denunciam, mas das complexas e produtivas questões que o encontro com a linguagem e com a produção simbólica colocam, tanto em termos subjetivos quanto sociais.

Podemos considerar sintomáticas dessas armadilhas as premissas e os resultados a que chegaram por muito tempo pesquisas como a *Retratos da Leitura no Brasil*, que conta com cinco edições já realizadas pelo Instituto Pró-Livro desde 2007, “adotando metodologia de *padrão internacional* para possibilitar a *comparação* com os resultados de outros países ibero-americanos que usam o mesmo *padrão internacional*”. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO – IPL, 2020a, grifo nosso). Segundo a

1 Como contraponto a essa imagem do espantalho utilitarista, refiro o Proyecto Espantapájaros, dirigido por Yolanda Reyes em Bogotá desde 1988. Espantapájaros é um projeto cultural de leitura para a primeira infância. Segundo a pesquisadora Juliana Daher (2017), o nome do projeto foi inspirado no personagem Espantalho, do Mágico de Óz, de L. Frank Baum, originalmente publicado em 1900. O Espantalho acreditava não possuir cérebro, mas ao longo do romance vai se relevando o homem mais sábio de Óz. Esse nome pode ser entendido como uma metáfora para o fato de que em Espantapájaros as crianças *leem*, não são *incentivadas* a ler.

instituição, o objetivo da pesquisa é “conhecer o perfil do leitor e do *não leitor* brasileiro, identificando seu *comportamento leitor* quanto a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital”. (IPL, 2020a, grifo nosso).

Em artigo publicado em 2016, “O que se diz ao negar-se a ler” (FEDATTO, 2016), investiguei não exatamente os resultados da 3ª edição da pesquisa (FAILLA, 2012), mas os pressupostos exclusivamente positivos para a leitura dos quais parte não só a pesquisa em si, mas a própria justificativa de existência da instituição. Na 4ª edição (FAILLA, 2016), a formulação desses estereótipos nas opções de resposta oferecidas aos entrevistados foi um pouco modificada, mas ainda espelhava a dualidade positivo/negativo que ronda o imaginário da leitura: conhecimento, atualização, crescimento profissional, ascensão social, bom rendimento escolar e prazer *versus* perda de tempo, dificuldade, obrigação, inutilidade, desprezo, desconhecimento. Essa dualização não nos leva longe na formação de leitores. Afinal, ler, gostar de ler ou ser leitor não garante bom posicionamento social e ainda exige boa dose de trabalho, tempo, contraposição e reinvenção.

Na 5ª e última edição da *Retratos*, lançada em setembro de 2020, observamos algumas mudanças políticas importantes nas premissas e orientações da pesquisa. Passou-se a notar também o uso das bibliotecas escolares pelos estudantes, entendendo que “as crianças têm o direito de escolher (e saber escolher) um livro para ler, em especial quando não têm livros em casa”. (IPL, 2020b). Alguns resultados da pesquisa são muito interessantes: quase metade das crianças entre 11 e 13 anos costuma emprestar livros da biblioteca da escola, mas 61% das escolas públicas ainda não têm bibliotecas ou salas de leitura, sendo a esmagadora maioria escolas rurais e localizadas nas regiões Norte e Nordeste. Outros problemas comuns são espaços fechados, livros guardados e/ou inacessíveis. Observou-se a influência positiva da presença das bibliotecas na escola para a constituição de crianças-leitoras e os organizadores da pesquisa já compreenderam que “a intensidade, forma, limitações, motivação, representações” estão intimamente ligadas às “condições de leitura e de acesso ao livro”.

Como parte do meu trajeto leitor, tenho lembranças fortes do papel das bibliotecas na minha emancipação social e subjetiva. Ter acesso ao livro, justamente nessa idade em que a aprendizagem da língua escrita se estabiliza, entre 11 e 13 anos, foi muito importante para minha história de leitura. Poder escolher o livro que eu desejasse, descobrir o que me agradava e o que não gostava de ler, fazer leituras proibidas, contestadoras, incompreensíveis, entender como funcionava uma biblioteca, saber que aqueles livros eram públicos, que eram lidos por outras pessoas, enfim... nuances fundadoras de laço social!

Com isso, gostaria de enfatizar o papel da esfera social na formação de leitores. *É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança*, diz o conhecido provérbio africano, reforçando a responsabilidade coletiva pela educação daqueles que chegam. É a diversidade de experiências leitoras, vindas de lugares sociais variados, que possibilitará alguma identificação com a posição-sujeito leitor por parte dos leitores em formação. Familiares, professores, amigos, bibliotecários, artistas, pessoas públicas trazem a complexidade que as relações com a leitura exigem. Não se formam leitores sem livros. Não se formam leitores sozinho. Não se formam leitores sem espaços de troca e discussão. Não se formam leitores sem polissemia e sem contradição.

Essa relação de interdependência entre leitura e acesso a livros e leitores múltiplos aponta para a necessidade de compreendermos ética e politicamente os sentidos da leitura das crianças para a sociedade. Considero que o acesso à leitura, a livros e leitores, como prática simbólica e política, é parte importante na constituição subjetiva e na construção de relações sociais mais propícias ao laço do que ao esgarçamento, assim como tem um papel fundamental nas possibilidades de mudança social e (r)existência. Mas, em meio a tantas idealizações e interesses mercadológicos, precisamos também nomear a profunda contradição sobre a experiência simbólica que a leitura possibilita. O intuito deste texto é, portanto, trazer argumentos outros que colocam em questão a quantidade e a utilidade da leitura para (d)enunciar os caminhos, atalhos e desvios, que podem atravessar os *leitores* ao longo de sua trajetória leitora.

A leitura como exigência vital

Para nossos propósitos aqui, considero importante esboçar algumas compreensões sobre o funcionamento da leitura a partir do *leitor* em uma perspectiva que considere a *matéria vida*², como canta Caetano Veloso. Quero, então, partir das pesquisas da antropóloga francesa Michèle Petit (2019), que trabalha com projetos de leitura para jovens em situação de vulnerabilidade na França com um olhar também para experiências correlatas na América Latina:

Ler, mas também observar ilustrações, pinturas ou filmes, cantar, contar, desenhar, escrever um blog para compartilhar suas descobertas, são atividades que servem para interpor entre o real e o eu todo um tecido de palavras, de conhecimentos, de histórias, de fantasias, sem o qual o mundo seria inabitável. (PETIT, 2019, p. 49).

As palavras só são formuláveis a partir de materiais simbólicos diversos, da arte, do traço, da letra, das teclas, das vozes que nos precederam, nos acompanham e nos envolvem trazendo reconhecimento, amplidão, mistério. Michèle Petit investiga experiências de transmissão cultural, sobretudo pela leitura e pela escrita, que permitem resistir às adversidades, seja em contextos de guerra, guerrilha, precariedade, abandono, violência, seja em condições “bem mais amenas”, como ela diz, mas que não deixam de trazer desafios subjetivos e sociais: rupturas de vida, transformações, perdas e lutos típicos da existência humana. (PETIT, 2019, p. 40-41).

Entendendo a leitura como exigência vital, a autora questiona a utilidade muitas vezes demandada do ato de ler. Sabe-se que a familiaridade com a palavra escrita é decisiva para o destino escolar e profissional, mas se tratada como garantia antifraco ou passaporte para a cidadania, a leitura corre sérios riscos de se tornar uma obrigação moralizante que nos faz entoar um paradoxal hino de culpa: “é necessário desejar ler”. O caráter de necessidade existencial, no entanto, faz da leitura algo bem mais amplo; ler pode ser: ler várias vezes, folhear, pinçar uma frase, observar as imagens, andar com um livro na bolsa, ficar a sós, ouvir os outros lendo, admirar alguém entregue a um livro, pescar nomes de autores e personagens desconhecidos durante uma aula, se encantar

2 *Apenas a matéria vida era tão fina* é um verso da música Cajuína, de Caetano Veloso, gravada no disco Cinema Transcendental, de 1979. Eni Orlandi (2020) fez alusão a esse verso como epígrafe de sua conferência *Volatilidade da interpretação: política, imaginário e fantasia*, proferida no Abralim ao Vivo. É dessa canção também o verso “Existirmos, a que será que se destina?”, pergunta parafraseada no título deste capítulo.

com títulos, carregar lembranças marcantes do encontro com um livro ou com alguém que inspirou uma leitura, etc. (PETIT, 2019, p. 42).

Nesse sentido, argumenta a autora, “ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, ou a seu lado escuro, sua verdade interior, secreta; para criar uma margem de manobra, ser um pouco mais sujeito de sua história”. (PETIT, 2019, p. 43). Essa *margem de manobra* de que ela fala é recurso simbólico, abertura imaginária subjetiva não apenas decalcada da ordem social vigente. Por isso, ela observa em suas pesquisas que as *metáforas do espaço* estão muito presentes nos relatos da experiência leitora de imigrantes e exilados (universo, país, terra, paisagem), moradores de rua e das periferias (lar, abrigo, refúgio) e crianças (colo, cabana, toca). Todos esses sujeitos estão em busca, justamente, de lugares no mundo.

Outra compreensão interessante de Michèle Petit é que dificilmente as lembranças de leitura têm um contorno definido e relacionado ao *conteúdo* do texto: “os raros traços que restam, revisitamos de um modo particular: para tentar nos proteger quando a realidade é insuportável”. (PETIT, 2019, p. 50). Ela retoma uma bela imagem formulada por Jean-Paul Kauffmann, jornalista francês sequestrado por anos no Líbano. Para resistir ao sofrimento, ele recriava lembranças de leitura, reconhecendo em si algum traço de permanência delas: ele procurava “a *infusão do texto*, não sua interpretação”. (KAUFFMANN, 2007³ apud PETIT, 2019, p. 51, grifo nosso). Nesse sentido, do que resta do texto – algo bem diferente do ilusório prazer de ler –, o leitor sente derivar na direção do que o assombra e no reconhecimento de que “isso” é partilhável.

Por aí também podem-se discutir as experiências da empatia – que prefiro chamar de alteridade – na leitura: a aventura pelo Outro, pelo estranho, pelo estrangeiro; a projeção de outra interioridade no eu, o reconhecimento do caos de outrem... Diz Orhan Pamuk (2011) que, por isso, a literatura é política, porque nos permite o esforço de ter contato com alguém que é diferente de nós. A leitura divide: o sujeito, as fronteiras, os espaços, os tempos.

Ainda segundo Petit (2019), também as interrupções na leitura mostram os trajetos do leitor. Para além da oposição distração-concentração, Yves Bonnefoy⁴ (1988 apud PETIT, 2019) propõe a ideia de que, quando o leitor *levanta a cabeça*, algo de fundador se produz em sua relação com a obra: ele é assaltado por um pensamento, uma lembrança, uma conexão, uma ideia. Por outros textos, outras relações de sentido. A leitura vai deixando suas marcas e, ao mesmo tempo, o leitor vai marcando o texto: grifando e devaneando, indo de dentro para fora, das margens, de si e do mundo. Petit afirma, então, que “o que deve ser lido, pelo atalho das páginas, somos nós mesmos e este mundo”. (PETIT, 2019, p. 68). A questão da leitura relaciona, pois, irremediavelmente sujeito e mundo pela linguagem.

A leitura como estranheza e acaso

Como editora e autora de literatura para crianças e adultos, a argentina Graciela Montes é frequentemente convidada a ministrar conferências em eventos sobre leitura em diversos países

3 KAUFFMANN, Jean-Paul. *La maison du retour*. Paris: Nil, 2007.

4 BONNEFOY, Yves. Lever les yeux de son livre. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, n. 37, p. 9-20, 1988.

do mundo. Essa experiência de se pronunciar poética e politicamente para educadores, professores, bibliotecários e formadores de leitores resultou no livro *Buscar indícios, construir sentidos* (MONTES, 2020), um recolhimento de falas públicas suas. Nesses textos, Montes pouco aborda o lugar social de editora ou escritora, ou melhor, esses lugares da função-autor demonstram que são sempre resultantes do efeito-leitor. Em muitas conferências, ela recupera sua história de leitura e fala de vazios, perguntas e labirintos. O ensaio “Elogio da perplexidade”, que encabeça a coletânea e dá o tom da argumentação da autora na sequência do livro, traz compreensões certeiras sobre grande parte do imaginário mítico que cerca – no sentido de que prende, encurrala mesmo – o ato de ler.

Assim, ela mostra que a constatação de que a leitura seria uma prática em extinção só pode ser entendida como “bode expiatório” das fraturas e abismos sociais que não enfrentamos como sociedade. Tudo se passa como se fosse por causa da ausência do “hábito” da leitura que as diferenças sociais permanecem. Mas em quais circunstâncias o acesso à leitura diminuiria as diferenças sociais? Sabemos que a mudança precisa ser estrutural, não apenas de conjuntura ou em campos específicos. Mas é preciso começar por algum lugar, dirão alguns... Então, para tentar ir um pouco mais fundo nessa conversa sobre as possibilidades de subversão e mudança, eu perguntaria o que exatamente *está em risco* quando se pensa a leitura nos tempos atuais e para as novas gerações? Graciela Montes fala, nesse sentido, dos poderes que cercam a leitura:

É importante recuperar o quanto antes o laço da leitura com o poder, seu rosto vivaz, indômito, urticante e até perigoso. E refiro-me tanto ao poder que a leitura significa para quem lê [...], quanto o poder exercido por uma determinada ordem social (penso em sociedades como a nossa em que há uma apropriação muito desigual dos bens, materiais e simbólicos) sobre a leitura em geral, o modo como ela é administrada, como os circuitos são organizados, os acervos e os cânones são criados, o fluxo de informação é liberado ou controlado, o imaginário é moldado etc. Controle que não seria necessário se não fosse o fato de que a leitura, por si só, é poderosa, dissidente e audaciosa. (MONTES, 2020, p. 196).

O que não se lê mais? Os leitores se desinteressam pelo quê? Quem não lê o quê? As reflexões da autora vão nos convidando a responder essas interrogações e indeterminações pensando em sujeitos, práticas e objetos históricos, fazendo ressoar os sentidos que mobilizam toda leitura: o sem-sentido, o vazio, a perplexidade, o espanto diante de si, do outro, do mundo, o enigma, o mistério indecifrável. É esse resto de incompreensão que move a leitura. Esse é o perigo que ronda a organização social (que hierarquiza, exclui, segrega leitores): a possibilidade de que se leiam outros livros, de outra forma, com outras finalidades, em sentidos não previstos...

A persistência do controle sobre a leitura vai assumindo, assim, formas-históricas distintas e confirmando, por isso, seu poder: da proibição à obrigação de ler, passando pela censura a temas, gêneros e modos, qual seria o grande perigo? Montes traz novamente a face inquietante, não controlável, da leitura:

Quem lê não ‘está apegado’ às coisas, se desapegou delas. Quem lê se ‘desnaturaliza’ de alguma forma, dá o salto, desacredita do automático, sente perplexidade, curiosidade, intriga, depois olha, procura, decifra. Por um momento, enquanto está lendo, não ‘funciona’, deixa de estar engrenado ao mecanismo, ‘e passa a ser

‘aquele que lê’, ‘aquela que lê’...’. Procura indícios e, ao encontrá-los, tem a audácia de construir pequenas cidades de sentido, pequenos universos que habita por um tempo, sem se enraizar definitivamente neles porque terá que continuar lendo. O leitor é ágil e está sempre insatisfeito. (MONTES, 2020, p. 199).

E essa fragilidade, essa insatisfação são formas de (r)existência do leitor. É pela busca que seguimos lendo, que lançamos interpretações, relacionamos textos, pontuamos sentidos. As leituras têm suas histórias, diz Orlandi. (1996). E essas histórias têm a ver com a história dos textos e dos leitores. É preciso reconhecer o trabalho político da indeterminação do sentido, reconhecer que um mesmo texto pode ser lido de diferentes formas. E que essa dispersão é trabalho da língua na leitura e no leitor. Ela – a língua na história e no sujeito – é uma possibilidade de transformação, de mudança, de contato com a alteridade. Para se efetivar, as possibilidades de leitura abertas pela relação do sujeito com a língua precisam fazer sentido historicamente. Aí eu me pergunto: qual é a *história de leitura* que se faz da leitura para que ela seja considerada salvação, garantia, obrigação ou mesmo necessidade? Como essas justificativas fazem sentido na história de leitura brasileira?

A leitura como vida pública

Buscando compreender os ecos das reflexões de Montes e Petit sobre as práticas de leitura latino-americanas e periféricas na história brasileira, trago algumas compreensões de uma importante tese sobre leitura e infância na perspectiva sociocultural no caso brasileiro. Nela Edmir Perrotti (1990) investiga o *pacto* feito em torno da leitura com a criação, em 1968, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), sessão brasileira da YBBAY (*International Board on Books for Young People*). A YBBAY foi criada logo após o fim da Segunda Guerra com uma proposta ecumênica e de boa vontade para criar uma “ponte de livros infantis” entre os países do mundo a partir da “ficção de uma comunidade universal”. (PERROTTI, 1990, p. 31). Analisando setenta números do *Boletim Informativo* publicado pela FNLIJ, o autor observa que as políticas de promoção de leitura para crianças e jovens no Brasil se basearam nesse mesmo *pacto conciliatório* em torno de metáforas idealizadas sobre a leitura. Organizar um auxílio educacional para países em desenvolvimento foi um ideal que serviu de justificativa à adesão brasileira a esse “projeto de intervenção cultural que repousa na possibilidade de vencer dificuldades atropelando diferenças e conflitos”. (PERROTTI, 1990, p. 33).

A conciliação como princípio político apazigua as contradições inerentes aos projetos de fomento à leitura. Tudo se passa como se, por intermédio de voluntários benevolentes, um *leitor ideal* abrisse um livro universalmente belo e encantador e fosse transportado para um mundo de fantasia e erudição, conquistando enfim seu lugar ao sol na cultura letrada e na sociedade de classes. Nessa concepção, a leitura é vista como um fenômeno a-histórico, universal e cinicamente⁵ libertador. Nesse sentido, enraízam-se em nossas políticas de promoção da leitura metáforas míticas de eternidade, magia, poder, festa e revelação. (PERROTTI, 1990, p. 38-47). Dessa forma, vai se firmando a naturalização da ideia de que a leitura é um comportamento que se *outorga às massas*,

5 Conferir as discussões de Lauro Baldini e Patrícia Leal Di Nizo (2015) sobre o cinismo como prática ideológica.

numa visão assistencialista e salvacionista que anula a existência de práticas culturais e artísticas reais, socio-historicamente significativas – orais, populares e da infância – e enxerga a divisão de classes como mero acidente social, não como um espaço político legítimo de construção e resistência identitária.

A partir de 1974, segundo Perrotti (1990), com a ascensão de ideais de profissionalização da FNLIJ e do trabalho de promoção da leitura como política pública, esse filantropismo ingênuo vai cedendo lugar à necessidade da eficácia administrativa, com uma política integrada do livro que leve em conta os problemas de produção, distribuição e consumo, compatibilizando, assim, meios e fins. E os pressupostos dessas ações mais eficazes de incentivo à leitura continuam assentados no mesmo apaziguamento dos conflitos sociais, sobreposto por uma camada de assertividade. No entanto, a formação de um *quadro vivo de leitores* exige que a leitura seja concebida como prática simbólica situada social e historicamente, com nuances e especificidades que considerem, enfim, as tensões e contradições da relação entre *leitor, leitores e textos*.

Considerações finais

Dar de encontro com o real da falta e da contradição pela leitura só é possível se se tiver acesso livre e polissêmico ao livro e a outros leitores. Com isso, defendemos a importância da oferta de livros em bibliotecas e de espaços de conversa sobre os livros e a leitura (na escola, na família, entre amigos) como fundamental para a construção do leitor, pois o acesso a livros e leitores instaura a lógica da leitura como objeto simbólico-político público, algo que funciona no circuito das trocas e empréstimos, não simplesmente da mercadoria. Assim, o leitor adquire o estatuto de sujeito desejante, autor, produtor de sentidos, não apenas de consumidor e comprador de livros ou de decodificador de letras e reproduzidor de sentidos. De receptáculo passivo de informações e conhecimentos a sujeito inquieto, curioso, insatisfeito. Isso o encontro com o livro pode!

Mas assistimos, ainda hoje – cada vez mais na lógica do cinismo e do retrocesso –, a argumentações sobre formação de leitores calcadas na necessidade de criação do sacralizado *hábito* da leitura – como se ler fosse um comportamento reflexo – e no uso de técnicas sedutoras de motivação e animação cultural – denunciando que as práticas reais de leitura vêm sendo oprimidas pelo peso da erudição e do hermetismo ou da produtividade e da necessidade. Essas posturas seguem desconsiderando uma vez mais que a interpretação é condição do sujeito de linguagem. E a leitura é uma das faces da *injunção à interpretação*, da qual nos fala Orlandi (1996), como *vestígio do possível*. Lemos porque somos instados a interpretar. E o ato de ler, na famosa concepção de Paulo Freire na abertura do Congresso de Leitura do Brasil (COLE), de 1981, não descola a palavra do mundo:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (FREIRE, 1985, p. 9).

Orlandi avança nessa compreensão material da noção freireana de *palavramundo* afirmando que a leitura é um trabalho da ideologia: “efeito da relação do sujeito com a língua e com a história na sua necessidade conjunta, na sua materialidade”. (ORLANDI, 1996, p. 8). Mas leitura e interpretação não se recobrem, são noções que partilham o mesmo campo de distinções que relacionam texto e discurso, autor e sujeito. Orlandi (1996, p. 55) compreende, então, que a leitura é uma *forma histórica* específica da interpretação, com suas regras e seus rituais, simbólicos e políticos.

Nesse sentido, Pêcheux (1990) compreende a *divisão social do trabalho da leitura*, que vai configurando diferentes formas históricas para a leitura. Essas formas são diversas, variadas, repletas de tensões e contradições, mas o autor identifica basicamente duas grandes vertentes dessa divisão: o modo literário e o científico, sendo que essa relação é sobredeterminada pela divisão entre os que têm *direito à interpretação* e aqueles que fazem o trabalho de *sustentar a interpretação esperada*, estabilizada. A distinção é entre leitores, intérpretes, produtores de sentido e decodificadores, ledores, reprodutores de sentidos já estabelecidos. Nas palavras de Orlandi:

Seria o que, no meu entender, se pode pensar como a administração socio-histórica da apreensão dos sentidos, na produção (necessária?) inevitável da literalidade. Jogo histórico que administra a equivalência entre o um necessário (na sua relação com o equívoco), a vocação da unidade – o real da língua, a sua ordem significante – e o um universal – o imaginário: a organização sintática, o efeito de literalidade, o apagamento da inscrição da língua na história para fazer sentido. (ORLANDI, 1996, p. 33).

Sabemos o quanto a história da escrita está ligada à constituição do Estado, das cidades e das elites. Antes de registrar a memória ou a experiência, a escrita armazena primeiramente dados, convenções, normas, histórias reconhecidas. O texto escrito se quer uno, seu sentido literal. Efeito imaginário, pois seu real é a dispersão. Do lado do sujeito, também a divisão e a dispersão são determinantes. É por isso que pela escrita/leitura também se encontram a incompletude e o deslizamento dos sentidos. Entendemos, assim, que o *desejo de ler* é função do *desejo de saber*, de uma vontade de estabilização que esbarra sempre nos movimentos entre desejo e saber⁶. Para ler, é preciso estranhar o mundo, não entender, se perguntar sobre as evidências. Lemos porque há falta. E para onde será que ela nos leva?

REFERÊNCIAS

BALDINI, Lauro; DI NIZO, Patrícia Leal. O cinismo como prática ideológica. **Revista Estudos da Língua(em)**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 2, p. 131-158, dez. 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/236650978.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

BAUM, Frank L. **O mágico de Óz**. Tradução de Luis Reyes Gil. Ilustração de W. W. Denslow. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Originalmente publicado em 1900.

BUNZEN, Clécio. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de

⁶ E sabe-se a que ponto o desejo continua sendo negligenciado nos currículos escolares, pelas atuais políticas para as bibliotecas, para a alfabetização e para o ensino de língua e literatura subsumido por práticas idealizadas e nocivas de *homeschooling* e leitura em família reduzidas à impostura do conceito de literacia, prima capenga da literalidade. (BUNZEN, 2019).

alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 44-51, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352/249>. Acesso em: 15 set. 2020.

DAHER, Juliana Cardoso. **Leituras e leitores em Espantapájaros**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=307 Acesso em: 15 set.2020.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FEDATTO, Carolina P. O que se diz ao negar-se a ler. *In*: CELADA, María Teresa; PAYER, Maria Onice (org.). **Subjetivação e processos de identificação**. Campinas: Pontes, 2016. p. 79-94.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1985. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. S.d. Disponível em <https://prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas/>. Acesso em: 15 ago. 2020a.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura em bibliotecas escolares**. S.d. Disponível em: <http://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/apresentac%CC%A7a%CC%83oparapublicar2019.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020b.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna, 2020.

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

ORLANDI, Eni P. Volatilidade da interpretação: política, imaginário e fantasia. *In*: ABRALIN AO VIVO, 18 de maio de 2020. **Conferência**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MjCsJxfiXtg>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PAMUK, Orhan. **O romancista ingênuo e o sentimental**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 55-96.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: 34, 2019.

DISCURSO E POLÍTICA PÚBLICA: UM RECORTE PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO¹

Claudia Castellanos Pfeiffer

Discurso e Política Pública

A relação entre Discurso e Política Pública ganhou uma forma muito específica por meio dos trabalhos do Laboratório de Estudos Urbanos, fundado em 1992 na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Sendo mais precisa, eu diria que o trabalho de análise que articula o discurso – enquanto um objeto teórico – às políticas públicas – enquanto objeto analítico – foi construído junto com a formulação e a institucionalização da área de conhecimento *Saber Urbano e Linguagem* pelo Laboratório, em equipe liderada pela professora Eni Orlandi. Como disse Orlandi em uma entrevista que integra o programa *Oxidoc*² (2019), “a gente não dava como já conhecido o objeto com o qual a gente trabalhava. Isso foi fundamental, porque a gente, não sabendo, foi trabalhando muito para abrir esse espaço de conhecimento”. E que espaço de conhecimento foi esse? O de compreender o urbano, a cidade, os sujeitos que vivem nela, a partir da linguagem, sustentados pela teoria materialista da Análise de Discurso. Assim, fomos estruturando a área *Saber Urbano e Linguagem*.

Chamarei a atenção de vocês para algumas formulações de Eni Orlandi que foram fundamentais para a nossa construção coletiva dessa área, lembrando que essa constituição se deu na relação de embate, de confronto mesmo, com o que íamos nos colocando enquanto objetos a ler na cidade, no espaço urbano – e, insisto, sustentados pela Análise de Discurso, que tem como um de seus pressupostos fundamentais considerar a relação indissociável e constitutiva entre o sujeito, a língua e a história.

Um desses pilares é a consideração provocativa de Orlandi de que relações sociais são relações de sentido; relações que não se dão no vazio, mas também que não se dão em um espaço empírico. São relações que se configuram em um espaço histórico, material, no qual o sujeito se inscreve pela língua e na língua. E como analisar essas relações? Como atravessar a transparência de sentidos já postos e evidentes, e trazer a opacidade e a espessura semântica do que trazíamos a ler? Era necessário, como Orlandi (1998) nos propunha com suas formulações, atravessar diferentes movimentos de sobredeterminação, como o do social pela cidade e o da cidade pelo urbano – camadas espessas que promovem invisibilidades, apagamentos, silenciamentos. Mas não se trata, é bom lembrar, de um gesto de revelação o ato de des-cobrir um conteúdo oculto: trata-se de dar visibilidade a funcionamentos que apagam processos de significação presentes sob a forma do ilegítimo, do *sem sentido*. (ORLANDI, 1992). Assim, fomos procurando, cada qual com seu trabalho, “Flagrar esse real por onde ele foge não se deixando pegar pela fala do urbano” (ORLANDI, 1999, p. 9), que seria justamente o que está na superfície, na evidência, na organização da cidade. Orlandi

1 O texto que aqui se publica é fruto, em grande medida, da palestra *Reforma do Ensino Médio: divisões de sentidos e de sujeitos*, realizada no dia 1º de março de 2021, na disciplina de Pós-Graduação do Programa de Ciências da Linguagem da Unisul (Universidade do Sul de Santa Catarina). Agradeço, de antemão, às queridas Giovanna Flores e Nádia Neckel pelo convite que proporcionou esta reflexão, a qual retoma um percurso de pesquisa.

2 Disponível em: <http://oxigenio.comciencia.br/oxidoc-sempre-ha-um-antes-a-historia-do-nudecri/>. Acesso em: 4 abr. 2019.

nos dirá que é na *ordem urbana* que os mecanismos jurídicos e administrativos – nos quais se sustenta a *organização da cidade*, em suas diferentes instâncias – são produzidos, e que as políticas públicas são traçadas (ORLANDI, 1999); daí a relevância de compreender o funcionamento simbólico-político desse processo, trazendo a língua para analisá-lo.

Chegamos, pois, nas políticas públicas, foco principal para poder traçar um percurso de análise da Reforma do Ensino Médio. As políticas públicas foram se tornando, em nossa trajetória, objetos importantes de análise para nossas compreensões. De início, quero salientar que não tomamos as políticas públicas como representações do Estado, como seu reflexo. As políticas são textualidades que se configuram junto com o funcionamento do Estado, não havendo, como sustenta a Análise de Discurso, nenhuma relação de anterioridade; ou seja, não há, primeiramente, um Estado e as políticas como seus produtos. Elas fazem parte da configuração do Estado, de seu funcionamento, e entendemos as políticas públicas como marcadas por um funcionamento que articula três instâncias: o Estado, o conhecimento e a formação social, instâncias que trabalham de modo indissociável na direção da construção de consensos, de estabilização e administração de sentidos, colocando os sujeitos e seus processos de identificação e subjetivação em relações tensas e contraditórias, com sentidos já postos, transparentes, unívocos.

E como se dá esse processo? Claro que se trata de um processo complexo, contudo, é importante indicar, ao menos, que as políticas públicas se instituem a partir da relação com o conhecimento, que é múltiplo e polêmico. Entretanto, o Estado – e suas instituições – recorta e administra a tensão na unidade, produzindo o efeito de consenso que reverbera sentidos nas formações sociais.

Ainda é preciso esclarecer que as políticas públicas podem tomar diferentes textualidades que não se restringem a leis, planos nacionais ou programas de governo. Elas se materializam em manuais, cartilhas, livros didáticos, literatura especializada, instrumentos que respondem de algum modo às políticas implementadas; em divulgações do próprio Estado sobre suas políticas, na forma de propaganda e divulgação especializada, com cartilhas específicas ou orientações publicadas que tomam o caráter de lei; elas também podem ser flagradas em discursos sobre as políticas que se espacializam nas mídias em geral, com reportagens, matérias, memes, *posts*, cartas, comentários. Há, portanto, os discursos *das* políticas públicas e os discursos *sobre* as políticas públicas, sendo assim, o arquivo é heterogêneo e demanda gestos que permitam expor nosso olhar às tensões, contradições e equivocidades em jogo.

Dito isso, saliento que as políticas de ensino fazem parte de meu percurso de pós-graduação e de meu projeto de pesquisa de entrada no Labeurb, no qual eu já vislumbrava a relação estruturante entre o processo de escolarização e o de urbanização. Essa empreitada foi ganhando forma em pesquisas em parceria com Mariza Vieira da Silva³, companheira e amiga de muitos trajetos, que procurava compreender, sobretudo, o modo pelo qual os sujeitos são interpelados pela administração jurídica do Estado no espaço das políticas de ensino, analisando os processos de subjetivação e de identificação dos sujeitos da escolarização em meio às políticas que conformam o espaço escolar. Atualmente, temos procurado compreender o processo de institucionalização de

3 Cf. Silva e Pfeiffer (2014a), (2014b), (2016) – Apresentação de comunicação no XXXI Encontro Nacional da Anpoll, realizado em Campinas, em 2016 – e Pfeiffer (2017a) – Apresentação oral no VI Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa – A União na Diversidade, realizado em Santarém, em 2017.

uma língua escolar no Brasil, o que não se dá fora das instituições e, portanto, não ocorre nem fora da escola, nem fora das políticas de Estado.

A Reforma do Ensino Médio – Um percurso de análise

Dentro deste programa de pesquisas, trago para compartilhar com vocês um percurso de análises que fiz sobre a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, em meio a um cenário brasileiro em que muitas políticas públicas de ensino vinham sendo implementadas. Neste cenário, procurei compreender alguns dos processos de significação que aí estão envolvidos.

Este percurso específico sobre a Reforma, na relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode ser encontrado em algumas publicações⁴, as quais, como vocês poderão observar, são marcadas por trabalhos coletivos oriundos de diferentes gestos por mim empreendidos – mais longos ou mais pontuais –, como o projeto coletivo que desenvolvo com Mariza Vieira da Silva, já referido; a proposição de simpósio em congresso feito com Verli Petri e Mariza Vieira da Silva para o Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa (SIMELP), realizado em 2019; divisão na coordenação de mesa com Marisa Grigoletto, a convite de nossas queridas Evandra Grigoletto e Fabiele De Nardi, organizadoras do VIII Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD), realizado em 2017⁵.

Levando toda esta introdução em conta, começemos nosso trajeto de análise, que se debruça sobre a textualidade da lei que instituiu, em 2017, a Reforma do Ensino Médio no Brasil (BRASIL, 2017), analisando suas relações intertextuais e interdiscursivas.

Para tanto, lembro aqui que, segundo Eni Orlandi, a interdiscursividade é da ordem do saber discursivo, logo, da ordem de uma memória que é “afetada pelo esquecimento” (ORLANDI, 2001, p. 34), e a intertextualidade “restringe-se à relação de um texto com outros textos” (ORLANDI, 2001, p. 35), e, como a interdiscursividade, mobiliza relações de sentido.

Assim, serão trabalhadas não apenas a lei, mas também as textualidades do documento que justificou o encaminhamento da lei e de outros textos que povoaram os espaços da mídia e do Ministério da Educação, funcionando, imaginariamente, enquanto explicações sobre a nova lei.

Começemos especificando que tomar a lei – e outros textos – enquanto uma textualidade significa tomá-la, tal como formula Orlandi (1996, p. 40), enquanto “um gesto de formulação que consome o imaginário no sujeito”.

Trago o artigo 36 da lei, no qual está presente a forma material *itinerários formativos*, que será trabalhada, como nos propõe Orlandi (2001, p. 19), enquanto “forma encarnada na história para produzir sentidos”. No artigo 36, lemos:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por *itinerários formativos*, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes *arranjos curriculares*, conforme a *relevância para o contexto local* e a *possibilidade dos sistemas de ensino*, a saber:
I - linguagens e suas tecnologias;

4 Pfeiffer (2017b); Pfeiffer e Grigoletto (2017); Pfeiffer e Grigoletto (2018); Pfeiffer (2018); Pfeiffer, Silva e Petri (2019).

5 O artigo oriundo dessa coordenação de mesa – com apresentação de trabalho – estrutura fortemente a retomada do percurso de pesquisa e de análise aqui expresso, portanto, divido com Marisa Grigoletto algumas das análises e das compreensões discursivas, agradecendo, desde já, a parceria!

- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, p. 3, grifo nosso).

Chamo a atenção para uma rede discursiva que se estabelece a partir de *itinerários formativos*, que é posta em relação à Base Nacional Comum Curricular, uma vez que ambas comporão o currículo do ensino médio, composição esta que é articulada a *diferentes arranjos curriculares*, que ressoa, por sua vez, em um movimento próprio de nosso tempo: *flexibilização*. Essas articulações – os itinerários, a Base e os arranjos – estão condicionadas: elas estarão presentes na medida em que forem relevantes para o contexto local e na medida da possibilidade estrutural de cada escola.

Temos, então, uma espessura densa de sentidos que materializa um contínuo batimento entre memória e atualização (PÊCHEUX, 1999): o *currículo* (oriundo, de modo naturalizado e evidente, de uma base curricular comum); as *escolhas* (significadas como reflexos diretos, sem mediação de ordem alguma, dos desejos, sonhos e vontades individuais); a *relevância* (na qual se apagam as relações de força e de sentido aí presentes: quem decide? De que modo? Com quais critérios? Com qual periodicidade?); e as *condições estruturais das escolas* (que obviamente restringirão consideravelmente as possibilidades de oferta dos itinerários, silenciando a contradição entre, imaginariamente, tudo oferecer a todos e, sob as reais condições materiais de existência, a interdição e a divisão se assentarem).

Antes de continuar, quero sublinhar que essa rede discursiva se instala sob uma rede de memória que sustenta a relação entre Estado e escola, e que está na base da transparência em termos de uma *liberdade de escolhas* referida a uma *flexibilização*⁶ do ensino em termos de *itinerários formativos*, processo discursivo que encontramos na Reforma do Ensino Médio. É preciso, para tanto, que estejamos sensíveis à configuração do *sujeito de direito* tal como Haroche (1992) o definiu, e às análises de Pêcheux sobre o acontecimento da Revolução Burguesa, pressupondo, portanto, o funcionamento de uma forma-sujeito histórica de direito – enquanto sujeito de uma liberdade sem limites e de uma submissão sem falhas e o processo de absorção das diferenças em um confronto estratégico em um só mundo, tal como Pêcheux (1990) formulou. Retomarei isso mais adiante.

Vamos agora à textualidade do documento encaminhado pelo MEC que acompanhou o então projeto de lei da Reforma, para adentrarmos com mais potência nessa rede discursiva, observando a presença do argumento em torno da *“flexibilização”* do ensino médio, que permitiria *“ofertar um ensino médio atrativo para o jovem”* com *“liberdade de escolher* seus itinerários, de acordo com seus *projetos de vida”*. (BRASIL, 2016, p. 3, grifo meu).

Remarco a regularidade da presença destes significantes – flexibilidade, liberdade de escolha e projeto de vida – associados à possibilidade de transformar o ensino médio (EM) em algo atrativo, que coloca de forma consensual e evidente que o EM não é atrativo. Sigamos mais adiante em nosso processo de leitura discursiva: vamos continuar a tomar este ir e vir entre a textualidade

⁶ Há aí um importante processo discursivo, que ressoa na flexibilização das leis trabalhistas, entre outros acontecimentos contemporâneos.

da lei e a das justificativas de sua necessidade, agora salientando justamente o pré-construído⁷ de um EM não atraente e fracassado.

Na textualidade das justificativas, encontramos também a regularidade da afirmação da “existência de um descompasso” (BRASIL, 2016, p. 1) entre os objetivos propostos para o ensino médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a assim chamada realidade: segundo esse argumento, o ensino médio deveria – mas não o faz – “consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade”. (BRASIL, 2016, p. 1). E por que não o faz? Porque, ainda segundo este argumento, “atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com *a juventude*, com o *setor produtivo*, tampouco com *as demandas do século XXI*”. (BRASIL, 2016, p. 1, grifo nosso).

Nesta textualidade, o trabalho de um efeito de evidência em ‘juventude’, ‘setor produtivo’ e ‘demandas do século XXI’ se torna muito mais potente na relação com o argumento sustentado pelas estatísticas, bastante presente no documento que justifica o encaminhamento do projeto de lei. O argumento da estatística funciona, por sua vez, enquanto efeito de verdade, construindo, sem dizer, o referente discursivo de *juventude* e, por conseguinte, daquilo que se espera da relação entre este referente discursivo e o *setor produtivo* e *as demandas do século XXI*. Ou seja, o projeto de vida, com base nesses itinerários, seria escolhido, e, segundo esta discursividade, poderia se realizar de modo pragmático – dentro das demandas do século XXI e dialogando com o setor produtivo –, garantindo, assim, que o ensino fizesse sentido. Fizesse sentido para quem? Para a juventude, diz-nos esta discursividade. Mas não qualquer juventude. Novamente, é preciso que compreendamos o processo de significação que constrói o referente discursivo de juventude.

Vejamos: diz-se, nas justificativas, que uma pesquisa do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap) e da Fundação Victor Civita⁸ (FVC) “evidenciou que os *jovens de baixa renda* não veem sentido no que a escola ensina”. (BRASIL, 2016, p. 1, grifo nosso). Discursivamente, instala-se a divisão. A razão de ser da Reforma do Ensino Médio não é um problema *do* ensino médio ou *da* juventude, mas sim dos jovens de baixa renda. O descompasso é com estes jovens.

O que quero salientar aqui é que a forma material *itinerários formativos* materializa, no processo discursivo que a sustenta, um mundo que não cessa de se dividir, como nos fala Pêcheux (1990), ao tratar da especificidade da divisão de classes no modo de produção capitalista a partir do corte com o modo de produção feudal, ao afirmar que o jogo entre dominação e resistência, após a Revolução Burguesa, se dá a partir de uma divisão no interior das lutas ideológicas, constituída por uma barreira política invisível, e não necessariamente pela separação dos sujeitos em dois “mundos”. Nas palavras do autor,

7 Aquilo que foi dito antes, em outro lugar, e que, à revelia do sujeito, marca sua presença naquilo que ele diz: “o que se diz, o que se escuta, é sempre atravessado por algo que já foi dito, atravessado por um discurso anterior”. (HENRY, 2013).

8 Não nos ateremos igualmente à importância das instituições nos processos discursivos, mas não podemos deixar de salientar a presença da Fundação Victor Civita e as sobreposições entre órgãos públicos e privados na configuração de instrumentos públicos que dão visibilidade para regiões de sentidos específicas, sustentando as formações imaginárias com as quais as políticas públicas e as formações sociais, incontornavelmente, se defrontam.

O importante aqui é que esta nova barreira, invisível, não separa dois ‘mundos’; ela atravessa a sociedade como uma linha móvel, sensível às relações de força, resistente e elástica, sendo que, de um e outro de seus lados, as mesmas palavras, expressões e enunciados de uma mesma língua, não têm o mesmo ‘sentido’. (PÊCHEUX, 1990, p. 11).

Para Pêcheux, então, essa divisão não se dá sob a forma de um choque entre dois mundos paralelos. Dessa forma, o processo ideológico de dissimulação da desigualdade real na unidade imaginária é uma questão que produz efeitos na linguagem. Nesse sentido, Pêcheux afirma que

O duplo caráter dos processos ideológicos (caráter regional e caráter de classe) permite compreender como as formações ideológicas se referem aos ‘objetos’ (como a Liberdade, a Justiça etc.), ao mesmo tempo idênticos e diferentes, isto é, cuja unidade está submetida a uma divisão: o próprio da luta ideológica de classes é se desenvolver num mundo que, de fato, não termina nunca de se dividir em dois. (PÊCHEUX, 2015, p. 7).

Voltando ao encaminhamento do MEC, chamo a atenção para a regularidade do efeito de verdade das estatísticas estruturando fortemente a textualidade da justificativa da necessidade da reforma, reinstalando a todo momento o referente discursivo que divide a juventude e o jovem de baixa renda. Segundo o documento, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens [...] apresentaram péssimos resultados educacionais [...] somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa [...]. Do total de matriculados, 85% frequentam escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno [...]. Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% [...] os resultados tornam-se mais preocupantes [...] em Língua Portuguesa: em 1995, [...] 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 (redução de 8%). (BRASIL, 2016, p. 1).

E a divisão se mantém, ainda, na discursividade que sustenta a explicação dessas quedas e reduções nos resultados que acompanham a assim designada democratização da educação:

Neste período [1995-2015/6], o Brasil passou pela *democratização da educação*, com a universalização da oferta de matrícula na educação básica e, embora não tenha conseguido atender a todos os alunos do ensino médio, 58% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola. Contudo, a qualidade do ensino ofertado, além de não acompanhar o direito ao acesso, decresceu, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados. (BRASIL, 2016, p. 2, grifo nosso).

E, na continuidade da explicação, a regularidade da divisão: se a queda no assim chamado rendimento escolar é explicada, por um lado, pela democratização da educação, por outro lado, essa redução é

reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias *que não são alinhadas ao mundo do trabalho*. (BRASIL, 2016, p. 2, grifo nosso).

Nesta discursividade, é na “flexibilização do ensino médio por meio da oferta de diferentes itinerários formativos” (BRASIL, 2016, p. 3) que se melhoraria o quadro atual da educação no ensino médio, uma vez que, caso contrário, a sociedade brasileira estaria “sob a pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico”. (BRASIL, 2016, p. 2).

Este jovem/estudante, então – não qualquer um, como viemos vendo –, é responsável pela queda dos números, mas também é, contraditoriamente, necessário. Dito de outro modo, este jovem precisa estar no sistema educacional e, para tanto, é preciso que se ofereça “um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável”. (BRASIL, 2016, p. 2). Isso porque, como também vimos, este jovem é significado como responsável, ao entrar no sistema educacional, pela queda dos resultados educacionais, que é, por sua vez, explicada pelo fato deste jovem não ver sentido algum no que a escola ensina, porque, finalmente, fechando o mundo semanticamente estável, o que se ensina está desalinhado ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, o sentido do ensino – para alguns, não todos – está no alinhamento com o mundo do trabalho. Assim, nesta rede de articulação entre itinerários, escolha, flexibilização e projeto de vida, chamo a atenção para a divisão que nela se instala, uma vez que, sem dizer, mas significando, a escolha deste jovem por um itinerário formativo condizente com seu projeto de vida é o mínimo e o necessário para atender o mundo do trabalho com qualidade.

Vamos agora ao espaço da mídia, no qual encontramos também esse processo discursivo materializado em textos de divulgação e explicação da reforma do ensino médio para o público leigo, nos quais encontramos reverberações daquilo que está textualizado na lei e nas justificativas do MEC sobre a reforma.

Na discursividade da mídia, a espessura densa de sentidos posta em jogo na textualidade da lei parece se esgarçar sob o efeito de evidência dos significantes escolha, oferta e interesse. Vejamos:

O texto determina que 60% da carga horária seja ocupada obrigatoriamente por conteúdos comuns da BNCC, enquanto os demais 40% serão optativos, *conforme a oferta da escola e interesse do aluno*, mas também seguindo o que for determinado pela Base Nacional. No conteúdo optativo, *o aluno poderá, caso haja a oferta, se concentrar em uma das cinco áreas mencionadas acima*. (FAJARDO, 2017, grifo nosso).

Nesta primeira formulação, a *oferta da escola* e o *interesse do aluno* são colocados em relação semântica de adição, ligados pela conjunção *e*, produzindo o efeito de que ambas as condições podem se realizar plenamente no mesmo espaço e sob uma mesma estrutura escolar. Tal efeito de soma se rompe, porém, com a introdução da ressalva de que *caso haja a oferta* [pela escola], *o aluno poderá se concentrar em uma das 5 áreas*.

Passemos ao próximo recorte, que pergunta retoricamente para explicar – estrutura muito própria da divulgação pedagogizada.

O que são os itinerários formativos?

A flexibilidade do currículo proposta pela reforma do Ensino Médio também implica que *os alunos terão a oportunidade de escolher em qual área do conhecimento desejam se aprofundar*. No texto aprovado do Senado, ficaram definidos cinco itinerários formativos possíveis: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. *Porém, as escolas não são obrigadas a oferecer todos os percursos*, nem disponibilizar a escolha de aprofundamento logo no 1º ano. *Elas poderão escolher o que vão ofertar de acordo com a relevância para o contexto local e as possibilidades das redes de ensino à qual pertencem. Caso uma unidade educacional ofereça mais de um percurso, o estudante poderá optar por mais de um.* (FERREIRA; SEMIS, 2017, grifo nosso).

Nesta segunda formulação, produz-se um deslizamento de sentidos no modo como são postas na relação *escolha e oferta*. A *flexibilidade do currículo* é explicada como uma oportunidade de escolha que os alunos terão para, na sequência, ser introduzida a ressalva – “*Porém*” – de que a oferta das escolas não precisa ser plena (ou seja, não necessariamente vai oferecer *todos os percursos*), uma vez que, explica-se, as escolas poderão escolher o que ofertar. Por fim, a escolha do estudante é referida uma vez mais, condicionada, contudo, à oferta decidida pela escola, “*Caso uma unidade educacional ofereça mais de um percurso*”. O modo como historicamente se organizam as relações entre escola pública e privada em nossa formação social indica muito bem o que será ofertado, de fato, em cada espaço dividido.

Dando continuidade à análise, trago recortes do disposto na página do Ministério da Educação para mostrar a força das regularidades aqui já indicadas em uma rede – insisto em dizer – interdiscursiva e intertextual. Encontramos na página do MEC:

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a *flexibilização da grade curricular*, o novo modelo permitirá que *o estudante escolha* a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será *comum* e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte *flexível*. Com isso, o ensino médio *aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho*. E, sobretudo, permitirá que *cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos*, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho.

Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos *considerando a BNCC e as demandas dos jovens*, que terão maiores chances de *fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida*.

A edição da Medida Provisória (MP) seguiu rigorosamente as exigências previstas na Constituição Federal. Em primeiro lugar, em decorrência da urgência do problema desse nível de ensino no país, *dados do IDEB recém-divulgados mostram* uma *realidade trágica no ensino médio* e retratam a urgência da reforma. Em segundo lugar, em consequência da relevância do tema que se apresenta na medida em que *o fracasso do ensino médio brasileiro* é um dado da realidade, *como demonstram*

os resultados das avaliações nacionais e internacionais. As propostas da MP são fruto do amplo debate acumulado no país nas últimas décadas, o que permitiu ao governo acelerar a reforma. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, grifo nosso).

Estamos diante do argumento do fracasso, apresentado como irrefutável e construído histórico-ideologicamente pelas estatísticas e pelas inúmeras avaliações que estabelecem, no imaginário social brasileiro, a educação como um problema. Mas é muito importante salientar que não se trata de qualquer educação, do mesmo modo que não se trata de qualquer jovem, como já vimos anteriormente. Não é preciso dizer para significar. A memória discursiva instalada na sociedade brasileira faz significar a educação pública como um problema, assim como o jovem de baixa renda. Para este duplo problema – da ordem de um pré-construído –, a solução do dia é oferecer um cardápio de escolhas na educação a partir do qual cada estudante escolherá o seu itinerário – aquele que o estudante mais gosta, mais deseja. E, finalmente, um ensino que responderá às demandas dos jovens, permitindo que a escola esteja próxima à realidade de cada um dos estudantes. O projeto de vida é do aluno, e é dele também a escolha ou opção do itinerário que melhor corresponde a esse projeto.

Se, por um lado, temos a materialização de uma discursividade construída historicamente sob a égide do individualismo, do trabalho e da superação, ou, dito de outra forma, sob a evidência da educação como meio e modo de liberdade, de atendimento das vontades e dos desejos individuais, da superação da desigualdade pela eliminação dos obstáculos; por outro lado, temos, sustentada pela discursividade instaurada pela Revolução Burguesa, a legitimação da divisão e da interdição.

Para ir em direção a um fecho deste percurso, eu diria que, nas textualidades que fazem parte da rede discursiva da lei aprovada em 2017, um processo discursivo (PÊCHEUX, 1988) se instala, de modo transparente, configurando um sentido unívoco e homogêneo na, assim proclamada, *liberdade de escolha* dentro de um processo já bastante consolidado em termos da evidência de uma escola *para todos*. Quanto a isso, é preciso que tenhamos sempre em vista que há uma memória discursiva que sustenta os processos de significação em torno da educação pública e, necessariamente, em torno do lugar do Estado e da configuração de sentidos que identificam, distinguindo o(s) aluno(s) dessa educação.

Isso porque, na base da evidência da liberdade de escolha – argumento e justificativa centrais e evidentes da Reforma do Ensino Médio –, encontra-se a construção imaginária de um indivíduo cômico de sua posição para escolher, assim como de objetos prontos a serem escolhidos. Esse gesto de evidência de uma unidade e homogeneidade de indivíduos e objetos que se instala na educação a ser escolhida é que precisa ser opacificado, de modo a compreendermos o que o sustenta, e de modo a vislumbrarmos as divisões e contradições nele apagadas. Assim, meu percurso analítico sobre a reforma do ensino médio atenta para uma memória discursiva que se atualiza no Estado brasileiro contemporâneo.

Fecho este pequeno trajeto realçando que se materializam na textualidade da lei divisões que se dão tanto em termos de infraestrutura – isto é, quais escolas teriam condições de oferecer todos os itinerários formativos – quanto em termos da referência discursiva ao jovem que justifica a razão de ser da reforma, textualizado no documento que acompanhou o encaminhamento da lei

ao Congresso Nacional, nas divulgações do MEC após a sua aprovação e nos textos midiáticos que funcionariam ambos, pretensamente, como explicações sobre a reforma.

Na referência discursiva construída, conforme a análise me permitiu compreender, este jovem é colocado na posição de quem *escolhe* o seu itinerário, ao mesmo tempo em que é também referido enquanto argumento para a aprovação da lei. Dito de outro modo, a divisão se dá *nesse referente discursivo*: o que justifica a lei é o *jovem pobre da educação pública* pressuposta em seu desalinhamento ao mundo do trabalho. Dessa forma, no gesto de escolha no interior dessa divisão, caberia a esse jovem – e não qualquer jovem – *escolher livremente* por um itinerário formativo significado como o *mínimo* e o *necessário* para atender com qualidade o mundo do trabalho. *Liberdade, mínimo e necessário, divisões no alunado da educação pública e em seus objetivos* são alguns dos pontos de ancoragem na relação entre Estado, escola pública e sociedade que precisamos levar em consideração para que possamos intervir ética e politicamente situados em nossa posição teórica, e não deixarmos calar a perversidade que se instala em lei.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**: perguntas e respostas. Brasília, DF [2018?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 3 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 2 mar. 2017.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 2 mar. 2017.

FAJARDO, Vanessa. Entenda a reforma do ensino médio. *In*: G1. [S. l.], 8 fev. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 3 fev. 2018.

FERREIRA, Anna Rachel; SEMIS, Laís. 13 respostas sobre o Novo Ensino Médio. **Nova Escola**, [S.l.],

- 10 fev. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4742/13-respostas-sobre-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 3 fev. 2018.
- HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- HENRY, Paul. O discurso não funciona de modo isolado. [Entrevista cedida a] **Jornal da Unicamp. Portal Unicamp**, Campinas, n. 587, dez. 2013. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/ju/587/o-discurso-nao-funciona-de-modo-isolado>. Acesso em: 1 mar. 2021.
- ORLANDI, Eni. A desorganização cotidiana. **Escritos**, Campinas, n. 1, p. 3-10, 1998.
- ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ORLANDI, Eni. N/O limiar da cidade. **Rua**, Campinas, p. 7-19, 1999. Edição especial. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640678> Acesso em: 01 mar. 2021.
- PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução de José Horta Nunes. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 7-24, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. Ousar pensar e ousar se revoltar: ideologia, marxismo, luta de classes. **Décalages**, [s. l.], v. 1, n. 4, p. 1-22, 2015. Disponível em: <https://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/15>. Acesso em: 2 mar. 2019.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* (org.). **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- PFEIFFER, Claudia Castellanos. Escola e Reforma do Ensino Médio no Brasil: lugar de leitura do professor de língua portuguesa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 10., 2017b, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2017b. p. 2099-2107.
- PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. Reforma do Ensino Médio: a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 29, n. 57, p. 27-51, 2018, p. 27-51. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/issue/view/2204>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- PFEIFFER, Claudia; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio e BNCC: divisões, disputas e interdições de sentidos. **Revista Investigações**, Recife, v. 31, n. 2, p. 7-25, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/237561>. Acesso em: 1 mar. 2021.

PFEIFFER, Claudia; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio: divisões, disputas e interdições de sentidos. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO. O POLÍTICO NA ANÁLISE DE DISCURSO: CONTRADIÇÃO, SILENCIAMENTO E RESISTÊNCIA, 8., 2017, Recife. **Anais eletrônicos** [...]. Recife: UFPE, 2017. p. 1-8. Disponível em: https://5e63f736-c0bf-426c-b8fc-6d3b71d6b5ef.filesusr.com/ugd/27fcd2_ca72bf916f1748bbaf9491408ec3_a107.pdf. Acesso em: 1 mar. 2021.

PFEIFFER, Claudia; SILVA, Mariza Vieira da; PETRI, Verli. Língua Escolar: afinal, que língua é essa? **Revista Ecos**, Cáceres, v. 27, n. 2, p. 117-152, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4372>. Acesso em: 1 mar. 2021.

SILVA, Mariza Vieira da; PFEIFFER, Claudia Castellanos. Estado, ciência, sociedade: por entre línguas e teorias. **Letras**, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 87-113, 2014a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/14426/0>. Acesso em: 01 mar. 2021.

SILVA, Mariza Vieira da; PFEIFFER, Claudia Castellanos. Pedagogização do espaço urbano. **Rua**, Campinas, p. 87-107, 2014b. Edição especial. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638247>. Acesso em: 01 mar. 2021.

PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LEITURA E ESCRITA COM NOMES PRÓPRIOS DE PESSOA

Cléia do Nascimento Morais Andrade
Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida

Introdução

A leitura tem sido tema de reflexão em várias áreas do conhecimento, e o Estado, por meio de sua política, tem implementado vários instrumentos¹ para o seu ensino, mas, na realidade da sala de aula, no “chão da escola”, tem-se o funcionamento de uma concepção de leitura ainda muito restritiva. Prevalece a ideia de um único sentido, sentido que é produzido pelo professor ou pelo livro didático, imaginariamente únicos autorizados a interpretar; ao aluno, só resta repetir os sentidos produzidos na escola. Desse modo, neste capítulo, a leitura e seu ensino constituem-se nossos objetos de reflexão.

Para isso, vamos apresentar os resultados de um projeto de intervenção² que realizamos em uma turma do 7^a ano A do ensino fundamental matutino, composta por 27 alunos, da Escola Estadual Ledy Anita Brescancin, no município de Campo Verde - MT³, em que trabalhamos com o tema “Nomes próprios de pessoas e sobrenomes”. Esse trabalho foi desenvolvido a partir do dispositivo teórico da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, que tem como seu precursor Michel Pêcheux e que foi amplamente desenvolvida por Eni Orlandi, no Brasil.

Este capítulo traz um recorte do trabalho desenvolvido, abordando os conceitos que foram mobilizados e o funcionamento deles na prática da sala de aula, bem como a análise de uma atividade realizada com os alunos no decorrer do projeto. Nosso objetivo com o trabalho foi desenvolver práticas de linguagem – leitura, oralidade e escrita – sobre o nome próprio e sobrenome, em diferentes materialidades discursivas, oportunizando ao aluno a sua assunção à autoria.

A leitura e seu ensino pela perspectiva da Análise de Discurso

Antes de apresentar a concepção de leitura da Análise de Discurso, consideramos importante abordar as condições de produção em que se dá a intervenção. Conforme Orlandi (2015, p. 30), as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do sentido”. As condições de produção consideram o *sentido estrito*, que é o contexto imediato, e o *sentido amplo*, o contexto socio-histórico e ideológico. Assim, abordar as condições de produção do trabalho é falar dos sujeitos – professor e aluno –, da escola, do conhecimento, da língua e seu ensino, considerando o contexto imediato e amplo.

1 Instrumentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional do Livro Didático, para mencionar apenas alguns.

2 Este projeto de intervenção foi desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus de Cáceres - MT.

3 É uma escola situada em um bairro periférico, com alunos, em sua maioria, de baixa renda, onde é possível observar significativa rotatividade devido aos períodos de safra, no decorrer do ano todo, conforme as condições de trabalho dos pais ou responsáveis. Isso, de certo modo, contribui para que alguns alunos apresentem dificuldades de aprendizagem.

O projeto foi desenvolvido em uma escola estadual localizada no município de Campo Verde - MT, a 130 km da capital Cuiabá. Cidade em expansão econômica, sua economia está pautada principalmente no agronegócio e pecuária, por isso recebe um alto fluxo migratório vindo de várias regiões do Brasil, em especial do Sudeste e Nordeste, à procura de emprego. A maioria da população trabalha de forma direta ou indiretamente na produção agrícola e pecuária. Essa situação enriquece temporariamente a diversidade cultural do município, pois, quando a safra acaba, algumas pessoas retornam para o seu estado. Esse processo tem impactado diretamente a aprendizagem dos alunos.

As famílias dos alunos, em sua maioria, são de baixa renda. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola, muitos alunos moram com a família, mas poucos têm a presença do pai e da mãe. Convivem com um ou com o outro, que, muitas vezes, já se encontram em um outro relacionamento, de modo que passam a conviver com o padrasto ou a madrasta. Há alunos que vivem com os avós ou tios. Dessa maneira, percebemos que, além do fator econômico, temos que levar em consideração as questões familiares. Para desenvolver a intervenção, escolhemos os alunos do 7º ano A, por ser uma turma heterogênea, oriunda de um sistema de ciclo com alguns alunos recém-alfabetizados, outros alfabetizados e outros em pleno processo de letramento.

Foi possível perceber, no início do projeto, que a maioria dos alunos estava acostumada a buscar o sentido apenas no texto, buscar marcas no texto, pistas que lhe servissem de respostas, assim como esperavam que o professor fornecesse as respostas certas (aquela proporcionada pelo livro didático), uma vez que o imaginário social que se tem de professor é o de “dono da verdade absoluta”. Os alunos apresentavam dificuldades em expor o que entendiam sobre o texto, embora saibamos que historicamente as respostas dos alunos nem sempre foram ouvidas, discutidas ou valorizadas, uma representação de que “os sentidos que circulam na escola são os determinados pelo professor, que ocupa a posição de representante da ciência, detentor do saber e da verdade”. (HASHIGUTI, 2009, p. 23).

Com base nos pressupostos da Análise de Discurso, procuramos trabalhar a leitura e a escrita com os alunos na sala de aula e, considerando o trabalho com nomes próprios de pessoa, fizemos uma articulação produtiva com a Semântica do Acontecimento, a partir dos estudos de Eduardo Guimarães.

Para a Análise de Discurso, segundo Indursky (2010, p. 170), a língua “convoca sujeitos historicamente determinados, inscritos em lugares sociais, a partir dos quais enunciam seu discurso”. Nesse sentido, a língua não pode ser considerada apenas na sua materialidade linguística, mas nas suas condições de produção. Em outras palavras, a língua não é vista apenas no seu aspecto interno, mas também pela sua exterioridade, o social, o histórico, o ideológico.

Nessa compreensão, o trabalho com a língua na escola não pode ficar restrito às normas, é preciso ir além. Para Indursky (2010, p. 170), o aspecto linguístico “se constitui como uma espécie de ‘janela’ através da qual se tem acesso aos processos semânticos e seus efeitos de sentidos”. Assim, é preciso avançar, promovendo um ensino que ultrapasse a superfície linguística, para alcançar o funcionamento da língua. Se a língua é um lugar material, o texto também o é, e desse modo um texto deve sempre ser relacionado a suas condições de produção para que possa ser interpretado.

Para Indursky (2010, p. 171), “os sentidos do texto, à luz de suas condições de produção de leitura, resultam da interlocução estabelecida entre sujeitos historicamente determinados: autor

e leitor”. Nessa compreensão o sentido não está no texto. Em outras palavras, o leitor não precisa desvendar o sentido do texto. Mesmo porque, para essa teoria, discurso é concebido como *efeito de sentido* entre locutores. (PÊCHEUX⁴, 1997).

A leitura, para a Análise de Discurso, é muito além de fonte de informação, por mobilizar sentidos que transcendem a materialidade do texto. Conceber o texto em uma perspectiva discursiva é oportunizar ao aluno a percepção de que o texto não traz um sentido único, cabendo ao leitor desvendá-lo. É olhar para o texto em suas condições de produção, pois, como diz Orlandi, os sentidos estão sempre *em relação a*. Esse olhar permite ao aluno perceber que um texto produz muitos outros sentidos, mas não qualquer um, na relação que ele vai estabelecer com os outros textos, com a memória, com os sujeitos. Para Orlandi (1995, p. 112), “[o] texto é um objeto histórico. Histórico aí não tem o sentido de ser o texto um documento, mas discurso. Assim, melhor seria dizer: o texto é um objeto linguístico-histórico”.

Desse modo, o professor precisa levar em consideração a escuta de diferentes formulações de sentido; é necessário ver o texto de forma aberta e não como um único sentido, ver o aluno como sujeito interpelado por diferentes discursividades, que poderá chegar a percepções que não estavam previstas de imediato, pois ele é constituído socio-historicamente, portanto devemos considerar a não transparência da língua. Segundo Orlandi,

[...] para a teoria do discurso a língua tem sua unidade, sua própria ordem, com a diferença que não é um sistema perfeito, nem uma unidade fechada: a língua é sujeita a falhas e é afetada pela incompletude. [...] o lugar da falha e a incompletude não são defeitos, são antes a qualidade da língua em sua materialidade: falha e incompletude são o lugar do possível. Daí a diferença, a mudança, o equívoco. (ORLANDI, 2009, p. 12).

A língua, na perspectiva discursiva, traz outra percepção de ensino, pois estamos diante de uma teoria que nos faz perceber a diversidade de sentidos, o não controle dos sentidos, pois esses podem ser interpretados de formas diferentes daquelas previamente impostas pelo livro didático, ou pelo professor detentor do discurso pedagógico (DP). Conforme estudos realizados por Orlandi (2001, p. 15-16), o discurso pedagógico caracteriza-se por ser um discurso autoritário: “No discurso autoritário, o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida [...]”, ou seja, o discurso pedagógico é tido como “verdade absoluta”.

Segundo Cabral Hayashida (2012, p. 64), a Análise de Discurso compreende a língua em seu funcionamento:

Essa perspectiva teórica, além de considerar o homem em sua relação com a linguagem e sua história, importa-se com as condições de produção do discurso. Procura relacionar a linguagem produzida pelo sujeito com aquilo que lhe é exterior. Todavia, esse processo não ocorre de forma independente, pois tanto a linguagem, quanto o sujeito e a história são constitutivos um do outro. Dessa forma, para a teoria, o funcionamento da linguagem se dá na relação entre os sujeitos e os sentidos, estes por sua vez, são afetados pela língua e pela história.

4 Originalmente publicado em 1975.

A partir dessa concepção, nota-se, segundo Orlandi (2015), que o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos. Ou seja, o texto por si só não é um receptáculo de sentido que precisa ser desvendado, ele faz sentido pela discursividade presente nele, que dialoga com sujeitos constituídos socio-historicamente (ideológico).

Há muitos sentidos, mas o texto não abre tanto a ponto de admitir qualquer gesto de interpretação, esse por sua vez somente é validado se for parte da história: “O gesto de interpretação, fora da história, não é formulação (é fórmula), não é resignificação (é arranjo)”. (ORLANDI, 2007, p. 17). É importante dizer que, para a Análise de Discurso, o texto, em sua composição, tem começo, meio e fim, mas, quando o compreendemos como discurso, ele se constitui pela sua incompletude. Conforme Orlandi (2007, p. 54),

[...] o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada — embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira — pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer).

A partir dessas compreensões, propusemos aos nossos alunos um trabalho com a leitura polissêmica, propiciando condições para que eles produzissem gestos de interpretação, que mobilizassem a memória, colocando-se como responsáveis pela produção/formulação do seu dizer, promovendo, assim, o deslocamento da recorrência de que o sentido não está somente no texto, mas na relação do texto com sua exterioridade constitutiva.

A constituição do sentido, conforme Orlandi (2007, p. 76),

[...] se dá fora de nosso alcance direto, na relação com o interdiscurso. Este se apresenta como uma história que não se situa. Ela não está alocada em lugar nenhum. É uma trama de sentidos. Por isso a instância da formulação não nos leva imediatamente ao interdiscurso. Passa pela opacidade, pela espessura semântica, pelo corpo da linguagem que, na análise de discurso, chamamos sua materialidade, sua discursividade, sua historicidade. Em uma palavra, pela ideologia.

Diante dessas reflexões, percebemos que é necessária a compreensão, por parte do professor, da importância de refletir sobre a sua práxis em relação ao ensino, no nosso caso, o ensino de língua portuguesa. Assim, faz-se necessário, primeiramente, sair do lugar imaginário de detentor do saber, de dar respostas prontas para os alunos. Devem-se desenvolver condições de trabalho, que se constituam como espaços de significação na/da sala de aula, para que o aluno possa se sentir motivado e à vontade para expor suas ideias, suas compreensões. Entendemos que o professor tem condições para mediar na sua sala de aula o processo de ensino de leitura e escrita em condições mais profícuas para o aluno refletir, perguntando, fazendo-o pensar, conduzindo o aluno com indagações, problematizações e estabelecendo relações. E não é fácil essa mudança de postura, em especial para quem foi “habitado” a dar respostas prontas, sentidos estabilizados, como se essa fosse a sua função.

Nesse sentido, o professor precisa dirigir/acompanhar o processo de ensino, visando a promover o desenvolvimento do aluno a participar da construção do conhecimento, das reflexões, e questionamentos, na medida em que seu método produza efeitos nos alunos para expor os seus gestos de interpretação. Como se pode ver, essa perspectiva teórica abre um leque de possibilidades de leitura e interpretação, transformando o processo de ensino e aprendizado da língua/linguagem.

É importante ainda trazer a noção de incompletude da linguagem, que, segundo Orlandi (2007, p. 12), é “estrutura e acontecimento, tendo assim de existir na relação necessária com a história (e com o equívoco)”. Para a autora, a interpretação é um gesto que “[...] se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história”. (ORLANDI, 2007, p. 18).

Como podemos ver, a interpretação é vista como diferentes possibilidades de gestos de interpretação, porém faz parte do processo de interpretação a estabilização de alguns sentidos, assim, quando interpretamos já estamos presos a um sentido. Para Orlandi (2015, p. 24), “a compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem”. Em outras palavras, a compreensão está relacionada às diferentes discursividades, uma vez que o texto, seja ele oral ou escrito, tem por base o já dito (intradiscurso), e como formulação o dizível no repetível histórico (interdiscurso).

Um texto, imaginariamente, se constitui com começo, meio e fim, mas, quando compreendemos que a língua e o texto se constituem pela sua incompletude, ele se abre sempre para múltiplos sentidos. Podemos nos perguntar: um texto não tem fim? Orlandi (2012, p. 77) explica que o fecho de um texto tem:

[...] sua eficácia na produção do efeito de unidade, de coerência e de não contradição, porém pela incompletude da linguagem – todo texto tem a ver com outros textos, existentes, possíveis e imaginários, pois ele tem sobretudo uma relação necessária com a exterioridade, estabelecendo assim as suas relações de sentido e pela dispersão do sujeito – que aparece em sua descontinuidade no texto – o autor não realiza jamais o fechamento completo do texto, aparecendo, como diz Pêcheux, ao longo do texto pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação, ao equívoco, ao trabalho da história na língua.

Diante de tudo o que acabamos de refletir, como ensinar a escrita na escola? Como ajudar o aluno a ser autor de seu texto? Já que, historicamente, a escola trabalhou com modelos, e o aluno, como efeito dessa prática de ensino, tem mantido a compreensão/reprodução da estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão dos tipos narrativo, descritivo e dissertativo, que aprendeu na escola. Durante anos, se tem desenvolvido um ensino aos alunos da estrutura de um texto e não o processo da escrita. Nesse sentido, ensinar o aluno a escrever é um grande desafio, pois ele precisa romper com o ciclo de repetição de parâmetros tomados como corretos como também o de escrever para seu único leitor imaginário, o professor. Nesse sentido, remetemos a Orlandi (2007, p. 70), quando diz que há três tipos de repetição:

1. repetição empírica exercício mnemônico que não historiciza.
2. repetição formal – técnica de produzir frases, exercício gramática que também não historiciza.
3. repetição histórica, a que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra: interdiscurso. Este, a memória (rede de filiações), que faz a língua significar. É assim que sentido, memória e história se intrinacam na noção de interdiscurso.

Essa distinção apresentada por Orlandi leva-nos a questionar sobre: que escrita os nossos alunos estão produzindo? A empírica, a formal ou a histórica? Como professores de língua, precisamos trabalhar no sentido de criar condições para que os nossos alunos atinjam o nível da repetição histórica, para que se constituam autores de seus textos. Isso requer uma mudança de postura não apenas do professor, mas da escola, que está acostumada com a reprodução dos “modelos” e a não aceitação do diferente.

A autoria está na repetição histórica, mas que assume a condição do movimento dos sentidos e dos sujeitos, dado pela incompletude da linguagem. O que coloca o texto uma vez escrito com suas aberturas de interpretação e efeitos de fecho em uma posição de vida própria, distante do sujeito-autor, pois as suas brechas, embora inscrito em determinada formação discursiva, circunscreve com outras formações discursivas, com diferentes condições de produção. Assim, o sujeito-leitor pode corroborar o texto ou discordar do que o sujeito-autor escreve com a ilusão de ser original (memória discursiva). Como afirma Orlandi (2007, p. 75),

O autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que vem ‘de fora’. O lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação. O efeito-leitor representa, para o autor, sua exterioridade constitutiva (memória do dizer, repetição histórica).

Nessa direção, queremos pensar o nome próprio de pessoa discursivamente, o que implica dizer que o ato de nomear alguém faz parte de um processo com alguns referentes que estão presentes na discursividade da nomeação. O nome próprio não nasce do nada, não é atribuído a alguém aleatoriamente, é um gesto discursivo que tem historicidade. Para compreender esse funcionamento, é importante entender a definição de interdiscurso:

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’ possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras. No interdiscurso, diz Courtine (1984), fala uma voz sem nome. (ORLANDI, 2015, p. 59).

Assim, o nome próprio de pessoa em relação ao interdiscurso é um já dito, que determina e sustenta a nomeação. Ao nascer, os responsáveis pela criança cumprem a função social de nomear. E, ao nomear, o sujeito que nomeia (pai, mãe ou responsável legal) remete o seu dizer, de forma inconsciente, a outros dizeres, a outras discursividades. Guimarães (2017, p. 12), em um estudo

enunciativo da designação⁵, diz que,

A nomeação é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome (não vou aqui discutir esse processo), a designação é o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposto ao real, ou seja, não vou tomar o nome como uma palavra que classifica objetos, incluindo-os em certos conjuntos. Vou considerar, tal como considera Rancière (1992⁶), que os nomes identificam objetos. Hipótese que me interessa fortemente tanto para os nomes comuns como para os nomes próprios.

Com o autor podemos compreender que o nome próprio tem uma significação em relação ao real e que ele identifica pessoas. Para Guimarães (2018, p. 175), “é inseparável, do funcionamento e sentido do nome próprio, o acontecimento que o tornou nome próprio para algo”. Todo nome próprio significa porque o seu funcionamento significa na sua história de enunciação.

Compreendendo o discurso como efeito de sentidos entre locutores, sujeito e sentido são constituídos simultaneamente no processo de funcionamento da linguagem e têm como constituição a ideologia que produz “evidências colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência”. (ORLANDI, 2015, p. 44). Desse modo, ao estudar o nome próprio em uma proposta de intervenção com os alunos, trabalhamos com os processos de identificação (PÊCHEUX⁷, 1997) e de não identificação do sujeito aluno com os seus nomes, no entanto, deixaremos essa discussão para um trabalho futuro.

Com base nessas considerações é que a nossa proposta consistiu em desenvolver práticas de oralidade, leitura e escrita a partir da leitura de um arquivo construído de diferentes materialidades discursivas sobre o nome próprio de pessoas e sobrenomes, dando condições aos alunos de produzirem a autoria da história do seu nome, para a produção de um livro.

Com esses objetivos, utilizamos como proposta metodológica a leitura de diferentes materialidades discursivas, pois, conforme Romão e Pacífico (2006, p. 50), “o espaço da sala de aula deve ser inundado por diversos portadores de textos, por diferentes materialidades, que possam remeter o aluno a um lugar povoado por várias vozes, em que os sentidos sejam plurais”. Dessa forma, construímos um arquivo de leitura sobre o processo de nomeação dos nomes próprios, incluindo o próprio nome do aluno, em diferentes matérias significantes. Para Zoppi-Fontana (2011, p. 11), o arquivo é

[...] um conjunto de textos disponíveis sobre a questão que nos interessa, no qual apareçam representados (embora não de forma exaustiva) os diversos discursos que intervêm na produção de sentidos [...], assim como, de forma mais geral, participam da consolidação de estereótipos e estigmas que circulam na sociedade sustentando práticas de discriminação.

5 Trazemos aqui Eduardo Guimarães porque, em *Semântica do Acontecimento* (2017), ele discute o processo de nomeação; e, mesmo que seja uma teoria que se diferencia da AD, olhamos para aquilo que se aproxima.

6 RANCIÈRE, J. **Os nomes da história**. Campinas: Pontes, 1992.

7 Originalmente publicado em 1975.

Diante dos pressupostos aqui discutidos, nosso objetivo, neste capítulo, é apresentar um recorte do trabalho desenvolvido, que é a leitura de textos e pesquisas com dicionários *on-line* de nomes próprios e sobrenomes, que culminaram na produção de árvores genealógicas com os nomes das famílias dos alunos e brasões, momento em que eles refletiram sobre a historicidade dos seus próprios nomes e sobre o sobrenome de família.

Construindo um saber sobre a origem do sobrenome

Após trabalhar diversas práticas de leitura com os alunos como: a poesia “O nome da gente”, de Pedro Bandeira (1984); a música de Toquinho “Gente tem sobrenome” (1987); as certidões de nascimento dos próprios alunos; o texto “Por que temos sobrenomes?”, de Raquel Teixeira Valença (2016); e a entrevista com o tabelião e advogado do cartório local, nos propusemos a trabalhar com os alunos a origem dos sobrenomes.

Para desenvolvermos essa prática de linguagem em sala de aula, indagamos os alunos sobre a origem dos sobrenomes. Alguns disseram que os sobrenomes surgiram por necessidade de distinguir as pessoas, outros falaram que eles remetem a alguns nomes de árvores, países e localidades. Perguntamos sobre o que eles pensavam sobre o sobrenome deles, se eles sabiam a que faziam referência. Responderam que não sabiam. Após essas discussões iniciais, trouxemos um artigo sobre o assunto, publicado no *site* Brasil Escola, que trata sobre a origem dos sobrenomes:

‘Ei! você conhece o fulano?’; ‘Que fulano?’; ‘Fulano de Sousa, Guimarães ou Rocha?’. Sem dúvida, muitas pessoas já tiveram a oportunidade de desenvolver um diálogo como esses. Contudo, não ache você que os sobrenomes sempre estiveram por aí, disponíveis em sua função de distinguir pessoas que tivessem o mesmo nome ou revelando a árvore genealógica dos indivíduos.

Até por volta do século XII, os europeus tinham o costume de dar apenas um nome para os seus descendentes. Nessa época, talvez pelo próprio isolamento da sociedade feudal, as pessoas não tinham a preocupação ou necessidade de cunharem outro nome ou sobrenome para distinguir um indivíduo dos demais. Contudo, na medida em que as sociedades cresciam, a possibilidade de conhecer pessoas com um mesmo nome poderia causar muita confusão.

Imaginem só! Como poderia repassar uma propriedade a um herdeiro sem que sua descendência fosse comprovada? Como enviar um recado ou mercadoria a alguém que tivessem duzentos outros xarás em sua vizinhança? Certamente, os sobrenomes vieram para resolver esses e outros problemas. Entretanto, não podemos achar que uma regra ou critério foi amplamente divulgado para que as pessoas adotassem os sobrenomes. Em muitos casos, vemos que um sobrenome poderia ser originado através de questões de natureza geográfica. Nesse caso, o ‘João da Rocha’ teve o seu nome criado pelo fato de morar em uma região cheia de pedregulhos ou morar próximo de um grande rochedo. Na medida em que o sujeito era chamado pelos outros dessa forma, o sobrenome acabava servindo para que seus herdeiros fossem distinguidos por meio dessa situação, naturalmente construída.

Outros estudiosos do assunto também acreditam que alguns sobrenomes apareceram por conta da fama de um único sujeito. Sobrenomes como ‘Severo’, ‘Franco’ ou ‘Ligeiro’ foram criados a partir da fama de alguém que fizesse jus à

qualidade relacionada a esses adjetivos. De forma semelhante, outros sobrenomes foram cunhados por conta da profissão seguida por uma mesma família. ‘Bookman’ (livreiro) e ‘Schumacher’ (sapateiro) são sobrenomes que ilustram bem esse tipo de situação. Quando você não tinha fama por algo ou não se distinguia por uma razão qualquer, o seu sobrenome poderia ser muito bem criado pelo simples fato de ser filho de alguém.

Na Europa, esse costume se tornou bastante comum e podem ser vistos alguns sobrenomes como MacAlister (‘filho de Alister’), Johansson (‘filho de Johan’) ou Petersen (‘filho de Peter’). No caso do português, esse mesmo hábito pode ser detectado em sobrenomes como Rodrigues (‘filho de Rodrigo’) ou Fernandes (‘filho de Fernando’).

Hoje em dia, algumas pessoas têm o interesse de remontarem a sua árvore genealógica ou conhecer as origens da família que lhe deu sobrenome. Talvez, observando algumas características do próprio sobrenome, elas possam descobrir um pouco da história que se esconde por detrás do mesmo. Afinal de contas, o importante é saber que a ausência desses ‘auxiliares’ nos tornaria mais um entre os demais⁸.

Além desse texto, trouxemos um trecho do livro de Crônicas, da *Bíblia*⁹, sobre genealogia, mostrando a ausência de sobrenomes, ou seja, as pessoas eram conhecidas como filho de alguém; vejamos:

12. E, depois dele, Eleazar, filho de Dodô, o aoíta, ele estava entre os três varões.

[...]

22. Também Benaia, filho de Joiada, filho de um valente varão, grande em obras, de Cabzeel, ele feriu dois fortes leões de Moabe; e também desceu e feriu um leão dentro de uma cova, no tempo da neve. (I Crônicas 11:12 e 22).

A partir da leitura desses textos, os alunos começaram a refletir sobre a relevância de pesquisar/problematizar a questão dos sobrenomes. Como exemplos, os sobrenomes podem marcar a história de uma família, de um feito, de pertencimento, como também de segregação, para mencionar algumas das possibilidades. Alguns alunos ficaram impressionados em descobrir a maneira como foram surgindo os sobrenomes ao longo da história, e começaram a encontrar, a partir da leitura dos textos, ideias para pensar no surgimento do sobrenome da sua família, como ele poderia ter sido constituído historicamente.

Então propusemos uma pesquisa no laboratório de informática em dicionários *on-line*¹⁰ de nomes próprios e sobrenomes, que apresentam um “saber enciclopédico” (NUNES, 2014, p. 81) sobre a origem e significado deles. Assim, tendo em mãos as certidões de nascimento, os alunos fizeram uma busca nesses dicionários, investigando o que constava a respeito de seus nomes e sobrenomes. Abaixo, alguns comentários de alunos sobre a pesquisa realizada:

⁸ A origem dos sobrenomes. Artigo de autoria de Rainer Sousa, retirado do site: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/a-origem-sobrenome.htm>. Acesso em: 6 jun. 2018.

⁹ *Bíblia Sagrada*. Disponível em: www.bibliaonline.com.br. Acesso em: 06 jun. 2018.

¹⁰ Disponível em: <http://www.dicionariodenomespropios.com.br>. Acesso em: 06 jun. 2018. Disponível em: <http://www.significadodosnomes.com>. Acesso em: 06 jun. 2018.

1. *Descobri que esse nome tem origem russa e significa 'graça' e o Siqueira é português e quer dizer 'lugar seco que não é regado', e Camargo vêm do espanhol, refere-se a uma região da Espanha.*
2. *O Silva vem do Latim e significa 'Selva, Floresta' e o Maia é do Hebraico que significa 'mata'.*
3. *O meu nome é muito legal, seu significado é 'guardião das riquezas'.*
4. *Rodrigues significa 'rico em glória' ou 'senhor da glória'. Ele é de origem portuguesa, esse sobrenome é da época medieval. E também tem o sobrenome Souza, que significa 'seixo' ou 'pedra'.*

Como vimos, a pesquisa despertou muita curiosidade nos alunos, que ficaram empolgados a ponto de investigar os nomes e sobrenomes de amigos e conhecidos. Além disso, viram que alguns sobrenomes tinham brasões; descobriram também que alguns nomes não tinham um significado no dicionário, pois eram junções do nome da mãe com o do pai, ou dos avós.

Nesse momento, explicamos sobre o imaginário constituído historicamente para o dicionário, como o de conter os registros de todas as palavras que existem na língua e o de que nele vamos encontrar todos os significados das palavras, contudo, esse é um “efeito de evidência”, ou seja, há uma determinação histórica que faz com que os sentidos sejam direcionados a uma dada interpretação, e não em outra. Assim, para a compreensão dos estudantes utilizamos explicações com uma linguagem adequada às condições de produção de uma sala do 7º ano. Dissemos que o dicionário é elaborado por um autor (ou por uma equipe multidisciplinar) e que ele é afetado pela língua e pela história, assim como todos os sujeitos. Desse modo, um determinado dicionário pode trazer apenas um dado conhecimento de um rol de conhecimentos; outro pode trazer mais informações convergindo e divergindo inclusive; um dicionário pode trazer uma definição de um modo e não de outro. Assim, procuramos mostrar que o dicionário se constitui pela sua incompletude.

No momento de compartilhar os resultados da pesquisa, alguns sujeitos alunos, em especial os que não encontraram seus nomes nos dicionários, disseram que gostariam de ter um nome mais comum. Perguntamos por quê e eles disseram que, por seus nomes serem inéditos, diferentes, sempre causavam algum tipo de estranhamento nas pessoas, que, recorrentemente, solicitavam que repetissem o nome.

Após a pesquisa, nos deparamos com vários desdobramentos. A aluna M.E.L. relatou que, durante a pesquisa, chegou em casa e perguntou aos pais sobre seus antepassados, se havia alguém que fosse alemão e, para a surpresa da aluna, sua bisavó era realmente alemã. Então, seu pai contou-lhe um pouco da história da família. Outros alunos viram que tinham o mesmo sobrenome dos colegas e não eram da mesma família e passaram a refletir sobre esse vazio genealógico deixado na história dos sobrenomes.

Propusemos, em seguida, como prática pedagógica, a confecção de uma árvore genealógica, que é “a representação gráfica e simbólica do histórico das ligações familiares de um indivíduo, apresentando de forma organizada os seus ascendentes e descendentes”¹¹.

Esse momento foi singular, pois usaram e abusaram de suas criatividade, as ideias borbulhavam. Para a confecção, utilizaram dados da certidão de nascimento, bem como da pesquisa *on-line* sobre os sobrenomes.

Quando analisamos as produções dos alunos, observamos vários tipos de famílias, algumas representando: famílias tradicionais, constituída de pai, mãe e filhos; famílias constituídas só por mulheres no comando, avó e mãe, com ausência de paternidade; famílias reconstituídas, formadas pela junção de pessoas vindas de outros relacionamentos.

A árvore genealógica é utilizada para pesquisar a ancestralidade e a origem de uma determinada família. No entanto, observamos que os alunos confeccionaram árvores não só com pessoas de parentesco consanguíneas, mas incluíram pessoas com quem eles tinham vínculos afetivos. Quando questionados pelo motivo, responderam que não seria justo deixar fora da árvore pessoas como seus padrastos, madrastas, avós por consideração, tias, dentre outros. Com isso, muitas árvores não obedeceram aos padrões de famílias consanguíneas, de modo que os alunos pesquisaram os sobrenomes de seus parentes afetivos e acrescentaram na árvore.

Durante as aulas, e no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, observamos gestos de cooperação entre os alunos. Um aluno ajudando o outro com ideias de como poderia ficar melhor a elaboração do cartaz. Foi uma experiência enriquecedora de aprendizado, momento em que eles puderam expressar como visualizavam suas famílias, deslocando muitas vezes das convenções sociais, que estabelecem um padrão de família única, idealizada como perfeita, ou seja, eles romperam com esse imaginário de família na medida em que expuseram o “real de constituição de suas famílias”, a que eles vivem, sem preconceito ou pré-julgamento.

Os gestos de interpretação que os alunos manifestaram em relação à família foram muito interessantes, pois, afetados pelo interdiscurso (memória discursiva) de família que se constitui pela afetividade, promoveram deslizamentos de sentido de um saber estabilizado historicamente, de que família se constitui por relações consanguíneas. E, por serem alunos de uma instituição escolar que historicamente é considerada tradicional, eles conseguiram romper com algumas das amarras, nesse caso, a do conservadorismo. Compreendemos que isso foi possível justamente por termos criado em sala de aula condições que se constituíram como um espaço de interpretação e produção de gestos de leituras. Assim, os alunos sentiram-se à vontade para se manifestar, sem medo da repressão de acerto ou erro, puderam expor suas percepções e colaboraram com as manifestações de seus colegas. De tal modo, podemos dizer que a postura do aluno mudou, na medida em que a postura do seu professor também mudou, permitindo aberturas para que o aluno pudesse manifestar o seu dizer, pois, conforme Pfeiffer (1995, p. 124),

O que nos cabe é trabalhar com a consciência de que a linguagem é ideológica, de que os alunos assim como os professores, estão desde sempre inseridos nela e ‘sofrendo’ os efeitos de sentidos nela produzidos. Respeitando mais a nós

¹¹ Disponível em: <http://www.significados.com.br>. Acesso em: 06 jun. 2018.

mesmos e aos alunos como sujeitos da linguagem, acredito que poderemos fazer trabalhos que nos abram, mutuamente, espaços de interpretação, sem aceitar um autoritarismo, vindo de onde venha, de pregadores do conhecimento único e verdadeiro. Abramos espaço para o diferente, para o inusitado, sem com isso cair em outro engodo que é o da busca pela originalidade.

Entre as várias árvores, uma foi constituída na integralidade por mulheres no comando da família. A aluna verificou que, em sua certidão, não constavam os nomes do pai e nem do avô. Tinha apenas o nome da avó materna e o nome de sua mãe. Então ela representou em sua árvore genealógica a avó, a tia, a mãe e os irmãos. A representação dessa família mostra uma das estruturas familiares existentes na nossa formação social, destacando um formato muito significativo. Em 2015, quase 30 milhões de lares eram comandados por mulheres, segundo dados baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹².

O mapa das famílias no Brasil, baseado nas mudanças ocorridas na sociedade, mostra novas tendências nos arranjos familiares:

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) revelam que, desde 2005, o perfil composto unicamente por pai, mãe e filhos deixou de ser maioria nos domicílios brasileiros. Na pesquisa de 2015, o tradicional arranjo ocupava 42,3% dos lares pesquisados. Uma queda de 7,8 pontos percentuais em relação a 2005, quando abrangia 50,1% das moradias¹³.

Alguns tipos de famílias têm ganhado força, como famílias constituídas apenas por casais sem filhos (19,9%), bem como por pessoas solteiras, viúvas, separadas que vivem sozinhas (14,4%). A tendência que mais cresce são as famílias que o IBGE chama de reconstituídas, também conhecidas como “família mosaico”, “formada, por exemplo, quando um homem que já foi casado e teve filhos se casa novamente com uma mulher que também já foi casada e tem filhos. E, então, após se casarem, eles têm mais um filho”¹⁴. Outro tipo de família que tem crescido também é a de casais que tiveram filhos e estes já saíram de casa. Esse fenômeno é conhecido como “ninho vazio”. Segundo pesquisadores do IBGE, as casas estão ficando mais vazias, porque a população está vivendo mais e tendo menos filhos.

Esses novos arranjos familiares têm constituído a vida das pessoas, e pudemos ver isso nas produções dos alunos ao elaborarem suas árvores genealógicas. Interessante destacar que, após o processo de desenvolvimento das práticas discursivas, os alunos fizeram uma leitura sobre a constituição das famílias e observaram que elas não obedecem mais a um padrão fixo, que cada uma tem seu estilo, seu sobrenome, sua história. Eles manifestaram dizendo que todos os formatos de família devem ser respeitados, seja qual for a configuração, não cabendo julgamento sobre esse ou aquele formato e/ou como sendo um melhor que o outro, todas são famílias dentro de suas singularidades. Percebemos que os alunos, ao elaborarem esses desenhos, produziram sentidos diversos ao serem confrontados com realidades diferentes.

12 Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Economia/noticia>. Acesso em: 06 jun. 2018.

13 Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos. Acesso em: 06 jun. 2018.

14 Conforme o doutor em demografia da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (Ence), José Eustáquio Diniz. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 06 jun. 2018.

Posteriormente, realizamos uma exposição de cartazes das árvores genealógicas (Figura 1), momento em que os alunos explicaram à comunidade escolar a origem de seus sobrenomes. Todas as turmas foram conhecer o trabalho dos nossos alunos; os outros professores elogiaram bastante a iniciativa e muitos alunos e professores pesquisaram no cartaz a origem de seus sobrenomes e, quando não encontravam, diziam que iam pesquisar.

Os alunos dos 6^{os} e 7^{os} anos, ao olharem para as árvores produzidas pelos alunos, procuravam entender a pesquisa realizada com os sobrenomes, já os alunos dos 8^{os} e 9^{os} anos atentaram para o modo como as famílias têm se constituído na atualidade, uma vez que comentavam entre eles, com algumas restrições, sobre árvores com formatos de famílias diferentes das tidas como tradicionais. Em outras palavras, os alunos maiores demonstraram ser mais conservadores em relação às caracterizações das famílias que foram expostas nos painéis. Logo após a exposição, tivemos um momento de troca de experiência, e os alunos se mostraram satisfeitos pelo trabalho desenvolvido e pela exposição de suas árvores genealógicas à comunidade escolar, bem como por terem despertado a curiosidade dos demais alunos sobre o estudo de seus respectivos nomes.

A exposição dos cartazes foi muito significativa, assim como os efeitos do processo de reflexão que o trabalho de construção do cartaz produziu, as indagações, as leituras que eles fizeram de si mesmos, do outro, de seus familiares, deslocando o efeito de sentido do significado de seus próprios nomes, em relação à condição de afetividade que eles estabeleceram com seus familiares e entre as famílias.

Figura 1 - Imagem da Exposição das árvores genealógicas



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

É perceptível que, quando os alunos produziram as árvores, a assunção à autoria estava em processo, pois eles refletiram sobre a constituição de seus nomes, de suas famílias e fizeram leituras acerca de si, do outro, percebendo que essa constituição não era aleatória e se posicionando ao optar por representar suas famílias dessa ou daquela maneira.

Durante as pesquisas no dicionário de nomes e sobrenomes, os alunos se depararam com brasões que representavam alguns de seus sobrenomes vinculados à nobreza e ficaram empolgados.

Sugerimos que eles pesquisassem o que é um brasão. Pesquisaram no dicionário *Aurélio* (FERREIRA, 2002), bem como em outros dicionários, e descobriram que “brasão” significa “escudo de armas (de família nobre). Heráldica. Honra; glória”. Assim que compreenderam o que era um brasão, sugeriram a produção de brasões que pudessem representar as características de suas famílias. A ideia nasceu entre os alunos e acatamos para observar o processo de produção de leitura, visto que eles estavam fazendo leitura da história de seus nomes, de sua relação com a família, uma vez que estávamos propiciando um espaço em sala de aula para que eles se expressassem a respeito de suas famílias. Assim, os alunos produziram os brasões e descreveram o que cada figura representava.

Abaixo trazemos um quadro com alguns brasões confeccionados pelos alunos (Figura 2), que mostram os gestos de interpretações deles sobre suas famílias.

Figura 2 - Brasão produzido pelos alunos



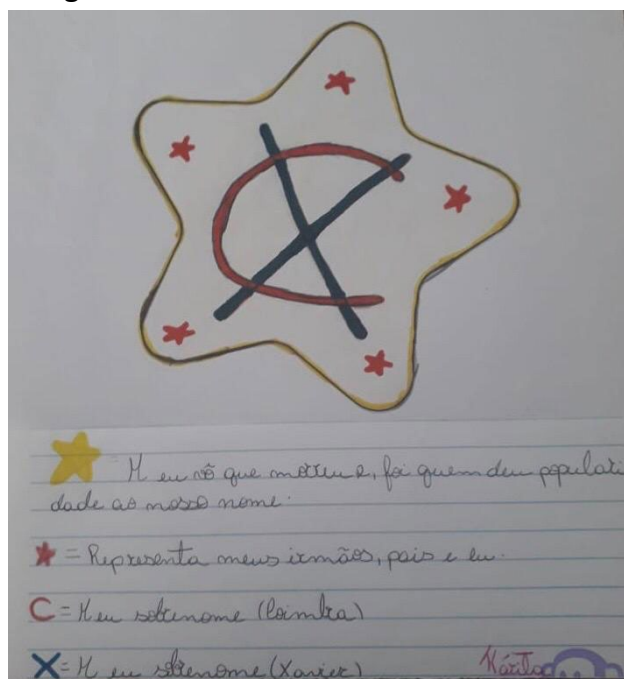
Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Observamos que os sujeitos-alunos, ao produzirem e descreverem os brasões de suas famílias, ressignificaram os imaginários das famílias, mostrando uma leitura das características que as constituem. Observamos também que, para produzir sentidos no desenho do brasão, os alunos remeteram à memória discursiva sobre a origem e os significados dos sobrenomes e de sua historicidade.

Quando os alunos concluíram os desenhos, apresentaram à turma apenas o desenho sem a descrição do brasão, ou seja, os sentidos, as leituras dessas imagens ficaram em aberto. Posteriormente os autores dos desenhos explicaram cada figura. Como pudemos ver nas práticas desenvolvidas, os alunos conseguiram espacializar a autoria em diferentes materialidades significantes (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006), uma vez que eles produziram autoria na oralidade, no desenho e posteriormente na explicitação dos sentidos dos desenhos.

Na Figura 3, a aluna, ao desenhar o brasão da família Coimbra Xavier, fez referência a um membro de sua família que representou muito para a constituição de seu sobrenome, o seu avô. O avô é representado por uma estrela grande, que dá contorno ao Brasão e representa o núcleo familiar. Dentro dessa estrela, ela acrescenta outras cinco estrelas menores, representando seu pai, ela e seus irmãos. No centro do brasão, em letras grandes, estão as iniciais de seus dois sobrenomes – “CX”. Observamos que o símbolo de família se restringe apenas aos membros de sua casa; com exceção de seu avô, ela apaga os demais membros que seriam os tios, filhos dos seus avós e irmãos de seu pai. Em outras palavras, a aluna apaga a genealogia de sua família paterna e de sua família materna. De sua origem ela traz no desenho apenas a memória do seu avô, bem como atualiza os sentidos ao representar o seu nome e o de seus irmãos.

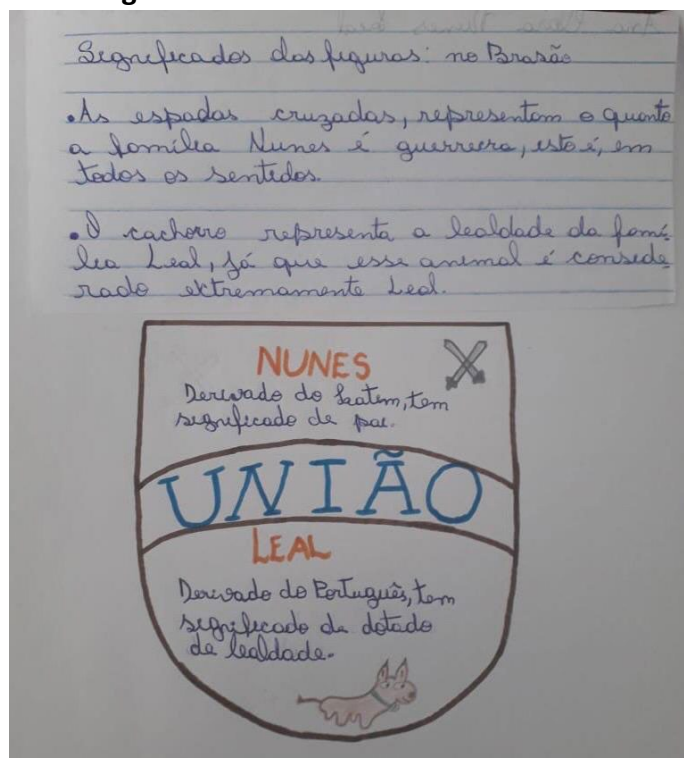
Figura 3 - Brasão da Família Coimbra Xavier



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Na Figura 4, o aluno ressaltou a característica de sua família por meio de símbolos como a espada, que significa “guerreiro”, destacando aquele que luta, que é batalhador, e o cachorro, que significa “lealdade”. No desenho, ele trouxe os dois sobrenomes, o do pai e o da mãe: Nunes e Leal, e entre eles colocou uma faixa com a palavra “união”, para representar a junção das famílias. Percebemos o funcionamento da memória, o efeito da leitura do arquivo, como a origem dos nomes e a historicidade de sua família.

Figura 4 - Brasão da Família Nunes Leal



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Ao observar os brasões elaborados pelos alunos, percebemos o gesto de interpretação da história dessas famílias e a origem de seus sobrenomes e suas características. São imagens que conversam com suas crenças, historicidade, ideologia, pelas suas condições de produção socio-históricas.

Breves considerações

Compreender a língua na perspectiva da Análise de Discurso mudou o modo como olhamos hoje para a sala de aula. Aquele jeito rotineiro de preparar aulas, de manusear o livro didático, ler os textos, de aceitar as questões que o livro trazia, o modo como trabalhávamos em sala de aula, em que prevalecia o nosso entendimento sobre as leituras, enfim, tudo mudou.

Devemos entender que a língua é opaca, suscetível a falhas, que não é transparente, como a teoria da comunicação defende, mas que está em movimento, que tem relação com os sujeitos e a história, que se constitui pela sua incompletude, não dá mais para ser como antes. Isso tudo mudou o modo como lemos a escola, a sala de aula, os saberes e os alunos.

Essa perspectiva teórica nos impulsiona a observar, no dizer, o não dito, as contradições e os equívocos que são constitutivos da linguagem; discursivamente sempre haverá outras possibilidades de sentidos (mas não todos), os silenciamentos, os deslizamentos de sentido. Assim, nos colocamos em posição de vigilância em relação a tudo que está a nossa volta, sociedade, escola, alunos, enfim, a tudo que nos cerca. Essa teoria impactou a nossa vida profissional a ponto de nos fazer abandonar as velhas práticas, bem como abriu os nossos olhos em relação ao saber, à posição de professor, aos sujeitos envolvidos na prática pedagógica, às condições de produção.

Assim, compreendemos que o ensino de língua portuguesa não deve ser pautado na leitura de texto como pretexto para ensinar gramática, que o sentido não está no texto, que o professor não pode ou deve controlar os sentidos, ao contrário, deve criar espaços de interpretação para que o aluno possa produzir sentidos.

Esse foi um importante passo para repensarmos nossas práticas pedagógicas, que até então se realizavam por meio de métodos de ensino que forneciam conhecimento pronto, em vez de criarem oportunidade para o aluno construir seu conhecimento, compreendendo que os sentidos não estão prontos e, portanto, precisam ser construídos. As práticas de linguagem que desenvolvemos, inscritas na Análise de Discurso, foram fundamentais para criarmos esse espaço para os alunos se posicionarem em relação às leituras, abrindo lugar para os sentidos, que se tornaram múltiplos na sala de aula.

Durante o processo, os alunos começaram a se posicionar em sala de aula, contribuir com a reflexão dos nomes, questionar, concordar, discordar. Nesse sentido, podemos dizer que, pela perspectiva teórica que trabalhamos, criamos condições para que fosse possível ao aluno assumir-se autor. Os alunos saíram do lugar daquele que recebe um conhecimento pronto, para aquele que pode construir conhecimento, ou seja, o conhecimento não está apenas no livro didático, nos dicionários, no texto lido, o conhecimento é plural, vai muito além dos instrumentos pedagógicos. Enfim, o conhecimento está no sujeito, na cidade, no mundo, no movimento do sujeito consigo mesmo, com os outros, com a história.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Pedro. Gente tem nome. *In*: BANDEIRA, Pedro. **Cavalgando o arco-íris**. São Paulo: Moderna, 1984.

CABRAL HAYASHIDA, Sandra Raquel de Almeida. **Periódicos científicos: a produção e circulação da ciência da linguagem no Brasil**. 2012. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270530> Acesso em: 20 ago. 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. rev. e ampl. 7. reimpr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2017.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica**: enunciação e sentido. Campinas: Pontes, 2018.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (org.). **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 19-29.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. *In*: TFOUNI, Leda Verdiani (org.) **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 163-178.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade. *In*: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (org.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p. 83-103.

NUNES, José Horta. A cidade enquanto objeto do discurso enciclopédico. **Rua**, Campinas, v. 20, p. 65-85, 2014. Edição especial. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638245> . Acesso em: 20 ago. 2019.

ORLANDI, Eni P. Texto e discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29365>. Acesso em: 20 set. 2017.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2001.

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

ORLANDI, Eni P. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

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

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi. *et al.* 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. Originalmente publicado em 1975.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. **Que autor é este?** Brasil. 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: 15 mar. 2020.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Era uma vez uma outra história**: leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2006.

TOQUINHO. Gente tem sobrenome. **Canção de todas as crianças**. 1987. Disponível em: <http://www.toquinho.com.br>. Acesso em: 20 maio 2017.

VALENÇA, Raquel Teixeira. **Por que temos sobrenomes?** 2016. Disponível em: <http://chc.org.br/por-que-temos-sobrenomes/>. Acesso em: 23 set. 2017.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. **Violência contra a mulher:** a força das práticas simbólicas. Brasília; Campinas: MEC; Unicamp, 2011. (Práticas discursivas de legitimação e resistência, Hora de debate, Projeto Conexão Linguagem, Unicamp). Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/16892/Guia%20MULHER-2-Soft-novos%20%281%29.pdf?sequence=3>. Acesso em: 24 nov. 2017.

A FANFICTION COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO E LETRAMENTO DIGITAL

Edisângela Marim Basto

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Introdução

A etapa do projeto de pesquisa que será descrita neste capítulo foi desenvolvida durante o curso de Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Cáceres - MT, no ano de 2017. A intervenção pedagógica foi realizada com alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Prof. Heliodoro Capistrano da Silva em Cuiabá - MT.

Essa etapa teve por objetivo possibilitar aos alunos ressignificações no âmbito da leitura e da escrita, mais especificamente a produção de boas histórias ficcionais em meio eletrônico. Para isso, descreveremos as postagens no *site de fanfics*, eleito pelos próprios alunos para a publicação e a leitura de algumas produções. Juntamente, será descrita a criação do *site* com a turma, que teve a função de ser um espaço digital específico para os estudantes interagirem e divulgarem suas histórias.

Constatamos nesse percurso que, de fato, os alunos participam de eventos de letramento, ora como leitores, ora como autores. Nesse sentido, recordamos Alves (2015), que afirma a importância de identificar e reconhecer que os adolescentes são afetados pelos mais diferentes eventos de letramento e neles desempenham o papel de atores sociais. De forma geral, eles apreciam muito ler, comentar e curtir postagens nas redes sociais.

Nesse contexto, nossas relações com a tecnologia digital e o ensino remoto deverão ser aprimoradas e/ou aprendidas. Assim, a *fanfiction*, um gênero originariamente virtual, em que as práticas de escrita e leitura assumem posições diferentes do convencional, representa uma ferramenta a mais a ser inserida em sala de aula, pois, além de possibilitar aprendizagens diversas, promove a participação ativa do usuário, compartilhamento de informações, interação multimidiática e multimodal.

Ressaltamos, ainda, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta dez competências gerais da Educação Básica e destacamos a de número cinco:

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).

Os alunos, nessa nova modalidade de escrita, comunicam-se exercendo um papel muito significativo: o de protagonistas, quando são autores de suas próprias histórias, e, de forma coletiva, interagem com seus leitores. Nesse sentido, e refletindo sobre o ensino atual de língua, esperamos contribuir com uma estratégia metodológica inovadora, envolvendo a utilização da *fanfiction*.

Trabalhamos com referências de perspectivas socio-histórica e linguística, tendo como destaque os trabalhos de Alves (2015), Chartier (1999), Lévy (1999), Rojo (2009, 2012, 2015), Vargas

(2015), Xavier (2007) e Zacharias (2016). Nossa metodologia foi delineada pela pesquisa-ação, que investiga questões relacionadas aos estudos da linguagem num contexto real, ou seja, a sala de aula, informando a ação que se decide tomar para melhorar a prática, conforme Gedoz (2015).

As demais etapas do projeto de intervenção estão na dissertação intitulada *Fanfiction na Sala de Aula: uma proposta de leitura e escrita colaborativa no ensino fundamental* e está disponível no portal da Universidade do Estado de Mato Grosso, no programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras¹.

Cultura digital: do conceito à prática

Com o avanço e a multiplicação da tecnologia, os estudantes têm mais acesso a dispositivos como: computadores, telefones celulares, *tablets* e outros, envolvendo-se diretamente com novas formas de integração da realidade com o mundo virtual. Nesse aspecto, Débora Garofalo (2018) conceitua a cultura digital como advinda do ciberespaço que nasce nessa era digital, que contempla a linguagem da internet e tem levado esses jovens a serem protagonistas.

O tema ganhou ênfase com a homologação da BNCC, que reforça a nova prática de linguagem com a décima competência específica de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, a saber:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018, p. 87).

Em consonância com a BNCC, o DRC (Documento de Referência Curricular) para Mato Grosso (2018), ao tratar sobre o processo do letramento digital, afirma que não basta saber operar as ferramentas, mas é necessário saber por que, como e quando usá-las, ou seja, além de se utilizar *datashow*, vídeo ou lousa digital, é preciso atribuir objetivo de aprendizagem no uso dessas ferramentas tecnológicas, de forma que ele resulte em conhecimentos.

Na sociedade contemporânea, as novas tecnologias de comunicação surgem como um novo tipo ou modalidade de letramento – o letramento digital –, que pode ser utilizado em favor da melhoria da qualidade de ensino.

Nesse sentido, Xavier (2007, p. 135) pontua que

O letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

O autor acrescenta que é possível alguém ser alfabetizado, com alto nível de letramento, e ainda ser analfabeto ou iletrado digital.

¹ Disponível em: <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=profletras-caceres&m=dissertacoes>. Acesso em: 25 jun. 2020.

Nessa direção, Zacharias (2016, p. 21) destaca que o letramento digital

[...] vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o *mouse*, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos.

Zacharias ressalta que os textos impressos deixaram de ser os únicos objetos de leitura na escola. A inclusão do universo digital, no entanto, não pode excluir o material impresso, mas integrá-lo, cabendo ao professor a função de curador, que, antes de tudo, deve: selecionar, filtrar, analisar, relacionar informações e orientar os estudantes a identificar os materiais adequados. Há muita informação na internet, sendo em vão os alunos acessarem tantas informações e não terem critérios para selecioná-las.

A cultura digital é muito ampla e envolve os multiletramentos. Nessa perspectiva, Rojo (2009, p. 106) aponta que

As mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos, muitos diferenciados cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Nesse sentido, a autora leva-nos a refletir sobre o nosso papel enquanto professores de Língua Portuguesa em meio aos multiletramentos, o de possibilitar aos alunos oportunidades de adquirirem habilidades de linguagem com diferentes semioses, como as imagens estáticas ou em movimento, as cores, os sons, os efeitos computacionais, etc. Muitos gêneros textuais emergiram diante do avanço das tecnologias digitais e agregá-los em nossas aulas tornou-se imprescindível para atrair o interesse e o engajamento dos alunos.

A *fanfiction*, além de criar narrativas, possibilita que os leitores escolham o final da história. A escrita torna-se colaborativa. Como afirma Vargas (2015, p. 13):

[...] a oportunidade de interagir com textos de seu interesse, a saber, na maior parte dos casos, textos bem-sucedidos comercialmente, produtos da indústria do entretenimento ou produtos por ela incorporados, cuja presença no dia a dia do jovem o motive a prolongar o contato com eles. O grande apreço dedicado a narrativas veiculadas em diferentes mídias, que perpassam a vida e, portanto, o imaginário de um jovem, leva-o a se constituir em um fã do gênero.

A autora declara que a *fanfiction* tem motivado os jovens a se dedicarem mais ao processo de leitura e escrita, e a publicarem narrativas ficcionais em meio eletrônico. Em nossa intervenção, constatamos que os alunos realizaram mais leituras e se dedicaram durante a confecção de *fanfics*, tanto na escola, quanto no atendimento *on-line* que receberam pelo Google Docs.

A terceira etapa do projeto de intervenção que realizamos com os alunos do 9º ano consistiu na produção textual de *fanfics*, publicação e criação do *site* com a turma. Apresentaremos na sequência uma atividade que envolveu o processo de leitura, escrita e postagem em *sites* específicos de *fanfictions*.

Antes, porém, abordaremos algumas questões acerca da *fanfic*, dos sujeitos e do contexto da pesquisa.

Fanfic: escrita colaborativa na escola

A turma de 9º ano selecionada para participar do projeto era composta por 28 alunos, estudava no período vespertino e, ao lhe apresentarmos o projeto, mostrou-se muito interessada no gênero *fanfiction*.

A escola estadual na qual desenvolvemos o projeto tem um laboratório de informática, mas poucos computadores estavam em bom funcionamento. Além disso, a internet não atendia a demanda, pois muitos alunos precisavam se conectar ao mesmo tempo.

Assim, propusemos que a turma viesse no contraturno em menor número para conseguirmos sanar essa dificuldade com a internet. Dividimos em pequenos grupos e, três vezes por semana, os alunos estavam na escola no horário previamente agendado. Entretanto, não foi possível a participação de todos. De uma turma de 28 alunos, participaram, efetivamente, 16.

Alguns alunos utilizaram o computador da escola, roteando a internet de nossos *smartphones*; outros, que estavam com o celular, digitaram no bloco de notas. Foi solicitada a atividade que deveriam realizar: iniciar a produção de uma sinopse de *fanfiction* na categoria em que pretendiam começar a escrever. As preferências foram variadas. Havia histórias baseadas em séries de TV, em livros, em mangás, animes, bandas de música e textos originais. Cada aluno em sua pasta no Google Docs continuou a digitação da história.

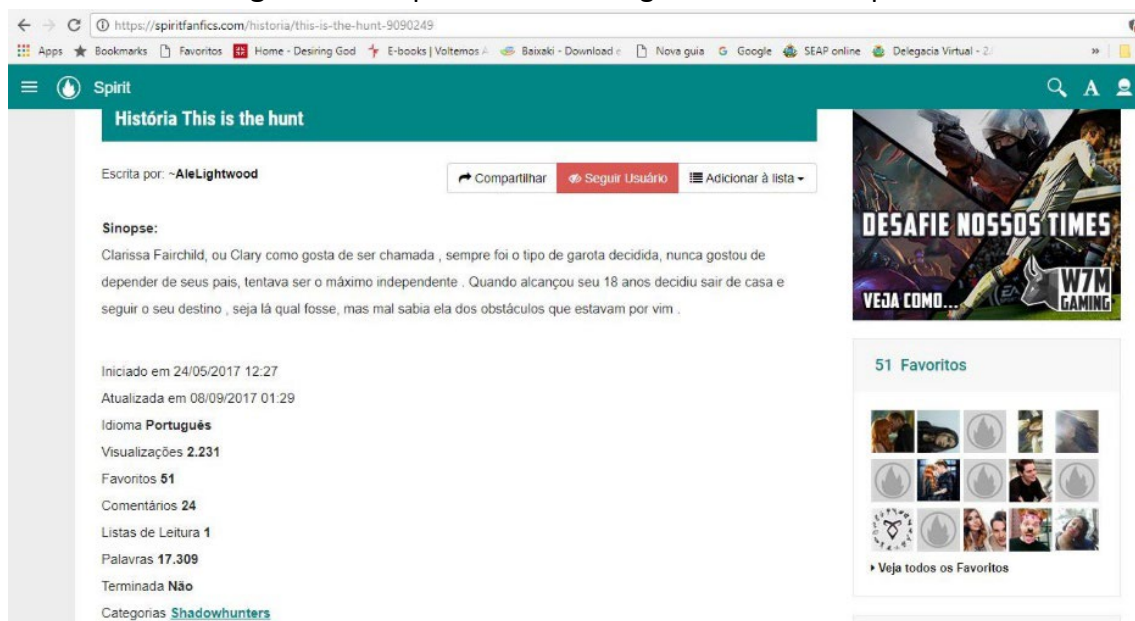
Nesse grupo, havia duas alunas que já conheciam a *fanfiction* e eram cadastradas no *site Spirit*. Embora fizessem apenas leituras das histórias ficcionais de sua preferência, não encontraram dificuldades para produzir suas próprias histórias, demonstrando proficiência. Essas alunas tinham autonomia durante as produções, ao contrário de outros alunos, que apresentaram um grau maior de dificuldade. Isso não inviabilizou o trabalho, pois nosso papel de mediadoras da aprendizagem garantiu a eles o suporte necessário, na forma de atendimento individualizado.

O *site Spirit* foi eleito pelos alunos para o cadastro. Trata-se de uma plataforma de autopublicação de livros, sejam *fanfics* ou histórias originais². Nesse *site* são hospedadas muitas histórias de diferentes categorias, são criados grupos e fóruns de fãs de diferentes idades. É um ambiente interativo muito propício para o incentivo à leitura e à escrita.

Na Figura 1, observa-se a sinopse postada no Spirit pela aluna que adotou o pseudônimo Alelightwood.

² Disponível em: <https://www.spiritfanfics.com/sobre>. Acesso em: 25 jun. 2020.

Figura 1 - Sinopse da aluna Alelightwood no site Spirit



Fonte: Página do site Spirit³.

A aluna sentiu-se segura na construção de sentidos voltados à colaboração, à integração, o que ressignificou sua aprendizagem com a participação no projeto de intervenção. Gostaríamos de destacar o número de visualizações da *fanfiction* de Alelightwood após a postagem dos 12 capítulos escritos: 2.231 visualizações. E ocupou o 51º lugar nos favoritos das *fanfics* escritas na mesma categoria.

A nossa proposta inicial para postagens de *fanfics* dos alunos era apenas para o site criado exclusivamente para essa turma de 9º ano, com o intuito de dar visibilidade às *fanfics* produzidas. Combinamos com os alunos que as postagens das histórias ficcionais poderiam ser feitas também no site Spirit, por mostrar-se uma boa iniciativa e incentivo à produção escrita.

A seguir, na Figura 2, são especificadas as visualizações por capítulo e a quantidade de palavras utilizadas em cada um deles.

Figura 2 - Capítulos da *fanfiction* da aluna Alelightwood

Lista de Capítulos

Capítulo	Palavras
1. Decision em 25/05/2017 12:12 0 comentários 240 visualizações	628
2. Blonde hair em 27/05/2017 15:29 0 comentários 205 visualizações	658
3. I Take Care Of You em 09/06/2017 10:33 2 comentários 209 visualizações	1.000
4. Air Pure! em 11/06/2017 23:54 1 comentários 183 visualizações	1.700
5. I Would Never Tire. em 14/06/2017 03:09 1 comentários 172 visualizações	1.569
6. A Kiss is Worth More Than A Thousand Words em 15/06/2017 23:56 2 comentários 203 visualizações	2.155
7. First time. em 19/06/2017 06:00 1 comentários 256 visualizações	2.496

Fonte: Página do site Spirit⁴.

3 Disponível em: <https://www.spiritfanfics.com/historia/this-is-the-hunt-9090249>. Acesso em: 10 out. 2017.

4 Disponível em: <https://www.spiritfanfics.com/historia/this-is-the-hunt-9090249>. Acesso em: 10 out. 2017.

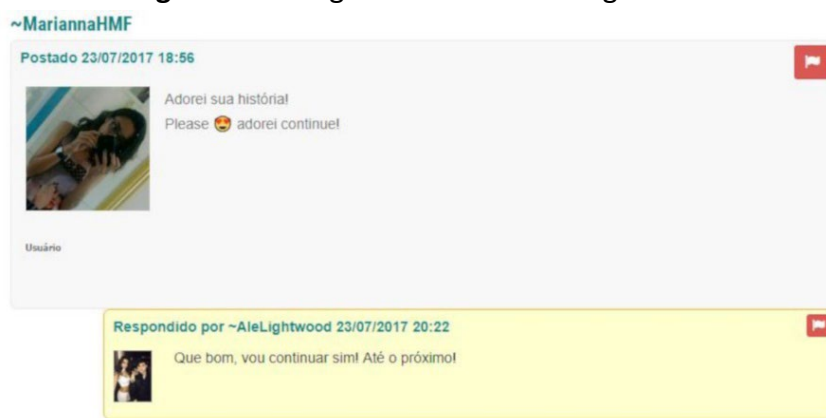
A aluna recebia comentários incentivadores a cada capítulo que postava, comprovando a recepção positiva de seus textos pelos fãs da série, como podemos observar em alguns comentários feitos pelos leitores, fãs do *site*, e nas respostas dadas pelas alunas.

Figura 3 - Diálogo 1 entre os fãs e Alelightwood



Fonte: Página do *site* Spirit⁵.

Figura 4 - Diálogo 2 entre a fã e Alelightwood



Fonte: Página do *site* Spirit⁶.

Uma comunicação virtual, segundo Lévy (1999), é interativa, porque coloca em jogo nas mensagens tanto a imagem da pessoa como a da situação de comunicação. Os participantes de *fanfictions*, como se vê nas Figuras 3 e 4, envolvem-se num movimento ativo de autoria. De acordo com Alves (2015), esses *sites* configuram-se como ambientes privilegiados para leitura, produção escrita e comentários. Todos, de forma colaborativa, engajados no letramento digital.

Queremos ressaltar que o projeto foi encerrado no ano de 2017 e a aluna, até 2019, deu continuidade às postagens, publicando mais quatro capítulos no *site*, conforme mostra a figura a seguir:

5 Disponível em: <https://www.spiritfanfics.com/historia/this-is-the-hunt-9090249/capitulo 5>. Acesso em: 10 out. 2017.

6 Disponível em: <https://www.spiritfanfics.com/historia/this-is-the-hunt-9090249/capitulo 8>. Acesso em: 10 out. 2017.

Figura 5 - Capítulos da *fanfiction* da aluna Alelightwood

8.	Things Will Change Now. em 15/07/2017 23:06	2 comentários	293 visualizações	1.204
9.	No Now... em 01/08/2017 02:29	4 comentários	259 visualizações	1.346
10.	Damn it... em 05/08/2017 18:19	4 comentários	256 visualizações	1.814
11.	It's Real em 12/08/2017 03:28	5 comentários	268 visualizações	1.077
12.	Your smell em 08/09/2017 01:29	2 comentários	227 visualizações	1.664
13.	Forget about it... em 19/11/2017 15:59	4 comentários	182 visualizações	1.398
14.	Olá anjos em 17/02/2018 16:02	2 comentários	106 visualizações	64
15.	Dark Night em 16/01/2019 05:23	1 comentários	77 visualizações	1.370

Fonte: Página do *site* Spirit⁷.

Além de ter dado continuidade à história iniciada em 2017, Alelightwood escreveu muitas outras, em categorias diferentes. A mesma história saltou de 2.231 visualizações para 4.024, o que pode ser conferido na figura abaixo:

Figura 6 - Resumo da sinopse de Alelightwood no Spirit

Iniciado em 24/05/2017 12:27
Atualizada em 03/06/2019 04:13
Idioma Português
Visualizações 4.024
Favoritos 71
Comentários 32
Listas de Leitura 16
Palavras 22.757
Terminada Não
Categorias [Shadowhunters](#)
Personagens Alexander "Alec" Lightwood, Clary Fairchild (Clary Fray), Isabelle Lightwood, Jace Herondale (Jace Wayland), Magnus Bane, Personagens Originais, Simon Lewis
Tags [Clace](#), [Malec](#), [Shadowhunters](#), [Sizzy](#)

Fonte: Página do *site* Spirit⁸.

A aluna continuou a receber comentários incentivadores também nos outros capítulos que postou após o término do projeto, comprovando a criatividade adquirida com a escrita das *fanfics*. A própria estudante confidenciou-nos que os comentários foram um incentivo a mais para ela continuar escrevendo, porque os leitores esperavam ansiosos pelas postagens dos seus capítulos e ela se sentia encorajada a continuar.

⁷ Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/this-is-the-hunt-9090249>. Acesso em: 30 jun.2020.

⁸ Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/this-is-the-hunt-9090249>. Acesso em: 30 jun. 2020.

Conforme Alves (2015, p. 69), a definição dessa leitora que comentou as *fanfics* da Alelightwood é leitora-comentarista, que são pessoas que “[...] leem e participam colaborativamente da escrita ao postar comentários depois da leitura de cada capítulo. Ao expressar suas opiniões utilizando-se de comentários, as adolescentes dão um *feedback* constante acerca da postagem lida”. O exemplo deixa clara a interação entre leitor e autor porque, assim como incentivam, os leitores também emitem opiniões sobre o enredo, instigando o autor a pensar o desfecho e a não demorar a postar os capítulos. São características dos *fanfiqueros*⁹ descritas por Vargas (2015, p. 10):

O universo *fanfiquero* fornece interessantes exemplos de estudantes que se envolvem afetiva e intelectualmente com um determinado texto, tomam posicionamentos críticos diante dele, desenvolvem categorias de análise para expressar esses julgamentos e os refinam e compartilham em debate comunitário todas essas experiências altamente educativas, buscadas pelas escolas com bom padrão pedagógico.

Esses jovens que buscam o saber por meio de ações coletivas assumem uma postura de protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Vargas (2015) destaca que as inovações tecnológicas têm aprimorado o processo de formação individual e social desses jovens.

A intervenção pedagógica realizada com a turma possibilitou-nos a confirmação de que um trabalho por meio de *fanfics* apresenta-se como uma boa estratégia educativa para uma escrita crítica.

Tecnologia, ensino e interatividade em ambiente eletrônico

Apesar de muitos docentes não terem nascido na era digital e estarem cercados de tensão, por encontrarem dificuldades em inserir a tecnologia digital em suas aulas, numa escola que oferece pouco ou quase nenhum acesso à internet, eles têm se esforçado para ensinar o uso das ferramentas digitais a um público de estudantes que fala uma linguagem totalmente nova, que é rápido para assimilar informações e realiza muitas tarefas simultaneamente.

Portanto, apresentar aos nossos estudantes estratégias metodológicas inovadoras e que envolvam a internet deveria ser uma prática constante em nossas aulas. Os ambientes digitais, sejam eles *sites*, *blogs*, redes sociais e o uso dos novos gêneros, tais como vídeo-minuto, memes, charges digitais, são alguns exemplos que muito atraem os jovens, pela forma irreverente e rápida com que se propagam entre eles em forma de compartilhamentos.

Dessa maneira, pensamos com os alunos a construção do *site* da turma, que hospedamos no endereço eletrônico <https://www.fanfictionfirenine.wordpress.com>. O nome do *site* foi sugerido pelos estudantes e procuramos seguir a mesma estrutura do *Social Spirit*, com algumas adaptações. Assim como no *Spirit*, as *fanfics* têm capa e sinopse. O que diferencia o *site* da turma do *Spirit* é o número de palavras, o idioma e a ausência de favoritos, pois não incluímos esses elementos em nossa prática.

O *site* foi criado em abril de 2017 e, já em maio do mesmo ano, foi postada a primeira *fanfic*. Sobre as postagens, o *site* apresentava estatísticas diárias, semanais, mensais e anuais, às quais somente a administradora tinha acesso. Na Figura 7, apresentamos as visualizações do mês

⁹ Uma pessoa apaixonada por *fanfics* e pelo universo da escrita. Disponível em: <https://fanfiction.com.br/u/111887/>. Acesso em: 11 out. 2017.

de maio, representado pela cor laranja. Foram 520 visualizações, incluindo visitantes do Brasil e dos Estados Unidos.

Figura 7 - Estatística de visualizações no *site* em maio de 2017



Fonte: Página do *site* Fanfiction Fire Nine, visualizada pela administradora do *site*.

A Figura 8 comprova o número de visitantes no *site*.

Figura 8 - Mapa representando as visualizações do *site* no mês de maio de 2017














Fonte: Página do *site* Fanfiction Fire Nine, visualizada pela administradora do *site*.

Em setembro de 2017, quando encerramos a execução do projeto de intervenção pedagógica com a postagem da última *fanfic*, o *site* totalizou 2.068 visualizações e, além do Brasil, visitantes de outros seis países acessaram o Fanfiction Fire Nine: Estados Unidos, Alemanha, Romênia, Hong

Kong, Canadá e Irlanda. Houve uma boa aceitação das histórias postadas no *site* por parte dos leitores e, quando esses números chegavam aos alunos, eles ficavam entusiasmados em saber que suas histórias estavam sendo lidas, curtidas e comentadas.




O projeto encerrou-se no ano de 2017 e não tivemos mais contato com os alunos, visto que saíram da escola para cursarem ensino médio em outra instituição. O *site* da turma ficou inativo desde então, sem novas postagens, fato que não impediu que até o ano de 2020 fosse visitado e suas histórias, lidas. Segue abaixo a estatística atual do *site*:

Figura 9 - Número de visualizações por países ao *site* Fanfiction Fire Nine

País	Visualizações
 Brasil	2,470
 Estados Unidos	181
 Hong Kong, RAE da China	27
 França	17
 Alemanha	8
 Canadá	4
 Japão	4
 Espanha	3
 União Europeia	3
 Portugal	2
 Reino Unido	1

Fonte: Página do *site* Fanfiction Fire Nine, visualizada pela administradora do *site*.

Figura 10 - Total de visualizações ao *site* Fanfiction Fire Nine

Todos os posts, visualizações e visitantes	
 Posts	18
 Visualizações	2,727
 Visitantes	428

Fonte: Página do *site* Fanfiction Fire Nine, visualizada pela administradora do *site*.

O *site* da turma configurou-se como um ambiente digital muito interativo, colaborativo e de aprendizagem. Os alunos, individualmente ou em grupos, sentiram-se encorajados a transitar por esse ambiente e, com muita criatividade, atraíram leitores que apreciaram suas histórias fictícias, conforme registrado na Figura 10.

Além do *site* de *fanfiction*, foi possível também a elaboração de um livro com o mesmo nome do *site*: Fanfiction Fire Nine, na versão impressa e em PDF. Foi organizado em 129 páginas e

composto por 6 narrativas ficcionais, totalizando 36 capítulos. O livro poderá ser acessado pelo QR Code¹⁰ na nota de rodapé.

Na perspectiva de estudo socio-histórica sobre a participação do usuário na internet, o termo interatividade, com base em Lévy (1999, p. 79), “em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação”. Essa é uma característica muito importante da *fanfiction*, quando os membros dessa comunidade virtual estabelecem um canal de comunicação, não só participando de bate-papos, mas comentando, elogiando, incentivando ou emitindo opiniões sobre os enredos das histórias e transitando em ambientes multimodais.

Chartier (1999, p. 134) afirma que, com relação à interatividade, em perspectiva histórica, “aquilo que outrora só era permitido pela comunicação manuscrita ou a circulação dos impressos encontra hoje um suporte poderoso com o texto eletrônico”. Diz ainda: “Com o texto eletrônico, enfim, parece estar ao alcance de nossos olhos e de nossas mãos um sonho muito antigo da humanidade, que se poderá resumir em duas palavras, universalidade e interatividade”. (CHARTIER, 1999, p. 134).

É fato que os jovens expostos às tecnologias atuais estão aprendendo continuamente quando participam de ambientes que permitem o exercício da escrita, mesmo fora da escola, envolvendo-se em práticas de letramento.

Considerações finais

O projeto de intervenção realizado na Escola Estadual Prof. Heliodoro Capistrano da Silva, em Cuiabá - MT, possibilitou aos alunos do 9º ano um outro olhar para o uso das tecnologias digitais, enquanto ferramenta pedagógica para as aulas de Língua Portuguesa, proporcionando-lhes uma aprendizagem mais significativa.

Sabemos que os jovens que utilizam as redes sociais têm habilidades de compreensão de funcionamento de aplicativos, jogos *on-line* e interação em ambientes multimodais. Estão em contato direto com a leitura e a escrita, porém, ainda não sabem usar a tecnologia como uma possibilidade educacional em sala de aula ou fora dela, o que demanda papel fundamental do professor, enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem.

Os resultados mostraram que os alunos se engajam nas aulas que os atraem e a indisciplina raramente ocorre quando fazem o que gostam, principalmente com o uso da internet e/ou das ferramentas virtuais. Há interação, colaboração e trabalho em equipe. Valorizar o que eles apreciam é o caminho para instigar a leitura e a produção de texto.

Estamos diante de novos alunos, que, por sua vez, exigem novos professores, conforme afirmam Cani e Coscarelli (2016). E para isso é preciso repensar o ensino e a aprendizagem. Somos desafiados o tempo todo a lidar com as diversas linguagens resultantes do uso das tecnologias digitais. Rojo e Barbosa (2015) discutem como a evolução das tecnologias digitais afetou a sociedade contemporânea, especialmente nas formas de participação e de interação social.

¹⁰ Aponte o *smartphone* para o código e acesse o livro.



Nesse sentido, a formação dentro da escola precisa contribuir para o desenvolvimento desse cidadão que, imerso na tecnologia digital, muitas vezes se depara com situações estruturais, que não lhe permitem o uso efetivo dessas tecnologias.

Inserir a *fanfiction* para essa turma de 9º ano contribuiu muito para a inovação e motivação da prática de leitura e escrita. Apesar dos entraves que ocorreram no desenvolvimento do projeto, tais como: falta de computadores, internet deficitária e desistência de alguns alunos no projeto, foi possível verificar a eficácia de um ensino significativo em contato com ambientes eletrônicos e promover o letramento digital.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elizabeth Conceição de Almeida. **Fanfiction e práticas de letramento na internet**. Campinas: Pontes, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 29 jun. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes, 2016. p. 167-183.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.

FANFICTION FIRE NINE. 31 maio 2017. Disponível em: <https://fanfictionfirenine.wordpress.com/>. Acesso em: 1 jul. 2020.

GAROFALO, Débora. Cultura digital: o que é e quais ferramentas podem ser utilizadas. **Nova Escola**, São Paulo, 12 set. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12552/cultura-digital-o-que-e-e-quais-ferramentas-podem-ser-utilizadas>. Acesso em: 28 jun. 2020.

GEDOZ, Sueli. Práticas discursivas na sala de aula: situando a análise linguística articulada à produção e à reescrita textual. *In*: COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Corrêa da (org.). **A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula**. Campinas: Pontes, 2015. p. 309-341.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1999.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular (DRC): área de linguagens – Educação Básica, componente curricular Língua Portuguesa**, 2018. p. 16-60.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 01-24.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto (org.). **Hipermodernidade**,

multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola, 2015.

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. **O fenômeno fanfiction:** novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2015.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. *In:* SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org.). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 133-148.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In:* COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola, 2016. p. 15-26.

A PRODUÇÃO DE FANZINE COMO PRÁTICA DINÂMICA E COMPLEXA DE ESCRITA EM UMA ESCOLA RURAL

Gislaine dos Santos

Valdir Silva

Este capítulo apresentará algumas análises e resultados de uma pesquisa-intervenção¹ realizada com uma turma de alunos de 8º ano de uma Escola do Campo do município de Jauru - MT. A proposta de intervenção surgiu em razão das observações da professora da turma de que havia um grande desinteresse da maioria dos alunos pelas práticas de leitura e escrita no contexto formal da sala de aula. Por outro lado, o convívio diário com eles mostrava que estavam sempre fazendo uso da língua(gem) para se comunicar em suas redes sociais. Essa comunicação, quase sempre, era mediada pela escrita de pequenas ou longas mensagens de textos multimodais, ou seja, com a presença de imagens, vídeos, mensagens de voz, *emojis*, figurinhas, entre outras materialidades. Em síntese, os estudantes liam e escreviam mais em um contexto de práticas que faziam mais sentido para eles, do que naqueles requeridos histórica e culturalmente como lógica de práticas formais de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa realizadas pela escola.

Para Moraes (2007), atualmente a composição textual está cada vez mais calcada na mescla da escrita e da imagem, de maneira que esses elementos fazem parte de uma relação quase que indissociável. Essa junção, conforme a autora, advém da propagação tecnológica, que tem provocado uma intensa adesão ao plano visual nos últimos anos, possibilitando a criação de novos formatos textuais, que assumem a condição de multimodal.

Para Agustini e Grigoletto (2008), no ambiente virtual, que também é um espaço de práticas cotidianas de linguagem, o sujeito está ali sob a injunção da textualização, mas uma textualização que não é regulada pelos mecanismos de controle das instituições tradicionais. Além dessas práticas digitais, os alunos sempre demonstraram interesse em contar e apreciar histórias sobre seres fantásticos.

Com base em Orlandi (2002), entendemos as práticas de escrita como um lugar de constituição de relações, isto é, que dão configuração específica à formação social dos sujeitos. É um entendimento que confere à escrita uma perspectiva complexa, um sistema dinâmico, pois ela, enquanto representação simbólica, tece a teia de significados entre o(s) sujeito(s) e aquilo que ele(s) produz(em). Alimentados por esses entendimentos surgiu, então, o desejo de propor um trabalho que fosse criativo, inovador para os alunos e que, em certa medida, pudesse estar relacionado com as práticas de escrita digital em uma escola rural conectada à internet.

No âmbito desse trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de, em pequenos grupos, registrarem suas histórias em fanzines artesanais e digitalizá-los para, assim, aprimorar suas práticas de escrita e fazer circular na comunidade escolar histórias que habitam seus imaginários e que fazem parte de sua cultura.

¹ Esta pesquisa de mestrado se inscreve no âmbito do Projeto de Pesquisa/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Processo n. 427522/2016-1) "Linguagem, redes sociais e dispositivos móveis: resiliência e adaptações nas práticas de ensino e de aprendizagem contemporâneas", coordenado pelo Prof. Dr. Valdir Silva (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística – PPGL/Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado – UNEMAT).

Fanzines, em linhas gerais, são revistas artesanais produzidas por um fã ou grupo de fãs de um determinado assunto. Conforme Menezes (2017), resumidamente, fanzines são publicações de caráter independente e sem fins lucrativos, geralmente produzidas em pequenas tiragens. A revista pode ser feita de forma artesanal com o propósito de fazer circular os mais variados tipos de informações. O corpo do texto é construído a partir de colagens, letras manuscritas e outras formas tipográficas. As revistas são fotocopiadas, grampeadas ou dobradas, sem recursos sofisticados.

Nessa perspectiva, a pesquisa-intervenção teve por objetivo desenvolver uma proposta de trabalho que incentivasse os alunos a produzirem fanzines, com narrativas ficcionais sobre seres fantásticos dos quais são fãs, que pudessem contribuir tanto para a melhoria de suas práticas de escrita, como para a formação de novos produtores e leitores de textos capazes de avaliar criticamente sua escrita para produzir textos coerentes e coesos com boa qualidade linguística.

Para essa intervenção, desenvolvemos a proposta em oito fases, com suas respectivas atividades. Cada fase comportou atividades específicas que se articulam entre si e com as atividades das fases subsequentes. Ou seja, as fases foram tomadas como subsistemas (partes) que se articularam em um todo coerente, com vistas à produção de conhecimento sobre práticas de linguagem (leitura e escrita).

Conforme Magalhães (1993), os fanzines surgiram na década de 1930 nos Estados Unidos trazendo publicações sobre ficção científica. Essas publicações, consideradas de caráter alternativo e amador, ganharam esse nome apenas em 1941. Para formar o termo fanzine, Russ Chauvenet fez a contração de *fanatic* e *magazine*, duas palavras de origem inglesa; o nome tornou-se conhecido entre os fãs de ficção científica e pode ser traduzido para o português como revista do fã.

Nesse sentido, fanzines são publicações produzidas por um fã ou por um grupo de fãs que apreciam algum tipo de arte, personagem, personalidade ou que querem discorrer sobre algum tema de seu interesse. A sua produção, desde a ideia inicial até a confecção, divulgação e distribuição, é realizada pelos próprios autores e/ou fãs. Como não havia interesse financeiro nessas publicações, seus autores eram livres para abordar os mais variados assuntos.

A confecção de fanzines ganhou mais força a partir da explosão do movimento e da música *punk*, tornando-se assim o porta-voz desses grupos. Ou seja, transformou-se numa forma de comunicação alternativa entre membros e fãs. Segundo Magalhães (1993, p. 23), “[...] a partir dos fanzines punks, o termo fanzine ganhou popularidade e passou a denominar as publicações informativas de fãs-clubes ou movimentos organizados de minoria”.

Pensando nas características do fanzine e, principalmente, em como se utilizou a linguagem nesse tipo de revista, trazê-lo para a sala de aula pode ser uma alternativa para desenvolver nos educandos habilidades que compreendem o uso da leitura e da escrita. E, assim, fazerem uso dessas habilidades não só no ambiente escolar, mas também em seu cotidiano, uma vez que se trata de uma revista democrática, cujo autor tem total liberdade para se expressar artisticamente e escrever sobre os mais variados temas.

Nesse sentido, é interessante observar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a confecção de fanzines como prática de produção de texto para a disciplina de Língua Portuguesa. (BRASIL, 2017).

Na Base, o fanzine é considerado um produto representativo da cultura juvenil, que deve ser utilizado em sala de aula e está contemplado nas habilidades 11 e 12 no campo de atuação jornalístico midiático para as turmas de 6º e 7º ano, como podemos verificar nos dois fragmentos abaixo, referenciados pelos códigos alfanuméricos EF67LP11 e EF67LP12, que informam o nível, ensino fundamental, o ano de escolaridade, 6º e 7º, a disciplina, Língua Portuguesa, e as habilidades, 11 e 12:

Excerto # 01

(EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: **fanzines**, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, sarau, slams etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos. (BRASIL, 2019, p. 165, grifo nosso).

Excerto # 02

(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: **fanzines**, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções. (BRASIL, 2019, p. 165, grifo nosso).

Conforme exposto nos fragmentos acima, a BNCC (BRASIL, 2017) sugere a inclusão de novos gêneros às aulas de Língua Portuguesa com o intuito de orientar o professor a promover novas e diversas práticas de produção de textos.

Nessa perspectiva, Campos (2009) argumenta que o fanzine, utilizado como ferramenta para a produção de textos, é um recurso de ensino-aprendizagem em sala de aula que incentiva a criatividade e a livre expressão do aluno.

Segundo a pesquisadora, “[...] o fanzine pode ser visto como mais um instrumento que ajuda o professor a aproximar os alunos da expressão escrita” (CAMPOS, 2009, p. 1), principalmente por incentivar a livre expressão de seus autores, dando-lhes liberdade para discutir sobre qualquer assunto sobre o qual tenham interesse ou de que sejam fãs. Nesse caso, a produção de fanzines realizada pelos alunos seguirá uma rota não linear, uma vez que terão a oportunidade de expressar-se livremente e os resultados de suas produções serão imprevisíveis para o professor.

Como fundamentação teórica para essa investigação, a exemplo de muitos pesquisadores da área da Linguística Aplicada, nos valem da teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos, formulada por Holland (1995). Trata-se de sistemas capazes de se autoconfigurar e se adaptar às características

correntes do processo ou do ambiente em que se inserem os agentes, no caso aqui, os sujeitos-alunos e a professora. São sistemas que atingem a solução através de sucessivos ajustes e interações com o problema, pois eles são formados por inúmeros elementos ativos que exibem uma grande diversidade em forma e capacidade.

Sistemas Dinâmicos Complexos (SDC) são complexos na medida em que são *diversos* e adaptativos, pois têm a capacidade de mudar e aprender, adquirindo experiência. A diversidade está diretamente ligada ao termo *agente*, que é extremamente importante para o entendimento da dinâmica transmutativa desses sistemas, pois “[...] são sem exceção formados por um grande número de elementos ativos que são diversificados, quer na forma, quer na capacidade”. (HOLLAND, 1995, p. 29-30).

Holland (1995) define que os SDC são sistemas compostos por agentes em constante interação e descritos com base em regras e estímulos. Esses agentes se adaptam, alterando as regras à medida que as interações se complexificam no sistema. O autor assevera que, em SDC, o comportamento dos agentes está, em certa medida, vinculado às inter-relações e eventos do sistema. Essas inter-relações revelam o caráter “complexo”, uma vez que é impossível delinear e prever eventos futuros no sistema. Nessa ótica, é viável enfatizar que uma ação por parte de um elemento do SDC irá influenciar todas as outras partes relacionadas, mas não de maneira uniforme.

Feitas essas considerações teóricas sobre os SDC, observamos que os conceitos que foram mobilizados nesta pesquisa tiveram o propósito de dar visibilidade ao funcionamento da dinâmica que configura a sala de aula e a linguagem como um Sistema Dinâmico e Adaptativo, em decorrência daquilo que os agentes (professor, alunos, outros) produzem.

Assim, ao nos valermos da teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, tornou-se possível um melhor entendimento de como a língua(gem) funciona no âmbito da sala de aula, nas dinâmicas das interações sociais e nas práticas de ensino e aprendizagem.

Como apontado anteriormente e como orienta a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para os Programas de Mestrado Profissional, a metodologia adotada é a pesquisa-intervenção, que, no caso desta pesquisa, se articula com a teoria de base dos Sistemas Dinâmicos Complexos.

No campo educacional, a intervenção tem um sentido mais específico, especialmente no processo de ensino-aprendizagem, pois visa ao aprimoramento das práticas pedagógicas do professor. Essas intervenções realizadas por professores são planejadas e sua interferência é embasada teoricamente, para que a produção de conhecimento seja colocada à prova. Segundo Damiani (2012),

[...] denomina-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências. (DAMIANI, 2012, p. 3).

É necessário que o professor entenda a necessidade individual de cada aluno para que possa intervir positivamente no avanço pedagógico. Para tal, essa demanda individualizada só é possível através da avaliação e da necessidade de planejamento diferenciado, respeitando as diferenças cognitivas de cada sujeito, readaptando as novas metodologias ou aperfeiçoando a existente de acordo com a realidade. Para Rufino e Miranda (2006), outra característica da pesquisa-intervenção

[...] é a coleta de dados no cotidiano, valorizando e respeitando as diferenças, reconhecendo a individualidade no processo de aprendizagem, para possibilitar uma intervenção, por meio de práticas pedagógicas coerentes com as necessidades e que respeitam as singularidades diante dos contextos social e escolar apresentados. (RUFINO; MIRANDA, 2006, p. 6).

Assim, diante do exposto, entendemos a intervenção como da ordem do complexo, sendo um mecanismo dinamizador do sistema da sala de aula e das práticas de ensino e de aprendizagem, que precisa ser desestabilizado e ressignificado numa perspectiva atualizada das práticas de ensino da linguagem alinhadas com as demandas das práticas sociais contemporâneas.

Como apontado anteriormente, ao elaborar o projeto de intervenção, definimos como principal objetivo utilizar estratégias de ensino que pudessem melhorar as práticas de escrita dos alunos. Nessa perspectiva, todas as fases da intervenção foram pensadas para atingir esse fim, de modo que o exercício de produção de texto se tornasse leve e prazeroso para os alunos, criando, assim, uma proximidade maior entre o aluno e as práticas de escrita no contexto escolar.

No Quadro 1, a seguir, será possível visualizar todas as etapas metodológicas da pesquisa-intervenção com suas respectivas atividades. Ou seja, o quadro mostra, de maneira mais objetiva, como se deu o desenvolvimento de todas as fases da pesquisa, assim como os objetivos específicos de cada uma delas. Nesse quadro, apresentamos o passo a passo de todo o trabalho realizado, que consistiu em contar as histórias em roda de conversa, gravá-las e transcrevê-las, adequá-las à escrita formal por meio de revisões e reescritas e conhecer o contexto histórico do fanzine e seu formato de revista artesanal.

A adoção dessa metodologia nos deu a oportunidade de organizar o trabalho de forma que pudéssemos identificar a complexidade de cada uma das fases para, assim, compreender que mecanismos seriam utilizados pelos alunos e também pela professora para a construção do conhecimento proposto.

Com exceção da primeira fase, em todas as outras os alunos trabalharam em grupo com cinco ou seis integrantes até o final da intervenção para que as versões finais das narrativas sobre seres fantásticos fossem, finalmente, escritas nos fanzines artesanais confeccionados pelos estudantes, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Descrição das fases, objetivos e atividades da intervenção pedagógica

FASE	OBJETIVO	ATIVIDADE
1 - “É verdade essa história”	Relembrar as histórias contadas durante as aulas.	Na primeira fase, a turma foi organizada em círculo para realizar uma roda de conversa para que contassem suas histórias sobre seres fantásticos. Para esta atividade, o tempo previsto foi duas horas-aula.
2 - “Luz, câmera, ação”	Fazer o primeiro registro da narrativa escolhida em forma de vídeo.	Nesta fase, os alunos foram divididos em grupos, por afinidades, ou seja, de acordo com os temas narrados por cada um durante a roda de conversa. Após a divisão, os estudantes escolheram entre eles a narrativa que mais gostaram para gravarem a história. As gravações foram feitas pelos celulares dos alunos e tiveram duração de um a cinco minutos. O tempo previsto para esta atividade foi de quatro horas-aula.
3 - “Nossas histórias”	Expor os vídeos a toda a turma para que que fizessem as transcrições das narrativas.	Após a conclusão das gravações da fase anterior, os vídeos foram expostos para a turma, para que, em seguida, os grupos iniciassem a transcrição da história gravada de maneira fiel ao que havia sido oralizado no vídeo, sem preocupar-se em realizar possíveis correções. O tempo previsto para a realização dessas atividades foi de duas horas-aula.
4 - “Reescrevendo”	Adequar o texto transcrito à escrita formal.	Nesta fase da intervenção, os grupos reescreveram a narrativa adequando-a para uma linguagem formal. Em seguida, houve a troca de textos entre os grupos, para que pudessem dar sugestões de aprimoramento à escrita. Depois disso, os alunos foram ao laboratório de informática para digitar as narrativas já inserindo as contribuições dadas pelos colegas. Após a digitalização das narrativas, realizamos as primeiras revisões coletivas. Nesta fase, as atividades de revisão e reescrita das narrativas se repetiram até o dia em que os grupos alcançaram uma escrita aprimorada e adequada à linguagem formal. O tempo previsto para estas atividades foi de aproximadamente doze horas-aula.
5 - “Faça você mesmo”	Preparar os grupos para que possam criar os elementos que irão compor seus fanzines (personagens, cenários, letras, palavras, frases) e estimular a leitura de diversos tipos de textos ao buscarem por esses elementos em livros, jornais, revistas, entre outras materialidades.	Ao finalizar as revisões e reescritas das narrativas, os alunos escreveram um pequeno texto com palavras recortadas para convidar os leitores a conhecerem suas histórias sobre seres fantásticos. Depois disso, houve uma aula de desenho para que os alunos retomassem as narrativas e, a partir delas, criassem seus personagens e os cenários onde se desenvolveram suas ações. Para estas atividades, o tempo previsto foi de quatro horas-aula.

6 - “E agora, José?’ Conhecendo a história do fanzine”	Levar os alunos a conhecer o universo dos fanzines, para que, a partir daí, possam criar as próprias revistas e conhecer outras formas de registro de um texto, das quais podem fazer uso. Ensinar aos grupos as técnicas de montagem do fanzine, como a forma de dobrar a folha sulfite, a enumeração das páginas e a maneira como as imagens e textos devem ser escritos ou colados na revista.	Tendo em vista que as narrativas foram elaboradas para serem inseridas em fanzines artesanais, nessa fase, os alunos conheceram toda a sua história. Na oportunidade, foram exibidos vídeos, imagens, música <i>punk</i> , fanzines artesanais e <i>e-zines</i> em PDF, os meios de circulação da revista, sua finalidade, seus conteúdos, entre outros elementos que conformam o universo dos fanzines. Nesta fase, os grupos iniciaram a confecção dos fanzines a partir dos textos e dos elementos produzidos. O tempo previsto foi de oito horas-aula.
7 - “Do <i>off-line</i> para o <i>on-line</i> ”	Digitalizar as revistas para transformá-las em revistas digitais que possam ser compartilhadas pelos alunos em aplicativos, redes sociais ou plataformas digitais. E, além disso, fazer cópias impressas para distribuição entre os outros alunos da escola. Essa fase teve ainda como objetivo mostrar aos alunos formas de publicação das revistas.	Ao finalizar a confecção dos fanzines, os estudantes iniciaram o processo de digitalização das revistas produzidas. A digitalização foi feita pelos celulares através do aplicativo CamScanner. Em seguida, os alunos tiveram uma oficina com uma aluna convidada de outra escola, que faz publicações de <i>Fanfic</i> no aplicativo <i>Wattpad</i> e conhece seu funcionamento. Tempo previsto: quatro horas-aula.
8 - “Exposição dos fanzines”	Dar visibilidade à produção dos fanzines confeccionados pelos alunos.	Os fanzines foram expostos em seu formato artesanal e digital. A exposição foi feita na modalidade presencial para toda a comunidade escolar e familiares dos alunos. Toda a produção digitalizada foi disponibilizada em redes sociais, aplicativos e plataformas digitais.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do acompanhamento e observação das fases de desenvolvimento da pesquisa-intervenção descritas no quadro, foi possível verificar a ocorrência das dinâmicas complexas que incidiram em cada uma dessas etapas e, assim, realizar as análises e discussões.

Para adequar a escrita dos alunos a uma linguagem formal, realizamos inúmeras revisões das narrativas antes de confeccionar os fanzines. Nas revisões, os estudantes tinham participação ativa dentro dos pequenos grupos e depois no grande grupo que formávamos em sala de aula, para fazermos uma revisão dos textos coletivamente. Assim, a cada revisão coletiva, os grupos tinham a oportunidade de expor a toda a turma uma versão cada vez melhor de suas histórias. A adoção dessa dinâmica de trabalho foi pensada para que os estudantes de fato atuassem como fanzineiros, que se envolvessem em todo o processo de produção das revistas, desde a escrita, a revisão do texto até a confecção dos fanzines.

Sobre a importância de se revisar um texto, as autoras Fedatto e Coelho (2016) defendem que, por mais que um indivíduo escreva bem, a leitura do seu texto por outra pessoa, quase sempre, contribui para o aperfeiçoamento das ideias que se quer transmitir. Para essas autoras, o revisor tem o papel de fazer a revisão ortográfica e gramatical e zelar pelo uso coerente de sinais de pontuação, acentuação gráfica, letras maiúsculas e minúsculas e alterar ocasionais erros de digitação, hifenização, cacofonias,

uso incorreto de tempos verbais. As autoras defendem ainda que, para cumprir esse papel, o revisor precisa realizar várias leituras, até que o texto atenda aos padrões esperados para cada tipo de obra e que possíveis falhas que prejudiquem a compreensão do leitor sejam eliminadas tanto quanto possível.

Para Martins Filho e Rollemberg (2001), a principal tarefa de quem revisa é facilitar a vida do leitor, dando unidade e clareza não só às ideias, mas ao livro ou texto como um todo, conferindo-lhe consistência.

Conforme afirmam Davis e Simmt (2003, p. 155), “[...] os agentes em um sistema complexo devem ser capazes de afetar as ações uns dos outros”. Nessa direção, os exercícios de revisões das narrativas possibilitaram que um grupo afetasse as ações do outro ao serem incentivados a fazer apontamentos e dar sugestões de adequação de escrita no texto, pois, segundo Martins (2008), é a partir de interações de ideias que novos entendimentos e interpretações são impulsionados.

As revisões feitas coletivamente nas narrativas produzidas por cada grupo passaram a ser, sob a perspectiva complexa, não somente um *feedback*, mas um fator externo que influenciou diretamente a configuração do sistema. Ou seja, a cada contribuição feita pelos alunos ou pela professora, em forma de comentário, questionamento ou correção da grafia de algumas palavras, a narrativa era ajustada pelo grupo autor, e essas modificações, quando incorporadas, implicavam ajustes na estrutura do texto construído por eles.

Ao longo das revisões, foi possível perceber o nível de adaptação dos grupos a essas intervenções corretivas e, além disso, verificar o funcionamento do trabalho colaborativo e a sua capacidade de reorganização em relação à entrada de novos elementos em seus textos por meio da evolução de suas narrativas. Como efeito desse exercício de revisão colaborativa, os textos foram evoluindo à medida que eram reescritos pelos grupos e as adequações eram incorporadas.

Considerando o que foi apresentado e o volume de material gerado pelos cinco grupos durante o processo de intervenção (vídeos, transcrições, revisões e reescritas das narrativas, materiais produzidos para compor a revista, produção da revista artesanal, digitalização e divulgação dos fanzines), delimitamos para análise a produção do grupo “A cantina mal-assombrada”, para mostrar, a exemplo do que realizamos com os demais grupos, a dinâmica da escrita dos alunos como efeito decorrente das práticas de revisão de língua das narrativas.

A escolha desse grupo deu-se pelo fato de seus agentes apresentarem muitas dificuldades na elaboração da narrativa e na adequação da língua(gem) à escrita formal e por, ao final das fases da intervenção, apresentar uma evolução muito significativa do texto. Assim, o primeiro texto a ser analisado trata-se da transcrição da fala de duas alunas que foram gravadas pelo grupo contando a história escolhida por eles para compor o fanzine. Nessa gravação, as estudantes contaram a história vivida por alguns deles na antiga escola em que estudavam.

A transcrição dos vídeos foram os primeiros registros escritos das narrativas. Para tanto, foi pedido que os textos fossem escritos de maneira fiel ao que havia sido oralizado nas gravações. Assim, ao reescreverem a narrativa adequando-a para a escrita formal, os alunos teriam condições de avaliar que termos eram apropriados para uma linguagem escrita, quais eram mais adequados a uma linguagem oral ou um texto informal.

A transcrição deu visibilidade às marcas de oralidade dessas alunas. Por isso, nesse texto transcrito, iremos destacar as marcas de oralidade, as inadequações de escrita de palavras

(acentuação gráfica e ortografia) e problemas de concordâncias presentes nele, para verificar em que medida o grupo conseguiu fazer as correções desses aspectos ao adequar o texto à escrita formal. Assim, para uma melhor visualização da transcrição, marcamos em negrito todos os aspectos que deveriam ser analisados no processo de reescrita da narrativa, para ajustá-la à linguagem formal.

Excerto # 03

A história que **nois vai conta vai se a** história da minha antiga cantina **que era lá da** escola, **lá** onde **agente istudava nu corgo do ouro antiga mente** tinha uma cantina **i la** dentro da escola mesmo **num** tinha é... **num** tinha cantina é... **num** tinha merenda **o...** refeitório **ai agente é... merendava lá** na quadra **ai** um dia **nois tava brincano** e **ai como todo sempre** todos **os dia agente** brincava **la** de **escondi escondi pega pega** e **di** bola **ai nois foi la pra** cantina **ai nois foi la brinca né...** **ai nois viro la** do outro lado **ai nois foi la** e **abriu** a janela **ai la** também tinha uma porta **ai nois brincava de bater a** porta de **treis toque ai** no dia que **agente** bateu na porta **repitiu ai ficamo falano** assim **a.. vamo ve** quem **qui ta ai** dividiu **cinco abria** a janela e **cinco ficava** na porta **ai** quando batia na porta **ripitia** e abria a janela **eles ficava de cinco pum** lado **ai** uma vez **os cinco foi pra** frente **ai nois ficou lá bateno** na porta **ai** esse tempo que **nois fico la** na frente **eles foi la e abriu** a janela **eles foi la** e fecharam **a... a..** janela **la a trais mais** não sabemos quem é **qui é... ai... dai... agente** abriu **di** novo a janela conforme **agente** abriu **agente** viu um vulto **mais agente pergunto** e **a gente** foi **pra iscola mais ate** hoje ninguém **sabi oque** aconteceu é... **eles afirmam que viu** um **vultu** é... mais **podí se** algum funcionário **qui tava la** dentro **qui num quiria se** é... atormentado é... e é isso, **tchal, tchal.** (grifo nosso).

Na transcrição do grupo foi recorrente o uso do pronome “nós” em sua variação utilizada na modalidade oral da língua, ou seja, “nóis”. Em outros momentos do texto, os alunos substituem o “nóis” por “a gente”, como podemos observar em “*todos os dia agente*” e “*mais agente pergunto*” e “*a gente foi pra iscola*”, que também é utilizado na fala como a variação do pronome “nós”. Outros exemplos de variação ocorrem também com as palavras *não/num, estudava/istudava, trás/trais, “repetiu” por repitia/ripitia, para um lado/pum lado, córrego/corgo*, entre outros.

Ao longo da transcrição, também é possível verificar a ocorrência de inadequações quanto às concordâncias verbais como em “*A história que nois vai conta vai se a história*”, e as concordâncias nominais, como em “*treis toque*”.

Com a palavra “antigamente” ocorre uma separação indevida, pois eles escrevem “*antiga mente*”. Já o artigo “o” e o pronome relativo “que” são escritos juntos – “*oque*”.

Ainda nesse texto, é possível destacar outros exemplos de escrita de palavras que, a princípio, não deveriam ser modificadas mesmo em uma transcrição, pois trata-se de um nome próprio, que, de acordo com a norma gramatical, se escreve com letra maiúscula; é o caso do nome da comunidade *Córrego do Ouro/corgo do ouro*, grafado com as iniciais minúsculas, utilizando uma variação da palavra *Córrego/corgo*.

Verifica-se também nessa transcrição a não acentuação em algumas palavras, como o advérbio *lá/la* e o conectivo *ai/ai* (normalmente utilizado na fala com intenção de marcação de tempo), o verbo *ver/ve* e a preposição *até/ate*. Os substantivos compostos *pega-pega* e *esconde-esconde* aparecem sem o hífen.

As marcas de oralidade também ocorrem com frequência no texto, como “é qui é”, “ai”, “dai”, “qui num quiria se é”, “lá da escola, lá”, entre outros exemplos.

A ocorrência de trechos muito confusos também se evidencia nessa transcrição, como podemos observar em “e ai como todo sempre todos os dia agente brincava”.

A partir desses apontamentos, apresentamos a versão final do texto produzido pelo grupo para verificarmos que adequações à escrita foram feitas, observando o que foi mantido, o que foi retirado e se houve alguma reformulação das ideias confusas que aparecem em vários momentos da transcrição. Dessa maneira, será possível observar todo o trabalho de aprimoramento da escrita feito pelo grupo ao longo das revisões e reescritas promovidas em sala de aula e o salto qualitativo da escrita produzida.

Quadro 2 – A escrita do grupo “A cantina mal-assombrada”: o antes e o depois

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO	ÚLTIMA VERSÃO DO TEXTO
<p>A história que nois vai conta vai se a história da minha antiga cantina que era lá da escola, lá onde agente istudava nu corgo do ouro antiga mente tinha uma cantina i la dentro da escola mesmo num tinha é... num tinha cantina é... num tinha merenda o... refeitório ai agente é... merendava lá na quadra ai um dia nois tava brincano e ai como todo sempre todos os dia agente brincava la de escondi escondi pega pega e di bola ai nois foi la pra cantina ai nois foi la brinca né... ai nois viro la do outro lado ai nois foi la e abriu a janela ai la também tinha uma porta ai nois brincava de bater a porta de treis toque ai no dia que agente bateu na porta repetiu ai ficamo falano assim a.. vamo ve quem qui ta ai dividiu cinco abria a janela e cinco ficava na porta ai quando batia na porta ripitia e abria a janela eles ficava de cinco pum lado ai uma vez os cinco foi pra frente ai nois ficou lá bateno na porta ai esse tempo que nois fico la na frente eles foi la e abriu a janela eles foi la e fecharam a... a.. janela la a trais mais não sabemos quem é qui é... ai... dai... agente abriu di novo a janela conforme agente abriu agente viu um vulto mais agente pergunto e a gente foi pra iscola mais ate hoje ninguém sabi oque aconteceu é... eles afirmam que viu um vultu é... mais podí se algum funcionário qui tava la dentro qui num quiria se é... atormentado é... e é isso, tchal, tchal. (grifo nosso).</p>	<p>A história que vamos contar é sobre uma cantina que ficava ao lado da nossa antiga escola localizada na comunidade Córrego do Ouro.</p> <p>Todos os dias, depois de merendar, costumávamos brincar na quadra. Mas de vez em quando, íamos brincar na cantina. Não podíamos brincar lá todos os dias, porque o guarda da escola se recusava a abrir o portão.</p> <p>Como gostávamos muito de brincar na cantina, algumas vezes pulávamos o muro, sem ninguém saber, para irmos brincar lá.</p> <p>Acreditávamos que a cantina era mal-assombrada, por isso, escolhíamos para fazer lá a brincadeira mais divertida de todas, a “Três Toques”.</p> <p>Na cantina havia uma porta e do outro lado uma janela. Para fazer a brincadeira “Três Toques”, batíamos na porta da cantina três vezes para tentar ouvir algum barulho lá dentro, mas nada acontecia. Até que que um dia, na hora que batemos na porta, alguém repetiu as batidas do lado de dentro da cantina.</p> <p>Ao ouvir o barulho, nosso grupo, que tinha aproximadamente dez pessoas, se dividiu. Cinco pessoas abriram a janela para tentar visualizar quem estava fazendo o barulho e cinco bateram na porta para ver se ouviam o barulho novamente. Depois de várias tentativas, não ouvimos mais nada. Então nosso grupo se reuniu para voltar à escola. Quando estávamos saindo, escutamos um barulho de janela se fechando. Decidimos voltar até lá para ver o que era.</p> <p>Chegando do outro lado da cantina, abrimos a janela e vimos um vulto branco. Assustados, saímos correndo para a escola e contamos para os outros alunos o que havíamos visto na cantina. Falamos também que não tínhamos certeza se era um fantasma de verdade.</p> <p>Naquela época, acreditamos que poderia ser um fantasma ou um ex-funcionário da escola que queria nos assustar sem ser descoberto. Depois disso, mudamos de escola e nunca mais voltamos à cantina mal-assombrada.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Na última versão da narrativa, é possível perceber uma escrita mais bem desenvolvida, com ideias claras e objetivas, que já atende a um padrão formal com palavras ortograficamente corretas e com os sinais de pontuação.

O parágrafo de introdução da narrativa apresenta um texto bem conciso e nele é possível saber quando, onde e com quem se passa a história. Nesse parágrafo, as inadequações com o nome da comunidade, que quase sempre aparecia sem acento e com letra minúscula, foram ajustados.

No segundo parágrafo, o grupo fez uma nova reorganização textual. Essa reorganização possibilitou uma melhor clareza das ideias e facilitou a compreensão do leitor ao que de fato é contado pelo narrador-personagem. A reorganização feita no parágrafo consistiu em incluir informações como a de que não brincavam na cantina todos os dias, mas sim de vez em quando; retirar informações do parágrafo para incluí-las em outro, onde pudessem ter mais coerência com os fatos narrados, assim como fizeram com a informação de que a brincadeira que faziam na cantina era a denominada *Três toques*; e dividir melhor os períodos das orações inserindo ponto final para formar frases mais claras e objetivas. Além disso, os alunos também acentuam o verbo “costumávamos”, que na versão anterior aparecia sem acento.

Na última versão, os alunos mostram logo no início do parágrafo que o grupo de personagens habituados a brincar na cantina era composto por aproximadamente dez estudantes. Enquanto isso, em outras versões, essa informação não aparece. De maneira muito confusa, os autores colocam que as personagens saíram cinco para cada lado, isto é, cinco em direção à janela e cinco em direção à porta, e, ao final do parágrafo, afirmam que “*juntou todos os cinco*”. Ou seja, apresentaram uma sequência de acontecimentos vividos pelas personagens, mas demonstraram ter dificuldades em expor essa sequência usando elementos coesivos que pudessem dar uma unidade de sentido ao seu texto. Com isso, deixaram subentendido no trecho que inicialmente havia dez pessoas e, ao final, dão a impressão que havia apenas cinco pessoas no local.

De maneira geral, todos os ajustes feitos contribuíram para uma melhor organização das ideias, ou seja, na versão atual é possível ter uma noção mais clara do espaço e do tempo em que se desenvolve a narrativa. Com isso, é possível saber onde e quando as personagens costumavam brincar, que a ida à cantina não aconteceu em apenas um dia, como mencionado nas versões anteriores, e que a brincadeira que faziam no local era para tentar ouvir algum barulho, provavelmente feito por um fantasma que vivia dentro da cantina.

Pudemos verificar que, nas últimas reescritas da narrativa, o grupo trabalhou em busca de uma melhor coerência e coesão textual para sua narrativa. Para Koch e Travaglia (2004), a coerência está relacionada à possibilidade de estabelecer sentido, ou seja, é o que faz com que o texto tenha sentido para seus leitores. Por outro lado, a coesão, conforme Antunes (2010), diz respeito aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, de ligação, de encadeamento entre vários outros segmentos do texto. Pela coesão se promove a continuidade do texto que, por sua vez, é uma das condições de sua unidade.

Nesse sentido, o grupo autor consegue reorganizar a escrita, de maneira que todas as partes da narrativa que pudessem gerar alguma dúvida em relação ao verdadeiro sentido que desejavam atribuir fossem reescritas e reestruturadas, criando, assim, uma continuidade de sentidos entre os elementos descritos no texto.

O trabalho com revisões e reescritas do texto mobilizou os alunos a analisarem a escrita tanto em seu aspecto gramatical quanto em seus mecanismos de coesão e da coerência como elementos fundamentais para o estabelecimento de uma efetiva comunicação por meio da linguagem escrita.

A versão final da narrativa é resultado de inúmeras interações realizadas em sala de aula durante a fase da pesquisa-intervenção dedicada às leituras, releituras, escritas e reescritas do texto. Os comentários, observações e questionamentos feitos pela professora e pela turma sobre a narrativa “A cantina mal-assombrada” fizeram com que o grupo autor realizasse inúmeras *adaptações* à sua escrita, para que pudessem adequar o texto a uma linguagem formal e dar a ele uma unidade coerente de sentidos.

No contexto das adequações das narrativas à escrita formal, os grupos agiram como revisores dos textos, assumindo a responsabilidade de sugerir adequações tanto de ordem gramatical como de ordem comunicativa.

Como podemos observar, ao compararmos as duas versões acima, as leituras, as revisões e as reescritas das narrativas foram práticas fundamentais para o aprimoramento da escrita dos alunos, uma vez que contribuíram para a conscientização dos estudantes quanto aos seus problemas de escrita, fazendo-os produzir textos mais coerentes e coesos.

Com os exercícios de revisão textual, foi possível perceber o grau de *adaptação* dos grupos, seus níveis de interação e, além disso, verificar o funcionamento do trabalho colaborativo e a capacidade de reorganização dos agentes para inserir em seus textos novos elementos e fazer as adequações sugeridas pela professora e por toda a turma.

Ao final das revisões e reescritas do texto, o grupo “A cantina mal-assombrada” conseguiu produzir uma narrativa que serviu de base para a elaboração de sua revista e, a partir do conhecimento adquirido sobre como poderiam fazer o registro da história em um fanzine, tiveram total liberdade para decidir que aparência estética daria à sua revista. Ou seja, que tipo de desenho iriam utilizar, de que maneira as páginas seriam enumeradas, como o texto seria distribuído nas páginas da revista, se seria escrito à mão ou digitado, ou se utilizariam recortes de letras e palavras para compor partes da narrativa.

A Figura a seguir apresenta a ilustração da capa dada ao fanzine “A cantina mal-assombrada” e, ao lado da ilustração, temos o *Qr Code* que irá mostrar a revista na íntegra:

Figura 1 - Capa e *Qr-Code* do vídeo do fanzine produzido pelo grupo



Fonte: Acervo pessoal.

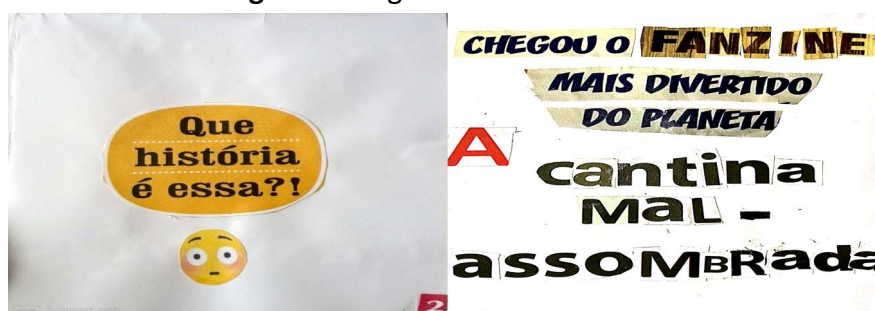
A fim de que os alunos construíssem seus fanzines utilizando esses recursos, foi preciso que realizassem várias leituras em outros materiais para encontrar as palavras que iriam compor a revista. Dessa maneira, a produção da revista, além de incentivar o registro de suas histórias, também contribuiu de maneira muito natural para que os alunos realizassem a leitura de outros textos.

O título da narrativa, como se pode constatar, foi escrito com letras recortadas de livros, revistas, panfletos, entre outras materialidades que o grupo leu e manuseou para buscar as letras de que precisavam para formar as palavras. Além disso, próximo ao título, que já traz a informação de que se trata de uma história sobrenatural/mal-assombrada, utilizam um *emoji* com expressão de susto, medo ou preocupação pelo que está por vir.

De acordo com Paiva (2016), o crescente uso dos *emojis* configura-se em uma tentativa de transmitir mais sentido de maneira mais econômica em determinados contextos de interação, mas, ao mesmo tempo, fazendo emergir sentidos acrescidos de muitos outros significados, especialmente, de emoções.

Nas páginas que antecedem o início da narrativa (Figura 2), o grupo constrói pequenos textos que anunciam as características da história que irão contar. Para tanto, também utilizam recortes de letras e palavras, recortes de *emoji* com expressão de medo ou preocupação e até recortes de pequenos textos prontos.

Figura 2 - Páginas 2 e 3 do fanzine



Fonte: Acervo pessoal.

Nas figuras 1 e 2, podemos observar que há diferentes formas de funcionamento da escrita, ou seja, aqui ela assume o papel de contar uma história de maneira mais lúdica para despertar o interesse do leitor e entretê-lo. Em certa medida, essa outra forma de escrita cria um texto que se estrutura de maneira não linear. Desse modo, para que assumisse essa estrutura, os alunos escolheram o tipo de letra, a imagem que iriam usar e como iriam dispor os textos nas páginas da revista de maneira que o seu leitor pudesse folhear e se encantar pela leitura de sua história.

Além disso, fazem o uso de *emoji*, que são figuras geradas pelo sistema *Unicode* para representar emoções, fazendo com que a linguagem escrita adquira um aspecto multimodal com a inserção dessas representações visuais. Essa multimodalidade, muito empregada nos textos digitais em forma de imagens, *links*, cores, entre outros recursos, provoca uma espécie de interatividade que costuma agradar muito aos leitores mais jovens.

Assim, quando os alunos utilizam a multimodalidade em suas revistas artesanais, eles têm a oportunidade de produzir textos agradáveis aos seus olhos e aos olhos de seu leitor. Ou seja, agem como quem escreve sobre o que gosta, com a intenção de agradar e ser agradado.

De acordo com Moraes (2007), atualmente a composição textual está cada vez mais calcada na mescla da escrita e da imagem de maneira que esses elementos façam parte de uma relação quase que indissociável. Essa junção, conforme o autor, advém da propagação tecnológica, que tem provocado uma intensa adesão ao plano visual nos últimos anos, possibilitando a criação de novos formatos textuais que assumem a condição de multimodal.

Ainda sobre multimodalidade, Luna (2002) argumenta que a construção textual advém da conexão/união das múltiplas formas da linguagem – verbal [escrita e oral] e não verbal [visual]. Para a pesquisadora, isso ultrapassa a perspectiva de texto calcado apenas na supremacia da linguagem escrita, fazendo com que o texto, hoje, seja algo multimodal, que pode ser construído pelos mais variados registros da linguagem, como, por exemplo, as imagens, *emoticons*, *emojis*, entre outros recursos típicos da internet, assim como se verifica na produção do fanzine “A cantina mal-assombrada”, aqui analisada.

Nessa perspectiva, o fanzine produzido pelos alunos consistiu em uma construção textual proveniente da união de elementos de linguagem verbal escrita e visual, ou seja, a revista teve sua construção materializada mediante múltiplas e diversificadas semioses. Assim, o texto trouxe marcas e traços multimodais, tais como: cores e fontes diferenciadas e desenhos em uma mesma página. Para Dionísio (2007) e Silva (2013), todos esses recursos ensejam determinados efeitos de sentidos em uma construção textual e é nessa junção que reside a multimodalidade textual.

De maneira geral, o grupo optou por relacionar cada parte do texto da narrativa com desenhos manuais ou recortados de livros e revistas e também com alguns *emojis* representando alguma expressão facial. Esses desenhos inseridos no fanzine ilustram os acontecimentos vividos pelas personagens, complementando o que já foi enunciado no texto.

Dessa maneira, é possível verificar que, ao relacionar texto e imagem, o grupo reconstruiu, por meio de uma linguagem não verbal, a sua narrativa e a utilização de *emojis*, que em determinados momentos da narrativa pode ser interpretada como uma tentativa de trazer a linguagem do computador para mostrar ao leitor sentimentos e sensações não verbalizadas no texto.

Segundo Paiva (2016), na visão complexa, é preciso ir além do conceito de língua com um conjunto de estruturas e pensar que o sentido não é produzido apenas por palavras inseridas em estruturas linguísticas. De acordo com a pesquisadora, a língua é parte de um conjunto multimodal em que cada modo é responsável por uma tarefa comunicativa diferente, mas interdependente de outros modos.

Jewitt (2009) esclarece que as pessoas orquestram significado por meio de seleção e configuração dos modos, o que nos leva, segundo Paiva (2016), de volta ao conceito central na complexidade, que é a interação entre seus elementos, processo fundamental para a produção de sentido.

O trabalho com os fanzines possibilitou que os alunos conhecessem outras formas de fazer o registro de um texto, desta vez de uma maneira menos formal e mais criativa. Além disso, puderam utilizar os recursos analógicos disponíveis na sala de aula, como diferentes tipos de letras recortadas

de jornais, revistas e panfletos, e recortes de imagens ou símbolos que se relacionassem ao tema que estão percorrendo, para dar uma aparência estética à sua produção, semelhante a uma produção de texto feita com recursos disponíveis no modo digital.

Conforme podemos verificar ao desenvolver a intervenção à luz da teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, o trabalho com a produção de fanzines configurou-se em uma proposta pedagógica que trouxe aos alunos o conhecimento de que podem fazer uso de uma diversidade de possibilidades para expressar suas ideias de maneira criativa. Ou seja, a confecção da revista permitiu que os estudantes incorporassem aos seus textos desenhos autorais, imagens recortadas, diversos tipos de letras, e que trabalhassem em grupo em regime de colaboração, que trocassem experiências, que discutissem as preferências estéticas de cada um – como as formas de organizar imagens e textos, por exemplo –, e, o mais importante, possibilitou que cada um se sentisse autor de sua narrativa e participasse da elaboração dos fanzines, assumindo responsabilidades que mostravam suas habilidades na execução de cada parte da revista.

A inclusão de tecnologias digitais nas atividades realizadas pelos alunos da escola do campo pôde mostrar a esses estudantes que, mesmo estando em um ambiente teoricamente “desconectado” ou cheio de limitações quanto ao uso da internet, foi possível produzir conteúdo por meio de equipamentos como celulares e computadores, pois essas ferramentas têm funcionalidades que permitem a produção de conteúdos mesmo estando desconectados da internet.

Dessa maneira, a precariedade da escola em relação a equipamentos e conexão à internet possibilitaram criar alternativas para desenvolver a intervenção de modo que as tecnologias digitais disponíveis pudessem ser incluídas no cotidiano da sala de aula.

Como podemos verificar ao longo das análises que se iniciaram na transcrição até a última versão da narrativa apresentada nesta discussão, o objetivo de melhorar as práticas de escrita dos alunos durante a intervenção pedagógica foi alcançado. Contudo, reconhecemos que se trata de um trabalho que deve ser contínuo e sempre retomado junto aos estudantes, pois o processo de aprendizagem, como apontado na análise, não ocorre de forma linear e sempre poderá avançar ou retroceder, sendo, por natureza, marcados por essa dinâmica.

Acreditamos que essa configuração sistêmica das ações planejadas comportou propriedades que permitem dizer que essa intervenção configura-se em um Sistema Dinâmico Complexo em razão de sua natureza dinâmica, em virtude dos elementos que o constituem: alunos e professores, entre outras variáveis (internas e externas) que podem interferir na dinâmica das atividades. Ou seja, as imprevisibilidades e as adaptações foram consideradas como elementos constitutivos desse trabalho.

Para concluir e mostrar seus efeitos na formação dos estudantes envolvidos, retomaremos, de maneira geral, alguns comentários feitos pelos alunos durante as aulas e no grupo de WhatsApp da turma. Em alguns deles, os alunos afirmaram que o projeto os ajudou bastante a conhecer as regras gramaticais para elaborar uma escrita formal. Além disso, reconheceram a importância da revisão e reescrita do texto para identificar os problemas de língua que “atrapalham” a sua coerência e coesão e admitiram que revisar a própria escrita era um exercício que possibilitava a identificação de alguns erros ortográficos mesmo sem a ajuda do professor.

Por meio da intervenção, os alunos conseguiram sentir a complexidade que envolve uma produção de texto. E, ainda, conhecer que caminhos ou estratégias seguir para superar suas dificuldades.

Nesse contexto, consideramos que a pesquisa-intervenção em muito contribuiu para modificar a forma como os alunos se relacionam com a escrita e ainda os conscientizou sobre a importância de sempre revisar o que escrevem. Reforçamos, ainda, que o trabalho para adequação e aprimoramento da escrita dos alunos deve ser contínuo, pois o processo de aprendizagem, como apontado, não é linear. Essa não linearidade faz com que o processo de aprendizagem seja marcado pela recursividade e que os resultados das intervenções podem ser semelhantes para uns, mas diferentes para outros, ou seja, a sala de aula configura-se em um sistema dinâmico complexo marcado pela imprevisibilidade natural, em razão dos efeitos produzidos por todos que nela se instituem, aprendem e se adaptam às mudanças.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandez; GRIGOLETTO, Evandra. Escrita, alteridade e autoria em análise do discurso. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.15, n.22, p.145-p.156, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/27912/19984> Acesso em: 3 jul.2020.

ANTUNES, Irandé C. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC/Consed/Undime, 2017.

CAMPOS, Fernanda Ricardo. Fanzine: da publicação independente à sala de aula. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 2., 2009, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/b-f/fanzine.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 16., 23 jun. 2012, Campinas. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: FE/Unicamp, 23 jun. 2012. 1 E-book. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2345b.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

DAVIS, Brent; SIMMT, Elaine. Understanding learning systems: Mathematics education and complexity science. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 34, p. 137-177, 2003. Disponível em: <https://www.bibsonomy.org/bibtex/af24c8260d97f89358e656e5f6dce9c5>. Acesso em: 06 set. 2019.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 177 - 196.

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: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2016v20n38p337>. Acesso em: 15 jul. 2020.

HOLLAND, John H. **Hidden order: how adaptation builds complexity**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1995.

JEWITT, Carey (ed.). **Routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2009.

KOCH, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2003.

LUNA, Tatiana Simões e. A pluralidade de vozes em aulas e artigos científicos. **Ao Pé da Letra**, v. 4, n. 2, p. 1-11, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedalettra/article/view/231516>. Acesso em: 15 jul.2020.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARTINS, Antônio Carlos S. **A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face-a-face: uma abordagem ecológica**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/antonio_carlos_smartins.pdf
Acesso em: 15 jul.2020.

MARTINS FILHO, Plínio; ROLLEMBERG, Marcello. **Edusp: um projeto editorial**. 2. ed. São Paulo: Ateliê, 2001.

MENEZES, Aline Ruiz. **Os fanzines e a cidade: produção contemporânea e a circulação em São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada, na área de Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/325770> Acesso em: 15 jul.2020.

MORAES, Andrea S. Pôster acadêmico: um evento multimodal. **Ao Pé da Letra**, v. 9, p. 1, 2007. Disponível em: <http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%209/Vol9-Andrea-Moraes.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. A linguagem dos emojis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 379-399, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647400>. Acesso em: 12 fev. 2020.

RUFINO, Cristiene Silva; MIRANDA, Maria Irene. As contribuições da pesquisa de intervenção para a prática pedagógica. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 1, n. 1, mar. 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/issue/view/308> Acesso em: 15 jul.2020.

SILVA, Sílvio Profirio da. Multimodalidade, afinal, o que é? **Observatório da Imprensa**, Campinas, SP, n. 768, 15 out. 2013. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/_ed768_multimodalidade_afinal_o_que_e/. Acesso em: 25 jan. 2020.

ENTRE A FUNÇÃO E O FUNCIONAMENTO: O LIVRO DIDÁTICO EM DEBATE NA SALA DE AULA

Gislaine Ferreira de Araújo

Nilce Maria da Silva

Introdução

Nossa proposta parte das inúmeras discussões sobre o papel do livro didático (LD) nas aulas de leitura em nossa escola. Nesse sentido, destoando das concepções que o inscrevem como objeto meramente funcional, propomos lançar sobre ele um olhar discursivo, buscando compreender, através dos gestos de interpretação de nossos alunos, os mecanismos históricos e ideológicos que o constituem. À luz da Análise de Discurso (AD) em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL), buscamos tratá-lo como materialidade linguística significativa, historicamente inscrito, de modo que, nessa relação, a AD se articula com a HIL compreendendo esses instrumentos como um “excelente observatório da constituição dos sujeitos, da sociedade e da história”. (ORLANDI, 2001, p. 9).

Nessa direção, trouxemos para nossas discussões os livros didáticos do 8º ano do ensino fundamental de diferentes disciplinas, com vistas a desequilibrar, por meio de outros gestos de interpretação, os sentidos já dados, provenientes de um discurso autoritário que circula nos materiais didáticos, de modo que fôssemos “descortinando os equívocos e as contradições constitutivas do sujeito e da linguagem e trazendo à tona o funcionamento discursivo que produz efeitos de verdade ou de evidência discursiva na materialidade posta”. (CAVALLARI; CORACINI, 2016, p. 21).

Para tanto, privilegiamos uma das atividades de leitura que integrou nosso projeto de intervenção pedagógica por meio da qual criamos condições para que nossos alunos lessem discursivamente os textos didáticos e compreendessem quais formações imaginárias constituem as diferentes posições trazidas em seus textos, confrontando o real, o simbólico e o político.

Como efeito, nos deslocamos da noção de leitura praticada em nossa escola, aquela que, a rigor, trabalha com a noção de informação, segmentação, que busca atravessar o texto para encontrar o sentido do outro lado, e abrimos um espaço de trabalho com a língua em uma abordagem discursiva, considerando sua opacidade e não transparência, uma vez que “nem a linguagem, nem os sentidos e nem os sujeitos são transparentes”. (ORLANDI, 2015, p. 46).

A categorização do livro didático na constituição do *corpus*: possibilidades de apropriação

O livro didático, desde seu surgimento, tem sido uma importante ferramenta de estudos para professores e alunos em sala de aula. Embora não seja o único recurso de que se dispõe, sabemos que, na maioria das vezes, sua presença no ambiente escolar representa, para muitos alunos, uma única fonte de informação.

Por essa relevância, o LD se tornou objeto de investigação de diversas teorias ao longo dos anos. Muitas dessas teorias inscrevem-no como um dispositivo meramente funcional, instrumental,

sem considerá-lo como objeto discursivo. Nessa perspectiva, sua função está sempre atrelada à de facilitador da aprendizagem ou guia do planejamento docente, uma vez que, ao chegar à escola, vem carregando o mito da autoridade do dizer. Para Souza,

O livro didático representa uma espécie de seleção “natural” e, ao mesmo tempo hierarquizada, do que se deva saber. Ele traz um registro formal, pré-organizado dos elementos do saber considerados de maior pertinência. (SOUZA, 2010, p. 119).

Na Escola Estadual Manoel Corrêa de Almeida, instituição na qual realizamos o projeto de intervenção pedagógica, o LD também exerce a função de norteador do planejamento para a maioria dos professores. Através dele, organizam, estruturam e determinam-se os conteúdos a serem ensinados ao longo do ano. Raramente questionam a ordem e a seleção de assuntos, e passam “a seguir o manual do professor como referência essencial para suas aulas e dele extraindo, por vezes na íntegra, textos, exercícios, etc., por sentir-se despreparado para realizar um trabalho de avaliação ou adaptação do material didático”. (SOUZA, 2010, p. 117). Nesse contexto, de acordo com Nunes, esse cenário gera

[...] um espaço de polêmica sobre o uso do livro didático. Percebe-se uma oposição entre professores que se dizem ‘tradicionais’, que ‘não apresentam inovações’, só utilizam o livro didático esporadicamente e ‘constroem seus métodos através da prática’, e outros que se mostram ‘progressistas’, frequentam cursos de aperfeiçoamento, buscam novos métodos de leitura, não usam ou usam criticamente o livro didático. (NUNES, 1998, p. 33-34).

Esse modo de concebê-lo, a nosso ver, cria um descompasso na maneira como os professores vão direcionando suas práticas. Apesar de, muitas vezes, o LD ser o único recurso objetivo de que dispõem, inscrevê-lo como um instrumento detentor de um saber único e institucionalizado pode gerar graves problemas para o ensino como um todo, principalmente quando se trata de leitura, uma vez que, nas aulas, “raramente se tenta compreender e questionar a ideologia que os textos tentam passar, nem mesmo quando são impostos pelo livro didático”. (CORACINI, 2010, p. 31). Nessa direção, a interpretação não é tomada como um gesto, como um espaço para a inscrição do sujeito na leitura, nem mesmo leva-se em consideração o discurso como objeto socio-histórico, ou seja, apagam-se, nessa relação, a história e a memória.

Como resultado desse processo, há sempre uma reprodução de práticas cristalizadas, em que a interpretação é sempre tomada em sentido literal e único, apontada pelo professor ou legitimada pelo livro didático, e a “tarefa do aluno restringe-se, pelas atividades propostas, a responder perguntas, e sempre em uma determinada ordem. E assim, tenta-se sempre delimitar o percurso dos sentidos”. (GRIGOLETTO, 1999, p. 73).

No campo da História das Ideias Linguísticas (AUROUX, 1992; ORLANDI, 2001; NUNES, 2007), em articulação com AD, teorias basilares de nosso trabalho, o livro didático desloca-se da posição ferramenta de apoio ou função para funcionamento, ou seja, pelo viés discursivo, ele é tomado como um instrumento linguístico historicamente inscrito. Isso implica “observar os processos de constituição dos sentidos e com isso desconstruir as ilusões de clareza e de certeza”. (NUNES,

2007, p. 373). Como efeito, considerar-se-ia não apenas seus aspectos linguísticos, mas também seus constituintes históricos e ideológicos.

Tratamos o LD como um instrumento linguístico a partir dos estudos de Auroux (1992), que, em sua obra, trata o processo de gramatização da língua como fator fundamental para a produção de gramáticas e dicionários. E “por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. (AUROUX, 1992, p. 65). O autor ainda define a invenção da escrita e o surgimento das primeiras gramáticas/dicionários como verdadeiras revoluções tecnológicas, haja vista que esse processo de instrumentalização permite o “acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor”. (AUROUX, 1992, p. 69).

Desse modo, quando compreendemos o LD como um instrumento linguístico, o fazemos porque, assim como a gramática, ele historiciza um discurso sobre a língua, ao mesmo tempo em que trabalha com um saber metalinguístico e dá acesso a um conjunto de regras, o que nos permitiu, na nossa escola, abrir um espaço para rupturas e deslocamentos no ensino da leitura, entendendo esta como uma relação necessária entre o homem, a história e a ideologia.

Pensá-lo discursivamente implicaria romper com as velhas práticas de leitura cultivadas em nossa escola, pautadas na repetição, na interpretação empírica e engessada, apontada pelo professor ou legitimada pelo livro didático, limitando e interditando possíveis sentidos, sem ao menos questionar e “pensar os diferentes gestos de interpretação”. (ORLANDI, 2012c, p. 9).

Desse lugar, não tomávamos a interpretação como um gesto, não entendíamos que não “há separação estanque entre linguagem e sua exterioridade constitutiva” (ORLANDI, 2012c, p. 25). Era necessário promover um espaço para a inscrição do sujeito na leitura polissêmica, de modo que pudessem ver sentido naquilo que a escola ensina, colocando-se como sujeitos da linguagem, capazes de desnaturalizar alguns sentidos postos em evidência, pois

No momento em que se assume a incompletude da linguagem, sua materialidade (discursiva), o gesto de interpretação passa a ser visto como uma relação necessária (embora na maior parte das vezes negada pelo sujeito) e que intervém decisivamente na relação do sujeito com o mundo (natural e social), mesmo que ele não saiba. (ORLANDI, 2012b, p. 20).

Esse espaço muitas vezes é negado ao aluno, pois, pela repetição mnemônica, silencia ou apaga-se qualquer movimento de interpretação, renegando ao aluno o seu direito a palavra através de um discurso autoritário que “não leva em conta as condições de leitura do aluno”. (ORLANDI, 1998, p. 174).

Diante dessa compreensão e no intuito de observar como funciona a gestão dos sentidos no trabalho com o livro didático em nossa escola, discorreremos a seguir – ainda que brevemente, pois se trata de um recorte –, partes de uma atividade que propunha compreender como se constroem as posições e os lugares dos sujeitos dos discursos trazidos pelos textos que integram o acervo de LDs da nossa instituição, bem como os gestos de leitura e os efeitos produzidos em nossos alunos.

Cúmplice e/ou adversário: o espaço tensivo entre o livro didático e o sujeito-aluno

O recorte que elegemos para este capítulo inscreve-se no conjunto de atividades desenvolvidas durante o projeto de intervenção pedagógica apresentado ao mestrado profissional em Letras. A atividade tinha como objetivo principal criar condições para que nossos alunos lessem discursivamente os textos didáticos, com vistas a desequilibrar, através de outros gestos de interpretação, os sentidos já dados, provenientes de um discurso autoritário que circula nos materiais didáticos, destoando dos estudos que privilegiam apenas os aspectos linguísticos, estacionados em seus efeitos.

Para esse alcance, iniciamos essa atividade com visitas à biblioteca da escola para que pudessem observar os livros que eles utilizam no dia a dia em todas as disciplinas antes de provocá-los à reflexão [ou: provocar-lhes a reflexão]. Orientamos a movimentar seus olhares para a capa, os autores, o texto introdutório que dialoga diretamente com os alunos, as imagens, os textos e outros aspectos que eles achassem relevantes. Ao final de cada visita, teriam como tarefa anotar no diário de bordo¹ algumas informações sobre o que haviam observado.

Em um desses momentos de leitura durante as visitas à biblioteca, uma aluna inicia um processo de desconstrução do efeito de completude materializada no texto introdutório do livro de inglês que se destina ao estudante. Segundo ela, era muito engraçada a forma como o autor desse texto se dirigia ao estudante. Pedimos que lesse para a turma de qual parte se tratava e os motivos que a levaram a achar engraçada para que pudessemos problematizar. Vejamos este trecho do livro de inglês:

Aprender inglês é muito importante para ter acesso a tudo e poder participar de interações nesse idioma de forma ativa e crítica. [...] as atividades foram elaboradas a partir de situações de uso da língua inglesa para que você seja capaz de desenvolver, de forma integrada, as habilidades de ler, ouvir, falar e escrever inglês [...]. (FRANCO, 2015, p. 3).

Em sua resposta, ela dizia achar engraçado o fato de esse texto afirmar que eles seriam capazes de falar, escrever e interagir em inglês a partir do livro. Então perguntamos: Por que não? Ela respondeu: *professora, isso está bem fora da nossa realidade, não sabemos nem o básico, quanto mais falar e escrever. O autor desse livro “viajou”*. Continuamos a provocar: Como assim? *Parece que o “cara” que fez o livro não sabe que só aprende a falar inglês quem faz um curso bom, numa escola de inglês e ainda por bastante tempo*. Ao ouvir essas respostas nos lembramos da relação básica que Orlandi (2012a) estabelece entre o leitor virtual e o leitor real de um texto. A autora diz que

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos ‘formações imaginárias’ em análise de discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto para ser um seu ‘cúmplice’ quanto

1 A fim de que pudessem ter em mãos todas as informações debatidas e problematizadas durante as leituras das materialidades que compunham nosso trabalho, entregamos aos nossos alunos um caderno de registro para que, ao longo de todo percurso, fizessem as anotações que considerassem relevantes nesse processo. A esse caderno demos o nome de diário de bordo. A dissertação, contendo todo o processo dessa e das demais atividades que integram o projeto de intervenção pedagógica, pode lida na íntegra acessando: <http://portal.unemat.br/media/files/Gislaine%20Ferreira%2020Disserta%C3%A7%C3%A3o%20vers%C3%A3o%20final.pdf>.

um seu 'adversário'. Assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra aí um leitor constituído com o qual ele tem que relacionar necessariamente. (ORLANDI, 2012a, p. 10).

Nesse caso, o confronto se inicia quando o autor do livro projeta um leitor/estudante ambientalizado com a língua inglesa, porém o seu leitor real, representado pela nossa aluna, entra em confronto com esse ambiente, de modo que se torna seu adversário e, nesse espaço tenso, em que as formações imaginárias ganham forma, a discrepância entre o leitor virtual e o real fica mais evidente. Ou seja, o sujeito que enuncia objetiva que seus leitores se identifiquem com os sentidos que aparentemente estão evidentes. Nessa tentativa de administrar os sentidos, se estabelece o conflito, pois as formações imaginárias e discursivas de nossos alunos se diferem desse sujeito-autor e, nessa linha de tensão, o equívoco, a falha e a contradição da língua se materializam.

Aproveitamos o ensejo e perguntamos aos alunos se ainda não tinham o hábito de ler essas informações nos LDs. A maioria respondeu que não, que só abre o livro nas páginas que os professores indicam e responde o que é pedido. O que nos fez pensar nas reflexões de Orlandi (1998, p. 16) quando afirma que

O material didático também sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber manipular o material didático para algo. Como objeto, ele se dá a si mesmo, e o que interessa é saber o material didático (como preencher espaços, fazer cruzinhas, ordenar sequências, etc.). A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular.

A segunda etapa dessa atividade de leitura consistia em pontuar algumas questões na lousa sobre essa dinâmica com o intuito de observar os efeitos produzidos nos alunos durante essas visitas. Nesse sentido, fomos problematizando oralmente essas questões, para que cedêssemos lugar aos gestos de interpretação, já que, corriqueiramente, "ao aluno só é aberto o espaço para as repetições formais e empíricas". (PFEIFFER, 1998, p. 97).

No intuito de desmontar esses arranjos, iniciamos alguns questionamentos: a) Ao conhecer um pouco mais sobre o LD, o que você pensa sobre ele? b) Na sua observação dos livros, que aspectos você considera mais relevantes?

Dentre as repostas que foram surgindo, elegemos as sequências discursivas (SD) mais recorrentes para efeito de compreensão:

SD 1: O livro contém informações precisas. (Aluno A.G.)

SD 2: É importante para nosso aprendizado. (Aluna A. C. A.)

SD 3: Ensina você a descobrir e conhecer coisas. (Aluno G. F.)

SD 4: Nele tem informações importantes para nosso conhecimento. (Aluna M. A.)

Para a primeira questão, por exemplo, as repostas mantinham uma regularidade: *o livro serve para aprender e ele traz informações importantes*. Ou seja, seguindo essa linha de raciocínio, percebemos que nossos alunos inscreviam suas repostas em uma discursividade que toma o livro apenas como objeto de conhecimento, aquele que conduz com eficiência a aprendizagem,

sendo, portanto, um material de referência. Essas discursividades são construídas pelas formações ideológicas que atravessam os textos com efeito de evidência, de completude, de controle de sentidos. Para Coracini (2016, p. 28),

O fato de o LD habitar nosso imaginário como um material, que apresenta e prioriza o conteúdo a ser estudado e não necessariamente aspectos sociais e ideológicos, torna-o um mecanismo poderoso e produtivo, no sentido de produzir um saber-poder, justamente porque o usuário do LD não se dá conta disso.

Sentimos então a necessidade de provocá-los um pouco mais e continuamos: c) Você acha que o livro didático contém tudo que precisamos aprender?

O aluno M. P. respondeu:

SD 4: Sim, porque você pode estar acreditando em algo errado e ler o LD e saber a verdade.

Essa resposta vai ao encontro do que diz Coracini (1999, p. 34), quando afirma que o LD “funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto pelo professor quanto por alunos” e, sendo ele esse detentor de verdades, está autorizado a administrar os sentidos que circulam em seus textos de modo a velar seu teor ideológico. Orlandi (2015, p. 44) aponta que “este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência”.

Seguimos com a resposta da aluna A. C.:

SD 5: Assim, tem livros importantes porque vai ajudar no futuro, ‘mais’ tem livros que pra mim não ‘passa’ tudo o que precisamos aprender, só ‘passa’ o básico.

Nessa formulação, o efeito de completude do LD se desestabiliza. Para nossa aluna, embora essa materialidade tenha sua importância, ele apresenta falhas. Segundo Orlandi (2012c, p. 79), “uma falha tem em si um nó, da ligação material entre ideologia e inconsciente, que não se desmancha com uma interpretação apressada”. Então precisávamos provocá-la: Explique melhor, dissemos: *Ah, professora, tem coisas no livro que não servem pra nós, que não tem nada a ver com nossa realidade, então não tem tudo que a gente precisa.*

Esse movimento de nossa aluna revela uma contraidentificação com as informações trazidas pelo LD, e o efeito de obviedade que esse instrumento apresenta se rompe nessa tomada de posição. Tal gesto nos fez compreender que a “interpretação é sempre regida por condições de produção específicas” (ORLANDI, 2012c, p. 31) e que cabe ao professor “provocar o aluno a trabalhar sua própria história de leitura. Colocar, portanto, desafios à sua compreensibilidade [...]”. (ORLANDI, 2012a, p. 61).

Então continuamos a provocá-los: d) O livro didático pode ser considerado uma ferramenta de propagação de ideias?

A maioria das respostas que tivemos seguia a mesma linha de pensamento, por isso selecionamos apenas algumas para análise:

SD 6: Sim, porque lá eles ‘coloca’ a opinião deles sobre os assuntos. (A. G.)

SD 7: Eu acho, porque as informações que ele traz são ‘vista’ por muitas crianças e adolescentes. (J. A.)

SD 8: Depende do assunto, quando é conteúdo não, ‘mais’ quando fala de outros assuntos, pode sim. (J. P.)

A nosso ver, esses dizeres indicam instâncias de desestabilizações quanto ao caráter de neutralidade do LD. Verificamos identificações dos sujeitos-alunos contrárias à postura de autoridade que os livros apresentam e, nesse movimento de interpretação, percebíamos que eram capazes de compreender que, quando se trata de leitura, devemos

Considerar não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que entenda o que está dito [...]. (ORLANDI, 2012a, p. 13).

Assim, percebendo que estávamos caminhando para um lugar em que a interpretação “ameaça a estabilidade dos sentidos” (ORLANDI, 2012b, p. 13), os confrontamos mais uma vez: e) O LD pode influenciar comportamento e pensamentos? De que forma?

Nessa questão, silenciaram-se, deixaram-na em branco. Outros repetiram as respostas da questão anterior, quando afirmavam que o livro pode sim influenciar porque *traz informações que muitas pessoas leem e acham correto*; mas, para a questão: De que forma? Respondiam *não sei*, ou simplesmente não respondiam. Essa postura nos faz pensar na iminência do sentido que Orlandi discute em seu livro *As formas do silêncio* (2007, p. 13), para quem “o silêncio é assim a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”, e, mesmo que nossos alunos escolhessem não dizer, eles movimentavam sentidos em seus gestos, pois, “quando não falamos, não estamos apenas mudos, estamos em silêncio: há o ‘pensamento’, a contemplação etc.”. (p. 35).

Ao final dessa atividade, percebemos que a maioria dos nossos alunos estava construindo lugares de desestabilização mediante a instauração do LD como reprodutor de verdades. Ou seja, em seus gestos pudemos notar que os nossos alunos foram capazes de se deslocarem para significar, falar e assumir determinado sentido de acordo com suas condições de produção. Ao se depararem com esses textos, confrontavam não só o que estava aparente, visível e determinado, mas também davam lugar ao que não estava posto, mas significava.

Considerações finais

Iniciar um trabalho em sala de aula que promova uma prática que leva em consideração questões referentes à discursividade se tornou um grande desafio, principalmente diante de um modelo escolar que toma a língua em caráter homogêneo, transparente, imutável. Diante desse cenário, percebemos a necessidade de investir na língua como materialidade significativa, de modo a criar condições para que nosso aluno modificasse a sua forma de ler e compreender os textos que integram os LDs. Entendemos, então, que

[...] o professor pode modificar as condições de produção da 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. (ORLANDI, 2012a, p. 59).

Pelo viés discursivo, abrimos espaço para pensar a leitura como algo a ser trabalhado e não ensinado, e possibilitamos aos nossos sujeitos-leitores confrontar suas posições para produzir e ressignificar sentidos. Como efeito, contemplamos a leitura de forma significativa, considerando o processo de interação do aluno com o texto, sua história de leitura e com suas condições de produção, pois

O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. (ORLANDI, 2012b, p. 62).

Essa compreensão possibilitou aos nossos alunos perceber que os sentidos são regulados e estabilizados no material didático e que, muitas vezes, se apresentam com uma aparência velada de neutralidade. Em nossas análises, eles foram identificando que há uma tentativa de controle dos sentidos, que faz do LD um lugar de dominação e de representações criadas para moldar o sujeito em seu processo identitário, e, a partir dessas representações que são sutilmente impostas, o sujeito reconhece a si, ao mundo e ao outro.

O trabalho com os LDs nos permitiu também observar o funcionamento da ideologia presente nos textos que integram esses materiais e como isso corrobora discursos dominantes, uma vez que o LD representa um lugar de inculcação do “politicamente correto”, ideologicamente falando. Ou seja, nesse funcionamento, a ideologia não é uma falha, mas a simbologia de como determinados processos discursivos ganham força, atravessam a memória e se fazem cada vez mais presentes gerando lugares de estabilização.

Nessa perspectiva, percebemos que o LD cumpre bem o seu papel de manutenção da ideologia, uma vez que reporta em seus textos discursos que são tomados como verdades absolutas e ganham legitimidade a partir do momento em que não abrem espaço para problematização do óbvio, que não evidenciam o equívoco e nem questionam o que poderia e deveria ser questionado, pois é imputado ao LD o dever de “apresentar conteúdos que sejam claros, limpos e transparentes, sem ambiguidades ou equívocos, sem preconceitos, enfim, sem erros”. (SOUZA, 1999, p. 62).

Além disso, quando trouxemos para nossas discussões os LDs de outras disciplinas, pudemos perceber que é possível deslocar a questão da leitura e da interpretação para outras vertentes, uma vez que a transmissão e construção do saber se dá, inevitavelmente, via linguagem, independente da disciplina ministrada.

Consideramos importante mencionar que esse modo de compreensão acerca dos materiais didáticos oportunizou momentos de reflexão sobre o papel do LD não só para aprendizado e como representante de uma língua, mas também para observar os mecanismos ideológicos que estão produzindo evidências em seus textos. Haja vista que, como materialidade significativa, o LD colabora para a construção de imaginários sociais e instauração de verdades muitas vezes inquestionáveis.

Por fim, pontuamos que as discussões e reflexões levantadas em nosso trabalho não se esgotam por aqui, uma vez que, do nosso lugar teórico (AD), quando se trata de pensar as questões de língua, a fonte é inesgotável, e nosso trabalho, portanto, representa uma possibilidade de repensar a leitura, a escrita e a concepção de língua que o professor toma teoricamente, porque, “se não soubermos de que língua falamos, quando falamos em língua, então não estaremos suficientemente preparados para as práticas que o ensino demanda”. (INDURSKY, 2010).

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

CAVALLARI, Juliana Santana; CORACINI, Maria José. Apresentação. *In*: CAVALLARI, Juliana Santana; CORACINI, Maria José (org.). **(Des)Construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discurso, identidade, ensino. Campinas: Pontes, 2016. p.11-21.

CORACINI, Maria José. Pobreza e marginalidade em livro didático de francês como língua estrangeira: entre o poder e a discriminação. *In*: CAVALLARI, Juliana Santana; CORACINI, Maria José (org.). **(Des)Construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discurso, identidade, ensino. Campinas: Pontes, 2016. p. 25-56.

CORACINI, Maria José (org.). **O logo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

FRANCO, Claudio. **Way to English for Brazilian Learners**: língua estrangeira moderna: inglês. Ensino Fundamental II. São Paulo: Ática, 2015. v. 4.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: língua e ensino. **Organon**, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28637>. Acesso em: 05 jul. 2020.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. *In*: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.

NUNES, José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 373-380.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1998. p. 25-46.

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

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

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

ORLANDI, Eni P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012c.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni P. (org.). **História das idéias lingüísticas**: construção do saber metalingüístico e da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: UNEMAT, 2001.

ORLANDI, Eni P. (org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1998.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1998. p. 87-104.

SOUZA, Deusa Maria de. E o livro não “anda”, professor? *In*: CORACINI, Maria José (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 119-122.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. *In*: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p. 27-31.

IMAGENS ENCICLOPÉDICAS¹

Greciely Cristina da Costa

Introdução

A interrogação sobre imagens em enciclopédias surgiu a partir da leitura e da tradução do artigo “Os nomes próprios e suas imagens nos dicionários ilustrados”, de Bosredon (2013), no qual o autor problematiza a natureza da relação entre texto e imagem, tratando das especificidades de imagens ligadas a nomes próprios que aparecem em três dicionários ilustrados de língua francesa: *Dictionnaire Hachette* (2011), *Le Petit Larousse illustré* (2012) e *Le Robert illustré & Dixel* (2013). Ao discutir a questão da imagem nos dicionários franceses, o autor sublinha – ainda que apenas em um dos subtítulos do artigo – o caráter material da ilustração. Esse é o ponto no qual se concentram as minhas questões, pois, com tal apontamento, de certo modo, Bosredon (2013) retira a imagem de um lugar de transparência e passividade simbólica chamando a atenção para o fato de que a ilustração constitui um sistema signifiante, e, para o autor, embora este sistema seja considerado secundário em alguma medida, pode complementar o artigo enciclopédico em algumas situações.

A discussão fomentada pelo autor abriu caminho para se pensar sobre o funcionamento discursivo da imagem nas enciclopédias, especialmente as que não levam o título de “ilustradas”. O primeiro movimento de observação acerca dessa questão tornou-se mais organizado com minha participação no Projeto de Pesquisa “Enciclopédia Discursiva da Cidade: análises e verbetes”, fase 2013-2015, coordenado pelo pesquisador José Horta Nunes, que propunha a produção de verbetes enciclopédicos (discursivos) a partir de análises de discursos em circulação no urbano, dando espaço para a produção de materiais não verbais. Ao observar a forma como imagens aparecem na constituição de verbetes enciclopédicos, busquei tanto relativizar a ideia de complementaridade quanto de produzir verbetes imagéticos.

O retorno a essa questão, que se produz com a escrita deste artigo, se deve ao desejo teórico de especificar o modo de funcionamento discursivo das imagens enciclopédicas para além da complementaridade ou da visão de sistema signifiante secundário. Para isso, apresento alguns estudos sobre enciclopédias a fim de situá-las nessa compreensão; em seguida, exponho a discussão proposta por Bosredon (2013) e analiso o verbete “cidade” a partir da observação de algumas enciclopédias naquilo que concerne às especificidades de imagens enciclopédicas analisadas.

Por fim, suscito uma discussão a respeito da maneira pela qual o regime de visualização e de visibilidade do mundo pode instituir um saber sobre a cidade à medida que as imagens enciclopédicas se instalam num lugar historicamente legitimado de produção – ainda que imaginária – de conhecimento. Considerando também as enciclopédias como arquivo, indago: que imagem se arquiva da cidade? Ou, em outras palavras: que imagem é reiterada ao longo da história enquanto

1 Comecei a pensar sobre o funcionamento discursivo de imagens enciclopédicas de maneira mais organizada durante minha participação no Projeto de Pesquisa Endici, coordenado pelo pesquisador José Horta Nunes, desenvolvido no Laboratório de Estudos Urbanos. Um primeiro esboço deste trabalho foi apresentado em Seminário Interno como atividade deste projeto. A versão que apresento neste artigo tenta aprofundar as questões observadas na versão anterior e faz parte das atuais discussões levantadas no Projeto de Pesquisa “Imagens da Cidade: Discurso e Produção do Conhecimento”, que estou coordenando. Este projeto recebe financiamento da FAPESP – Processo: 2018/26073-8 – e se inscreve na linha de pesquisa “Análise histórico-discursiva da linguagem na cidade: manifestações de diferentes discursividades no espaço urbano”, da área Saber Urbano e Linguagem do Labeurb/Unicamp.

arquivo da cidade? Que imaginário social de cidade está na base da construção de arquivos, isto é, na seleção e classificação de imagens da cidade? O que se permite, por meio de imagens, lembrar e esquecer da cidade?²

Considerações discursivas sobre enciclopédias

A consulta a enciclopédias, bem como a dicionários, faz parte de uma tradição histórico-escolar que concedia – ou ainda concede – a esses objetos um importante estatuto no estudo e no ensino de línguas, artes e ciências. Isso porque eles são “instrumentos extremamente atrelados a uma produção imaginária de conhecimento, mas cada um com um repertório de objetos a serem construídos discursivamente na organização dos instrumentos”. (ESTEVES, 2014, p. 67).

No Houaiss (2009), enciclopédia é definida da seguinte forma:

enciclopédia – s. f. (sXVIII, 1713), fr. encyclopédie (1768), do grego egkuklopaideía ‘ensino circular, panorâmico’; conjunto de todos os conhecimentos humanos; obra que reúne todos os conhecimentos humanos ou apenas um domínio deles e os expõe de maneira ordenada, metódica, seguindo um critério de apresentação alfabético ou temático; obra que reúne considerável soma de conhecimentos. (HOUAISS, 2009 apud BRANCO, 2016, p. 55).

Analisando essa definição, Branco (2016, p. 56) ressalta o modo de apresentação da enciclopédia como um “produto que dá conta panorâmica e circularmente de ‘todos os conhecimentos humanos’; ou de todo um domínio, a que nada escapa [...] um lugar que teria a ver com a totalidade, com tudo que deve e pode caber aí”. Pode-se dizer que essa ilusão “de conter tudo” tem, ao longo da história, sustentado tanto a produção de enciclopédias quanto a sua introdução nas instituições e práticas de ensino.

Além dessa projeção imaginária de enciclopédia como uma espécie de “reservatório” que abrangeria ou no qual se encontrariam todos os conhecimentos humanos ou todos os conhecimentos de um domínio, Branco (2016) salienta haver “no significante enciclopédia a busca por um estado de caráter concludente, estável, sem perder o movimento circular, em que o fim e o começo se articulam num movimento de retorno e de repetição; presença de uma cadeia fechada”. (BRANCO, 2016, p. 57). Com efeito, esse movimento de retorno e de repetição e a busca por um caráter concludente e estável parecem conferir a ela um lugar estabilizado e aparentemente unívoco dos sentidos; ou, dito de outra maneira, parecem ser os elementos que garantem a ela um lugar de estabilização dos sentidos.

Auroux (1992) situa a gramática e o dicionário como duas tecnologias de base da produção do saber metalinguístico, que alicerçam o processo de gramatização, uma vez que ele consiste em descrever e em instrumentar uma língua. Esteves (2014), alinhando-se às proposições desse autor, propõe pensar as enciclopédias como instrumentos linguísticos de metassaber, pois, segundo ele, elas produzem, à semelhança dos saberes metalinguísticos, metassaberes “numa ilusão de apreensão, divulgação e ensino dos conhecimentos de diversas regiões do saber”. (ESTEVES, 2014, p. 70).

² Esse conjunto de questões associa-se a dois eixos de desenvolvimento do Projeto de Pesquisa “Imagens da Cidade: Discurso e Produção do Conhecimento”. São eles: “Imagem, Arquivo e Memória” e “Imagem e Conhecimento”.

Enquanto instrumentos linguísticos de metassaber e tendo a língua como sua base material, as enciclopédias se inscrevem na prática de descrição do saber pelo saber. Esse é um deslocamento importante na compreensão sobre a constituição das enciclopédias, pois, ao mesmo tempo que a situa numa relação específica com o saber, como um instrumento linguístico de descrição do saber pelo saber, enfatiza seu enraizamento na evidência “do todo saber”.

Os trabalhos a respeito de enciclopédias referidos até aqui observam como elas são significadas como um objeto de saber que, imaginariamente, em sua totalidade, reuniria todos os conhecimentos, e como podem ser consideradas instrumentos linguísticos de metassaber. Nessa direção, as enciclopédias poderiam representar aquilo que Pêcheux³ (2002) chamou de as “coisas-a-saber”, “consideradas como reservas de conhecimento acumuladas, máquinas-de-saber contra as ameaças de toda espécie”. (p. 34). Em face do real, “há (conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente), isto é, descrições de situações, de sintomas e a de atos (a efetuar ou evitar) associados às ameaças multiformes de um real do qual ‘ninguém pode ignorar a lei’ – porque esse real é impiedoso”. (PÊCHEUX⁴, 2002, p. 35).

Operando com o dispositivo teórico da Análise de Discurso na convergência com a História das Ideias Linguísticas, Ferreira (2012; 2013) e Esteves (2014) relacionam as enciclopédias às coisas-a-saber. (PÊCHEUX⁵, 2002). Ferreira (2013) reflete acerca do funcionamento das coisas-a-saber em relação às cidades em geral, atenta à regulação do que se pode dizer/saber sobre São Paulo e Belo Horizonte em duas diferentes enciclopédias. Para a autora, as enciclopédias, assim como as instituições (escolas, universidades), ou como as gramáticas e as publicações especializadas, são lugares privilegiados “da divisão política e normativa que institui algo como um saber e que produz aí uma divisão. Elas são os espaços onde os saberes são legitimados, ao mesmo tempo em que eles as legitimam”. (FERREIRA, 2013, p. 21). Essa dupla divisão político-normativa afeta, portanto, aquilo que se legitima como “algo a saber”, bem como afeta aquilo que não entra nas enciclopédias. Para Esteves (2014, p. 48), as enciclopédias na relação com as coisas-a-saber “ocupam o lugar de fornecer os sentidos para que esse sujeito pragmático possa satisfazer as necessidades da vida cotidiana, possa *saber aquilo que deve saber*. Consultam-se, nas enciclopédias, verbetes relativos a tudo aquilo que se deseja saber”. (grifo do autor). Com isso, reforça-se a ilusão de que a enciclopédia apresenta todas as respostas para aquilo que se deseja saber, escamoteando o processo de estabilização, legitimação, regulação e normatização dos saberes nela instaurados. Ao se constituírem desta forma, as enciclopédias operam na normatização, determinando aquilo que “deve se saber”.

Da perspectiva analítico-discursiva, para Nunes (2016), as enciclopédias configuram-se como um observatório dos discursos, pelo qual é possível analisar o processo não só das estabilizações, mas também das transformações de sentido em certas instâncias históricas. Por essa mesma via, Ferreira (2012), retomando a noção de arquivo de Pêcheux⁶ (2010, p. 51) como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, afirma que a enciclopédia pode ser considerada um

3 Originalmente publicado em 1983.

4 Originalmente publicado em 1983.

5 Originalmente publicado em 1983.

6 Originalmente publicado em 1982.

arquivo, assim como um banco de dados, como um agrupamento de documentos organizados por um pesquisador em sua pesquisa etc. Isso porque o trabalho de arquivo consiste em se defrontar com o seu funcionamento e a sua opacidade, com a divisão social do trabalho de leitura da qual resultam “maneiras diferentes, ou mesmo contraditórias, de ler o arquivo”. (PÊCHEUX⁷, 2010, p. 51). Consiste em lidar com a pluralidade dos gestos de leitura a fim de reconhecê-los no “espaço polêmico das maneiras de ler”, conforme propõe Pêcheux⁸ (2010, p. 51), interrogando a própria constituição do arquivo.

Situar a enciclopédia como um arquivo é uma das possibilidades de interrogá-la em relação à maneira com que ela atua na definição, na regulação, na gestão das coisas-a-saber, fundadas na divisão social do trabalho de leitura, bem como analisar sua materialidade discursiva, observando de que forma língua, história e ideologia a constituem no movimento das relações de força. Neste trabalho, como disse anteriormente, me interessa pensar sobre como a imagem faz parte do processo de significação inscrito nas enciclopédias e que imagem da cidade se permite lembrar e esquecer num arquivo desta natureza, por isso, é fundamental situá-las discursivamente.

Ilustrações

Rey-Debove (1971 apud BOSREDON, 2013) enfatiza a polissemia do termo “ilustração”, indicando que ele pode se referir a um desenho, a um diagrama, a uma fotografia, agrupados ou separados uns dos outros. O que não é mencionado como parte dessa polissemia, como se fosse evidente e assim funcionasse na transparência, é que esse termo, historicamente, é significado àquilo que ilustra, por imagem, o que diz o texto, como se houvesse uma coincidência, ou correspondência direta entre eles.

Bosredon (2013) analisa as ilustrações de dicionários relativas aos nomes próprios, mais especificamente, aos nomes de pessoas. Mas, antes de proceder à análise, o autor retorna às discussões de Jean Pruvost (1994) e Josette Rey-Debove (1971) acerca da presença de imagens em dicionários. Nesse retorno, o autor acentua que isso sempre foi desejado, mas, ao mesmo tempo, reprimido pelos fabricantes por uma questão de economia editorial; ao contrário de hoje, momento em que a fórmula ilustrada ganha cada vez mais espaço comercial.

Sobre o estudo de Pruvost (1994), Bosredon (2013) é conciso e destaca o trabalho do autor voltado ao domínio dos *technolectes*, para quem a significação pode ser dada de modo mais eficaz por uma imagem em vez de ser dada por palavras, como, por exemplo, “nas obras técnicas o desenho ou a fotografia está para nome técnico como o sinônimo está para a palavra comum”. (cf. PRUVOST, 1994 apud BOSREDON, 2013, p. 10). Tanto a ideia de transparência da imagem, suscitada pela “eficácia” atribuída a ela, quanto o processo metafórico, apesar de não serem assim abordados pelos autores, poderiam ser problematizados nessa maneira de considerar a substituição de palavras por imagens. No lugar dessa problematização, a “significação acaba por ser prevista antes e não depois da atribuição de sentido”. (SOUZA, 2001, p. 67).

7 Originalmente publicado em 1982.

8 Originalmente publicado em 1982.

Quanto ao trabalho de Rey-Debove (1971), sobre o qual se detém mais, Bosredon (2013) aponta que a autora parte da concepção de ilustração no dicionário como mistura de gêneros, “no sentido da oposição clássica, entre informações enciclopédicas de um lado e, lexicográficas ou puramente linguísticas, de outro”. (BOSREDON, 2013, p. 3). Para ela, a ilustração faz parte da microestrutura do dicionário, estando submetida ao controle do texto, “uma exibição que coloca em cena uma entrada e um referente representado por uma imagem. É, portanto, a ordem própria do dicionário que rege as imagens”. (BOSREDON, 2013, p. 3-4).

Da perspectiva de um dispositivo textual de definições de língua e de informações enciclopédicas, para Rey-Debove (1971 apud BOSREDON, 2013), a ilustração concerne à coisa nomeada (o referente), e jamais à coisa nomeante (o signo), afirmando que isso se deve ao fato de que aquilo que é nomeado precisa ser representável, visível. Ela explica que as ilustrações do *Petit Larousse*, por exemplo, abarcam nomes e objetos no lugar de ações, qualidades ou relações.

Afastando-se dos dois referidos autores, Bosredon (2013, p. 4) assevera que “a imagem nunca é redundante na relação com a legenda e que o complexo ilustração/legenda fornece informações adicionais para o artigo sem que se instale uma forma de repetição”. Por essa via, apesar de Bosredon estabelecer uma relação entre ilustração e informações adicionais, o autor me permite dizer que a imagem pode inaugurar uma outra ordem de significação que não a do texto. Resta, contudo, da perspectiva discursiva, analisar o funcionamento dessa outra ordem e de seus efeitos discursivos.

O autor relaciona a posição de Rey-Debove à conjuntura, na qual a reflexão dela está atrelada, remetida ao reinado do estruturalismo. Segundo Bosredon, a

época é também a de um gênero de dicionário, o do dicionário de língua. É também, e, sobretudo, a época de um paradigma de conhecimento: o estruturalismo. Este contexto histórico é, certamente, uma das razões para confinar à imagem um papel complementar. Assim somente o texto pode definir a língua e o conhecimento das coisas. Por outro lado, a imagem não pode definir, nem uma nem o outro (‘Nenhuma ilustração é definidora’, escreve Rey-Debove). (BOSREDON, 2013, p. 4).

Por outro lado, Bosredon (2013) explica que a contribuição de Rey-Debove (1971) reside na apresentação de uma das propriedades da ilustração, pois a autora afirma que a “ilustração mais exemplifica do que define”. De acordo com Bosredon:

Trata-se de uma das propriedades pouco visíveis, mas presente que caracteriza este tipo de imagem, sua encenação pelo texto do dicionário constitui a definição por um lado e, por outro, a legenda da imagem. Na microestrutura do dicionário, após a entrada e a definição seguem de fato os exemplos de discursos e/ou o exemplo por ilustração. Encontrar-se-á aqui, sem dúvida, a profunda razão do caráter opcional da ilustração que seria somente uma das modalidades de exemplo, sua modalidade icônica. (BOSREDON, 2013, p. 4).

A partir dessas observações, em seu trabalho, Bosredon enfatiza o fato de a ilustração ser entendida como *complemento da informação* – consideração essa não compartilhada totalmente por ele –, cujo caráter opcional faria dela apenas uma modalidade de exemplo. O autor afirma que

a “ilustração constitui um sistema significante secundário que às vezes pode completar o artigo” (BOSREDON, 2013, p. 3), pois, para ele, a ilustração não é sistemática como a entrada ou o artigo, e não integra necessariamente o sistema entrada-artigo. Do ponto de vista tipográfico, o autor afirma que a ilustração fica fora do artigo, o que dá a ela autonomia: “Ihe confere um caráter opcional”. (BOSREDON, 2013, p. 3).

Todavia, com isso, o autor reforça a possibilidade de se pensar a imagem não como repetição do que se apresenta no texto, mas em sua própria ordem de significação, ainda que em algumas enciclopédias a descrição acima não se realize, pois a integração da imagem ao sistema entrada-artigo acontece por diferentes formas de relação, sem anular a ordem própria de significação da imagem.

Em seu estudo, Bosredon (2013) parte de uma das indicações de Rey-Debove (1971) naquilo que a autora propõe pensar acerca de haver três espécies de ilustração – a fotografia, o desenho e o diagrama – para propor uma distinção.

O primeiro ponto de discussão levantado pelo autor diz respeito à distinção de imagem e ilustração. Ele explica que “imagem de um objeto” e “ilustração de um objeto” não seguem uma mesma relação semântica, pois a imagem de um objeto é “a representação de um ‘objeto referente’”, diferente da ilustração de um objeto, já que esta é “a representação de um referente ‘visado por uma definição’ e, portanto, uma representação construída por um texto e trabalhado por um discurso”. (BOSREDON, 2013, p. 5).

O autor ainda considera que o termo “ilustração” diz respeito a uma função, qual seja: “construir a imagem de um objeto correspondente a um referente descrito e construído por um texto”. (BOSREDON, 2013, p. 5). Nessa acepção, para ele, as ilustrações são imagens de um determinado gênero, e, à medida que são escolhidas e incorporadas a um discurso, são “motivadas” por um sítio textual específico. Vinculam-se, assim, a uma dupla dimensão pragmática: “produzir representações pela linguagem e dar definições no domínio específico dos dicionários”. (BOSREDON, 2013, p. 5).

Com tal distinção, o autor caracteriza a ilustração como uma espécie de imagem própria de um gênero. A imagem somente “ganha” *status* de ilustração e exerce essa função do ponto de vista pragmático, a partir de sua determinação textual. Desse modo, poder-se-ia dizer que se trata de uma metarrepresentação?

De seu percurso de análise, tratando a ilustração como função, é importante destacar que, nos dicionários *Hachette* e *Robert*, Bosredon (2013) observa que a ilustração atua numa relação metonímica com o verbete e também como representação direta. Há, nos dicionários *Larousse* e *Hachette*, uma integração consistente da ilustração com o verbete quando o formato dela é próximo da fotografia de identidade. E, no *Robert Illustré*, uma legenda situa a fotografia. Finalizando seu estudo, o autor assinala que

Deve-se verificar se a falta de ilustrações tem um impacto sobre a forma e sobre o conteúdo do artigo. O dicionário permaneceria suficiente se removêssemos todas as ilustrações? A resposta pode variar. Em contraposição, **ilustrações sozinhas nunca constituiriam mais do que uma reserva de imagens**. Enfim, o distanciamento tipográfico da ilustração, a sua posição fora do artigo, concede autonomia à ilustração. Devemos, portanto, refletir sobre a relação de complementaridade possível entre

a imagem e o texto se quisermos chegar a um conjunto verdadeiramente híbrido. (BOSREDON, 2013, p. 12, grifo meu).

Reafirmando a distinção entre ilustração e imagem, o autor destaca a necessidade de se observar analiticamente a relação de complementaridade possível entre imagem e texto para dar lugar ao que tem sido chamado de conjunto híbrido ou bimodal. Com isso, ele dá um grande passo ao conferir à imagem uma função e analisar a natureza dessa relação, mostrando, embora não com essas palavras, a constituição de um verbete por imagem. Entretanto, ao afirmar que ilustrações sozinhas são apenas uma reserva de imagens, ocorre não só a reiteração do estabelecimento de uma relação de complementaridade, na qual a imagem é mantida como elemento secundário, como também a reiteração da submissão da imagem ao texto, ou da ilustração ao artigo do verbete.

Sobre isso, Orlandi (1995) critica os estudos que vão na direção de reduzir a significação ao linguístico, submetendo o não verbal ao verbal. A autora salienta que, do ponto de vista da produção científica, há uma dominância da produção de conhecimento linguístico em detrimento de outras formas de linguagem, pois há “uma longa história de construção de objetos que são ao mesmo tempo instrumentos do seu conhecimento (isto é, da linguagem verbal humana) e também se institucionalizam como instrumentos da relação do falante com sua língua”. (ORLANDI, 1995, p. 43). Os dicionários, as gramáticas e as enciclopédias são exemplos desses instrumentos considerados sob a determinação da escrita. A construção deles, somada à invenção da escrita e do seu papel definidor na produção científica, forjam um panorama que caracteriza a linguagem verbal como onipresente e dominante da prática discursiva. Com efeito, o verbal tem ocupado um lugar de prevalência nas ciências de modo geral, incluindo as ciências da linguagem. Destarte, a matéria visual ou o caráter material da ilustração é secundarizado – em alguns casos, desconsiderado – ou analisado de maneira enviesada, pois muitas vezes a análise da relação do verbal com o não verbal é dirigida pelo verbal. Conforme acentua Souza (2001, p. 3), ao se pensar a imagem através do verbal, “acaba-se por descrever, falar da imagem, dando lugar a um trabalho de segmentação da imagem. A palavra fala da imagem, a descreve e traduz, mas jamais revela a sua matéria visual”.

As questões levantadas até aqui me levam a indagar a dimensão discursiva da imagem enciclopédica para além de uma função, à medida que, ancorada em Pêcheux⁹ (2019), minhas questões se voltam para o seu funcionamento. Como a imagem funciona, e assim (se) significa, na enciclopédia sem ser subordinada ao verbal em um verbete? Ou, considerando o deslocamento de função para funcionamento proposto por Pêcheux¹⁰ (2019), como a imagem funciona discursivamente como verbete?

Imagens enciclopédicas

De uma perspectiva teórica pragmática, o estudo de Bosredon e de seus contrapontos permitem sintetizar algumas propriedades da ilustração nos dicionários de língua, a saber, para o autor: a ilustração é função específica da imagem; ela não define, mas exemplifica; trata-se de uma

9 Originalmente publicado em 1969.

10 Originalmente publicado em 1969.

adição e não de uma redundância quanto ao artigo do verbete; representa aquilo que é nomeado; pode ser opcional. E mais importante, a meu ver, ela aponta para uma outra ordem de significação.

É em relação a essa outra ordem de significação que proponho, com base na Análise de Discurso, alguns deslocamentos na análise de imagens que constituem enciclopédias. O primeiro deles, como disse acima, é o de analisar o funcionamento das imagens, sua própria ordem de significação e não estabelecer para elas uma função, extrapolando a visão de secundarização de seu sistema significante. Isso implica em não tratar as imagens como ilustração, pois, quando me refiro a imagens, não estou conferindo a elas um papel secundário, suplementar, opcional, ilustrativo ou de reserva, muito menos de correspondência entre aquilo que é dito e aquilo que é mostrado. Também não se trata de situá-las de antemão como modalidade de exemplo nem de tomá-las enquanto complemento, mas compreendê-las como objeto simbólico que significa e, portanto, produz efeitos de sentido, como lugar de inscrição dos sentidos em sua forma e funcionamento específicos.

Outro ponto a assinalar é que entre a palavra-entrada de um verbete e a imagem existe uma relação de significação, na qual transitam sentidos de um para o outro, levando-se em conta, ainda, a maneira como essas duas formas de linguagem são constituídas pela exterioridade. Importa, portanto, observar a constituição dessa relação.

Em vista desses deslocamentos, de meu lugar teórico de reflexão e do objeto de análise aqui proposto, passo a nomear as imagens que constituem as enciclopédias de *imagens enciclopédicas*, a fim de privilegiar seu caráter material em sua própria ordem de significação. Essa nomeação realça um funcionamento específico da imagem, ou seja, resulta do modo como elas atuam no processo discursivo instaurado em enciclopédias. Assim, a adjetivação “enciclopédicas” consiste em não só reiterar o meio material no qual essas imagens circulam – seu espaço significante –, como também especificar a dimensão de sua formulação com memória, remetida à exterioridade, na qual os sentidos se inscrevem de determinada maneira.

Nessa direção, em uma primeira sondagem¹¹, pesquisei algumas enciclopédias disponíveis em formato eletrônico, entre elas a *Britannica Escola*¹², a *Enciclopédia Itaú Cultural*¹³, a *Larousse Encyclopédie*¹⁴ e a *Wikipédia*, através de sua interface *Wikiwand*¹⁵. A regularidade dessas enciclopédias é que, embora não sejam denominadas como “ilustradas”, a forma de textualização dos verbetes e/ou artigos é constituída de imagens.

11 Essa entrada se deve à impossibilidade de consultar enciclopédias impressas em bibliotecas neste momento de pandemia. Não vou discutir aqui a questão do digital, mas é fundamental sublinhar que a formulação, a constituição e a circulação do discurso dessas enciclopédias se dão em condições específicas de produção, nas quais tecnologias de linguagem são forjadas por outras formas de o sujeito produzir sentidos afetados pelo digital, alterando, assim, todas as práticas discursivas implicadas na fabricação e na gestão de arquivos, na divisão social do trabalho de leitura e de autoria que, em se tratando de enciclopédias, estão ligadas a um dado processo social na relação com o conhecimento.

12 A *Britannica Escola Online* advém de uma parceria entre a *Encyclopedia Britannica* e a CAPES. Está alojada no portal <https://escola.britannica.com.br/> e disponibiliza conteúdo para alunos e professores da educação básica, devido à sua estreita relação com a escolarização. Acesso em: 29 dez. 2020.

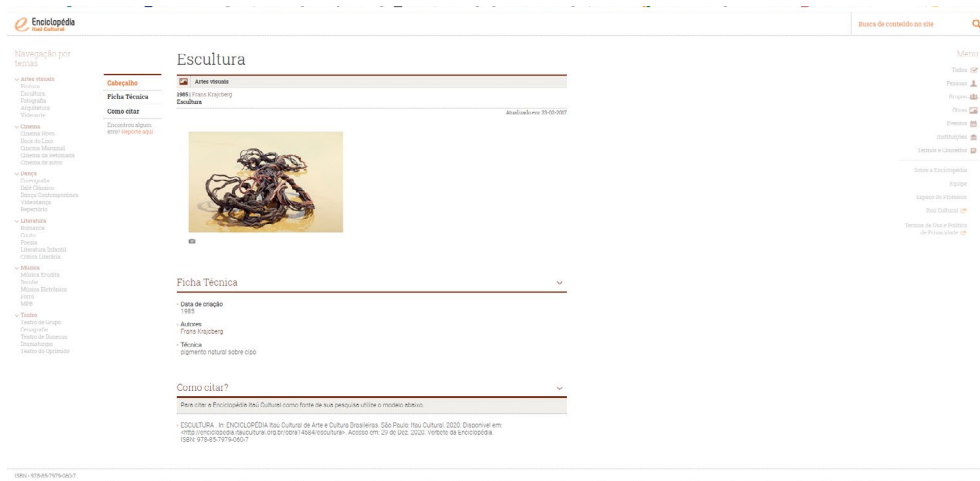
13 Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br>. Acesso em: 29 dez. 2020.

14 Disponível em: <https://www.larousse.fr/encyclopedie>. Acesso em: 29 dez. 2020.

15 O *Wikiwand* é um *software* de interface criado para a visualização de artigos da *Wikipédia* tanto na *web* quanto na forma de aplicativo móvel para *smartphone*. Pode-se dizer que está inserido nas práticas de escrita, de autoria e de leitura da atualidade, que se estabelecem tendo o digital como condição de produção (DIAS, 2018), pois esse dispositivo é produzido em face da demanda por uma tecnologia de linguagem específica, sendo afetado por ela. Disponível em: <https://www.wikiwand.com/>. Acesso em: 29 dez. 2020.

No caso da *Enciclopédia Itaú Cultural*, voltada para a produção de saberes sobre arte e cultura brasileiras, é importante destacar como a imagem não é incorporada a um verbete como um acessório, um item opcional; ela é o próprio verbete, como se pode observar abaixo, por exemplo, no verbete “Escultura”, do tema Artes Visuais.

Recorte 1 – Escultura



Fonte: ESCULTURA. In: ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. [São Paulo: Enciclopédia Itaú Cultural], 23 fev. 2007¹⁶.

O verbete se formula pela fotografia, acompanhada de uma ficha técnica que indica o ano, o autor e a técnica da obra. A imagem mantém relação com a palavra, mas sua significação não se subordina a uma descrição, a uma explicação ou comentário feito dela. A forma desse verbete enciclopédico modifica a relação entre a palavra-entrada (escultura) e a sua definição (uma imagem). O corpo do verbete formula-se por e na imagem, isto é, nesse modo específico de formular, a linguagem ganha vida, a memória se atualiza e os sentidos se decidem. (ORLANDI, 2001).

A imagem não exerce uma função, não trabalha como sistema significante secundário. Discursivamente, aqui, ela é a formulação, o corpo dos sentidos, a forma de textualização de discursos. Ela funciona como uma das maneiras dos sentidos se formularem por gestos de interpretação. “Sulcos no solo do dizer. Trilhas”. (ORLANDI, 2001, p. 9).

A enciclopédia *Larousse*, por sua vez, apresenta três seções: *Tout*, *Articles* e *Médias*. Ao buscar por um verbete, mobilizado por uma palavra, pode-se acessar a primeira seção e encontrar todas as ocorrências da palavra, o principal verbete constituído pelo entrelaçamento do verbal e do não verbal, além de um *link* que dá acesso a uma página com diversos tipos de imagens (foto, gráfico, pintura, desenho, cartaz, com áudio etc.), sendo possível fazer a leitura delas em conjunto ou individualmente.

Também é possível acessar a segunda seção para consultar na íntegra o verbete escolhido. E, ainda, pode-se ir à terceira seção para consultar uma espécie de banco de mídias que, por relações diferentes, remete ao verbete. Nessa seção, as imagens em suas mais variadas formas aparecem separadas do artigo e acompanhadas de legendas.

¹⁶ Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra14584/escultura>. Acesso em: 29 dez. 2020.

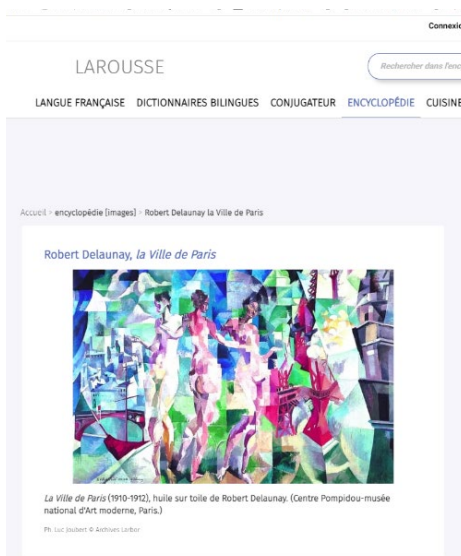
No entanto, longe de figurarem como apenas reservas ou serem determinadas por aquilo que é dito nas legendas, elas instauram um processo de significação muito mais amplo em sua forma de textualização, como, por exemplo, no verbete *ville* [cidade], no qual, entre duzentas e trinta e três imagens para “cidade”, uma delas é a de uma pintura de Robert Delaunay (Recorte 2 abaixo), cuja polissemia concede ao leitor uma outra experiência com a significação, ou, dito de outra forma, concede ao leitor uma outra experiência com os sentidos na sua relação com a história e a própria linguagem à medida que a polissemia é o traço fundante da instauração de múltiplos sentidos.

De acordo com Orlandi:

a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria a necessidade do dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico. (ORLANDI, 1999, p. 38).

A polissemia é a condição para o movimento dos sentidos que está na base de processos de leitura.

Recorte 2 – Ville



Fonte: ROBERT DELAUNAY, LA VILLE DE PARIS. *In:* LAROUSSE. [S. l.: Larousse], 1910-1912¹⁷.

Observando esse trajeto instituído no interior do verbete *ville*, a relação com o conhecimento não se dá pela via da definição ou da exemplificação, pois o funcionamento da imagem ou do conjunto de imagens se move pela heterogeneidade plástica, histórica e material que, por sua vez, evoca diferentes regiões da memória discursiva na constituição de um saber que tem como ponto de partida a palavra *ville* e que joga com ela.

A respeito da textualidade da *Brittanica Escola* e do *Wikiwand*, elas são semelhantes. Para cada verbete, há um artigo constituído de texto e de imagem. Contudo, na *Brittanica Escola*, além

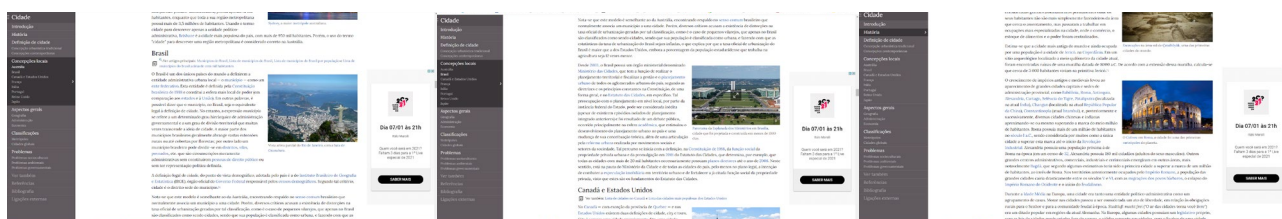
¹⁷ Disponível em: https://www.larousse.fr/encyclopedie/images/Robert_Delaunay_la_Ville_de_Paris/1313823. Acesso em: 29 dez. 2020.

da seção de artigos, há a seção de imagens, em sua maioria, acompanhadas de legendas que as descrevem; há também a seção de vídeos curtos com legendas, e, por último, a seção de dicionário. Diferentemente disso, no *Wikiwand* é possível ter acesso a todas as imagens que compõem o verbete em uma espécie de galeria, na qual elas ficam agrupadas.

Para fins de uma análise sucinta, me detive na leitura do verbete “cidade” apresentado no *Wikiwand*, sendo possível observar quais são as imagens que, ao serem remetidas à cidade, tornam-se parte de seu processo de significação. Assim, retomei minhas principais questões norteadoras: que imagem se arquiva de cidade? Que imagem comparece no verbete? Qual o imaginário social de cidade que se presentifica na seleção de imagens? O que se permite, por meio de imagens, lembrar e esquecer da cidade?

O artigo do verbete é bastante longo e é constituído por 31 imagens – fotografias, em sua maioria, além de imagens de satélites, um gráfico do mapa-múndi e a imagem da obra *Coalbrookdale*, do pintor Philip James de Louthembourg¹⁸. Apesar da quantidade de imagens ser expressiva, a maioria delas são fotografias que capturam grandes cidades do mundo – Sidney, Rio de Janeiro, Brasília, Toronto, Paris, Lisboa, Londres, Chicago, Nova Iorque, entre outras – em planos gerais, abertos, panorâmicos e aéreos, como se pode observar no recorte abaixo.

Recorte 3 – Cidade



Fonte: CIDADE. In: WIKIWAND. [S. l.: Wikiwand], [201?]¹⁹.

A discursividade urbanística ancorada pelo imaginário de organização e de ordenamento urbanos, de certa forma, se presentifica nas fotografias. A legenda, em muitas delas, seria talvez desnecessária, tendo em vista que a imagem selecionada é uma imagem já-vista (COSTA, 2014), repetida ao longo da história para significar aquele espaço, como é o caso do Cristo Redentor, da Esplanada dos Ministérios e do Coliseu, por exemplo. Uma imagem já-vista que aciona um saber discursivo, um já-dito na base do visível, isto é, o interdiscurso como “corpo de traços socio-históricos que formam memória”. (PÊCHEUX, 2011, p. 147).

Na mesma medida, essas fotos constituem o discurso enciclopédico significando cidade. Ainda que compareçam como um recorte possível, tal recorte consiste num gesto de interpretação²⁰,

18 Para fazer a leitura desse verbete, acesse: <https://www.wikiwand.com/pt/Cidade>. Último acesso em: 29 dez. 2020.

19 Disponível em: <https://www.wikiwand.com/pt/Cidade>. Acesso em: 29 dez. 2020.

20 Em outros trabalhos, especificamente em relação à noção de recorte, tenho proposto compreender a imagem como recorte, a partir do modo como Orlandi (1984) define este último naquilo que está concernido na seguinte formulação: “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva”. (ORLANDI, 1984, p. 14). Minha compreensão move-se pela inclinação à deriva: a imagem é recorte. A imagem é unidade discursiva. A imagem é fragmento correlacionado de linguagem-e-situação. Associando, assim, a imagem ao recorte, a imagem se constitui enquanto recorte à medida que ela pode se configurar como fragmento de uma dada situação discursiva. Por essa via, o recorte também é resultado de um gesto de interpretação.

a partir do qual muitas outras cidades ou outros recortes do urbano são invisibilizados em detrimento da significação de cidade na relação com o ponto turístico, econômico, histórico, político e famoso.

Dessa forma, além de permitir vislumbrar a posição do enciclopedista (NUNES, 2016), essas imagens, na relação com legendas – tais como: “Londres, a cidade mais globalizada do mundo”; “Chicago, a terceira maior cidade dos Estados Unidos”; “Veneza, na Itália, uma das mais importantes Cidades-Estado da história”; “Dubai, nos Emirados Árabes Unidos, uma das cidades mais inovadoras do mundo” –, imprimem um rótulo, um selo para cada uma das fotos. São dizeres que ressaltam o tamanho, a importância histórica e econômica, a inovação e a globalização e, ao mesmo tempo em que parecem particularizar a significação de cada cidade, reverberam sentidos como sendo universais de cidade. A ideologia sustenta a produção desse jogo, trabalhando na manutenção desses e de outros imaginários que se entranham no verbete “cidade”, num processo de classificação no qual é possível observar a filiação histórica de cada “rótulo” intrincado em formações discursivas, ou seja, de acordo com “o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1988, p. 160) no interior de uma formação social capitalista.

Esse processo de significação, portanto, vincula-se à produção de evidências, que faz com que cada uma dessas cidades seja “reconhecida” por um rótulo num desenvolvimento análogo ao das placas fixadas na entrada de cidades, nas quais o nome da cidade é seguido de um enunciado, um sobredeterminando o outro, conforme explica Simões (2013):

O nome da cidade – sobredeterminação primeira – adicionado ao enunciado – sobredeterminação segunda – padroniza os sujeitos que se significam no espaço, e distingue-os dos sujeitos de espaços outros: homogeneidade e heterogeneidade constitutivas da formação imaginária sobre uma cidade. É a busca pelo imaginário fechamento do sentido, a cidade completa, acabada, saturada. (SIMÕES, 2013, p. 62).

Logo, a placa funciona na tentativa simbólica e imaginária de padronizar a significação, que, por sua vez, afeta o imaginário do visitante, bem como o sujeito da cidade em seu modo de individuação e de identificação. No caso da enciclopédia, esse processo constrói uma unidade imaginária de cidade por aquilo que é mostrado e dito sobre ela, pelas discursividades que afetam o percurso de sua leitura na constituição do “sujeito leitor virtual e [d]o sujeito leitor efetivo com suas determinações concretas”. (ORLANDI, 2001, p. 61).

No verbete em análise, a maioria das imagens são de paisagens de centros urbanos e de seu amontoado de prédios e/ou de vias, que privilegiam capitais mundiais ou grandes cidades e, com isso, também parecem funcionar como selos. Porém, uma imagem destoia em relação a essa regularidade: trata-se da primeira imagem que aparece no verbete.

É fundamental observar o seu funcionamento, pois, considerando a estrutura do verbete, ela funciona, à semelhança da palavra-entrada, como imagem-entrada. Instaure-se, com efeito, um arranjo simbólico na fusão delas. Esse modo de funcionar da imagem enciclopédica reforça a sua espessura histórico-semântica, a formulação com memória.

Recorte 4 – Cidade



Fonte: CIDADE. In: WIKIWAND. [S. l.: Wikiwand], [201?]²¹.

Os sentidos se especializam nesse arranjo simbólico intervindo no trajeto de interpretação dos leitores, e fazendo lembrar ou esquecer de algo daquele espaço. E quando me refiro à espacialização, não me refiro à espacialização empírica e referencial, mas à espacialização enquanto processo político-simbólico ou de simbolização, marcado pela incompletude da linguagem.

Essa foto também faz parte do circuito de imagens já-vistas e, portanto, recorta uma região de sentidos da memória discursiva no processo de espacialização dos sentidos e de simbolização de cidade atribuídos às periferias de algumas cidades.

É significativo para a análise observar que essa foto se sobressai em relação às outras em tamanho, plano, destaque e recorte. Traçando um paralelo entre elas, se produz, de início, uma relação semântica de antonímia, tendo em vista que, por efeito metafórico, em vez dos prédios altos e imponentes, do concreto, do asfalto, da modernidade de construções urbanas, da captura panorâmica, há o contraste com a foto de uma rua de terra, sem calçada, cuja perspectiva é construída de perto e pelo alinhamento de edificações grudadas umas nas outras. Tal perspectiva e enquadramento colocam no centro uma poça que, no título da fotografia, é “rotulada” pela expressão “esgoto a céu aberto”, mal dando para ver o céu no horizonte, como nas outras fotografias. Entretanto, é nessa foto que a vida irrompe na imagem para cidade, que o social se materializa na imagem de um homem e de cinco crianças que humanizam essa rua. Com efeito, emerge a significação de cidade: “enquanto lugar não vazio mas em que sujeitos vivem, em quantidade e em concentração e divergência” (ORLANDI, 2004, p. 14), opacizando a produção de sentidos.

Essa relação convoca a complexidade da rede de significação entre a cidade, o urbano e o social, atualizando o discurso do urbano. Mesmo que no caso da última imagem vestígios de urbanidade ou de urbanização estejam fora de quadro ou fora da cena, ela é evocada pela sua falta tão presente nas outras fotografias. Por essa ausência, o discurso do urbano opera na determinação histórica dos sentidos de cidade, nessa imagem e no contraponto dela com as outras, uma vez que “há uma sobreposição do urbano sobre a cidade”, que “silencia o real da cidade (e o social que o acompanha)”. (ORLANDI, 2004, p. 34). Isso porque essa mesma imagem vai aparecer no final do

²¹ Disponível em: <https://www.wikiwand.com/pt/Cidade>. Acesso em: 29 dez. 2020.

verbete, integrada ao tópico “Problemas governamentais”, onde se pode observar como o processo de sobreposição do urbano sobre a cidade se impõe na significação produzida pela seguinte legenda:

Rua sem esgoto: um exemplo clássico de carência de infraestrutura e saneamento básico, típico de grandes cidades, principalmente de países em desenvolvimento e subdesenvolvidos. Na fotografia, rua periférica do bairro Cidade Estrutural, situada no SCIA, Distrito Federal, Brasil. (WIKIWAND, [201?]).

A legenda a descreve, a localiza e a significa como “rua sem esgoto”, “periférica”, “exemplo clássico”, normalizando, a partir do imaginário do urbano, a falta de infraestrutura e de saneamento básico como sendo “típico” de grandes cidades e de países em desenvolvimento e subdesenvolvidos. Ou seja, também funciona como um processo de rotulagem, no qual

o urbano aparece como ‘catalizador’ do social. Em consequência, o urbanismo se apresenta como parte do imaginário que ‘interpreta’ o que é o urbano, sobrepondo-se à cidade, de-limitando-a, desenhando seus sentidos (significando-a), assim como ao social. (ORLANDI, 2004, p. 63).

Além disso, esse discurso ecoa como aquilo que “se deve saber”, aquilo que “se deve lembrar”, levando em conta que se textualiza em um verbete enciclopédico.

Se, por um lado, o confronto com a polissemia na imagem-entrada permite um trabalho de leitura que convoca o equívoco, a opacidade e o princípio de que o sentido sempre pode ser outro, por outra via, a forma com que a mesma imagem é legendada e também articulada ao tópico no qual está inserida visibiliza um procedimento de tentativa de conter a polissemia, de determinar a direção de um “único” sentido.

Apesar de não apresentar aqui uma análise mais abrangente da textualidade do verbete em questão, é importante mencionar que o que é dito no tópico “Problemas governamentais” significa o crescimento populacional e a pobreza como causas desses problemas, reforçando um processo de significação, no qual a história e a complexidade da desigualdade social são ignoradas, e sequer aparecem em discussão para uma compreensão sobre a divisão social e os seus efeitos na administração público-urbana.

Tensionar o funcionamento discursivo do verbete – pela leitura ou pela confrontação de leituras – torna-se, então, decisivo para observar de que modo se textualizam (e se invisibilizam) sentidos (não só) para cidade.

Notas finais: “a janela de que se olha”

Compreender a enciclopédia como arquivo que concentra formas de definição, regulação e gestão das coisas-a-saber foi um primeiro passo para explorá-la como um observatório de discursos e, assim, tensionar os processos de significação instaurados por ela. Observar o funcionamento discursivo da imagem enciclopédica é parte dessa compreensão, pois, como tentei mostrar, a imagem tem uma ordem própria de significação na produção de sentidos. Ou seja, opera na regulação, sedimentação ou desestabilização de “saberes”. Ela consiste em uma formulação com memória. É um lugar de inscrição de sentidos.

A imagem enciclopédica se inscreve no regime de visualização e de visibilidade do mundo, pois incide na produção discursiva e na gestão das coisas-a-saber na medida em que, à sua maneira, institui um “saber” acerca daquilo que constitui um arquivo.

Pôr em suspenso, isto é, problematizar, por meio da leitura, o modo como os discursos se textualizam em um verbete, implica em considerar a dimensão dessa outra ordem de significação e as relações que regem a textualização entre o imaginário, o político e o simbólico.

A leitura, portanto, comparece como possibilidade de ler o que o verbete diz, o que mostra, e o que ele não diz e não mostra. É uma possibilidade de ler os gestos de interpretação que o constituem e de lidar com a atribuição de sentidos no trabalho de montagem de arquivo, afinal, como afirma Orlandi (2004, p. 29), “o sentido [...] é também a janela de que se olha”.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BOSREDON, Bernard. Os nomes próprios e suas imagens nos dicionários ilustrados. Tradução de Greciely Cristina da Costa. **Entremeios**: Revista de estudos do discurso, Pouso Alegre, v. 6, p. 1-13, jan. 2013. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/111.pdf> . Acesso em: 10 jul. 2020.

BRANCO, Luiza Kátia Castello. Inovação: significante em movimento. *In*: MARIANI, Bethania (org.). **Enciclopédia audiovisual virtual de termos, conceitos e pesquisas em Análise do Discurso e áreas afins**: investigação, inovação, divulgação. Rio de Janeiro: Edições Makunaima: FAPERJ: CNPq, 2016. p. 40-62.

COSTA, Greciely Cristina. **Sentidos de milícia**: entre a lei e o crime. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes, 2018.

ESTEVES, Phellipe Marcel da Silva. **O que se pode e se deve comer**: uma leitura discursiva sobre sujeito e alimentação nas enciclopédias brasileiras (1863-1973). 2014. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. As coisas-a-saber sobre uma cidade na Wikipédia e na Desciclopédia: Pouso Alegre entre edifícios e buracos. **Rua**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 35-59, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638284>. Acesso em: 1 dez. 2020.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. Discursos sobre Cidades na Enciclopédia “Tradicional”, na Wikipédia e na Desciclopédia: percursos de sujeitos, saberes e línguas. *In*: DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano**: sentido e materialidade digital. Campinas: LABEURB - EURBANO, 2013. p. 20-45. v. 2: Série e-urbano. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/volumell/>. Acesso em: 1 dez. 2020.

NUNES, José Horta. O índio na iconografia enciclopédica: uma análise discursiva. **Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 44-68, jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/4092>. Acesso em: 29 dez.2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar? **Linguística**: questões e controvérsias, Uberaba, n. 10, p. 9-26, 1984.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas: Pontes, 2019. Originalmente publicado em 1969.

PÊCHEUX, Michel. Leitura e memória: projeto de pesquisa. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux: textos escolhidos por Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2011. p. 141-150.

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. 49-60. Originalmente publicado em 1982.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002. Originalmente publicado em 1983.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1988. Originalmente publicado em 1975.

SIMÕES, Stella Maris Rodrigues. A placa na entrada da cidade: a (re)nomeação dos seus sujeitos. **Rua**, Campinas, n. 19, p. 59-70, 2013. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>. Acesso em: 1 dez. 2020.

SOUZA, Tânia Clemente de. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **Rua**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 65-94, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640721>. Acesso em: 4 jan. 2021.

A LINGUAGEM DA PROPAGANDA: A RELAÇÃO ENTRE O GÊNERO TEXTUAL E O TRABALHO COM A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS

Jacqueline Waiandt da Silva

José Leonildo Lima

Introdução

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa que teve como finalidade o desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica em Língua Portuguesa realizado no primeiro semestre de 2017. Tivemos como objetivo principal aprimorar a escrita dos alunos de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Muralha de Miranda Passos, situada no Bairro Jardim Planalto da cidade de Nova Marilândia, Mato Grosso, com a criação de propagandas para estabelecimentos comerciais do município. Este estudo está fundamentado sob a perspectiva teórica da Linguística Textual, em relação à atividade com o gênero textual, com a produção escrita e com os recursos linguísticos; das teorias sobre propaganda, no que tange à estrutura, à organização e aos recursos linguísticos e estilísticos referentes ao gênero; da Sociolinguística Variacionista, no tratamento do uso das variedades linguísticas apresentadas nos textos; e da Semiótica, ao tratar dos recursos visuais utilizados durante o processo de confecção das propagandas. Sendo a propaganda um tipo de texto cujo requisito básico é chamar a atenção do interlocutor mediante a utilização de recursos textuais e visuais, foi possível explorar a criatividade e estimular os alunos a analisarem o valor da argumentação e o poder da persuasão presentes nesses textos, a fim de que eles adquirissem experiência e competência linguística suficientes para escrever coerentemente os seus próprios.

Nessa perspectiva, ao realizarmos uma produção textual, geralmente seguimos padrões de organização estabelecidos linguística e socialmente: os gêneros textuais. Isso quer dizer que, mesmo não sendo uma regra rígida, nossa produção escrita obedece a certas estruturas de identificação com textos que tenham o mesmo objetivo linguístico.

A propaganda é um gênero textual que tem como foco principal levar o seu interlocutor a comprar um produto, conhecer um serviço ou aceitar uma ideia, por meio de recursos linguísticos como a argumentação, a persuasão, a intencionalidade, a coesão e a coerência, a estrutura e a organização textual, o uso de imagens, *slogans* e logomarcas etc. Todo esse plano composicional é essencial para atrair o leitor/ouvinte/telespectador, despertando o seu interesse pelo que está sendo divulgado.

Com esse intuito, o trabalho com os gêneros textuais é uma importante ferramenta no aprimoramento da capacidade comunicativa e discursiva dos alunos, principalmente quando se tem um objetivo concreto, no caso, a criação de propagandas. Tal atividade é imprescindível, pois leva os estudantes a conhecerem as características próprias de cada gênero, como, por exemplo, uma receita, uma crônica etc., tornando-os capazes de escreverem textos adequados estrutural e linguisticamente. Para isso, é necessário que haja um estudo profundo quanto às características principais dos gêneros textuais, para que possam compreender o objetivo de cada um e, ao mesmo tempo, aprimorar suas habilidades textuais por intermédio da produção textual.

Dessa forma, durante o processo de criação das propagandas, buscamos atender às etapas propostas por Antunes (2003): iniciamos pela etapa do planejamento, na qual os estudantes delimitaram os objetivos, organizaram suas ideias, seus critérios de escrita e a intencionalidade da proposta. A segunda etapa correspondeu à escrita inicial, em que os alunos registraram tudo aquilo que haviam organizado, produzindo o texto de acordo com o planejado. A terceira etapa, a da revisão e da reescrita, foi o momento de análise da proposta, verificando se ela atendia às expectativas iniciais, aos objetivos e à temática, se continha erros ortográficos e de pontuação e, principalmente, se havia coerência e clareza na mensagem que quis transmitir. Ao longo do andamento da revisão e da refação, reservamos espaços para revisão individual com a professora, e também para socialização com os demais colegas, a fim de que o texto fosse finalizado atendendo à proposta inicial.

Diante desse contexto, Antunes (2003, p. 59) expõe que

Não basta o cumprimento da etapa de escrever. É preciso que se providencie uma etapa anterior e uma outra posterior à escrita propriamente. Cada uma tem uma função de grande importância para que nossas produções linguísticas resultem adequadas e relevantes.

Nesse processo de planejamento e de construção da escrita dos educandos, verificamos também a necessidade de uma dedicação maior às noções e estratégias de produção textual no decorrer das aulas. Com esse intuito, a partir das etapas de escrita seguidas, tornou-se importante tratar as questões relacionadas à boa organização de um texto, tais como planejamento, intencionalidade, coerência, textualidade, estrutura e organização, desenvolvendo a competência comunicativa dos alunos durante a elaboração de suas propostas.

Enfim, toda a contextualização do gênero propagandístico realizado nas aulas teóricas foi primordial para que os alunos conhecessem seus objetivos, absorvessem as informações necessárias, compreendessem estruturas e fizessem suas próprias formulações, as quais foram essenciais ao longo da organização das ideias para a produção escrita. Por isso, ao realizar um estudo desse tipo a partir de um determinado gênero textual, neste caso a propaganda, recorreremos às abordagens da Linguística Textual como embasamento teórico e aperfeiçoamento da escrita na prática, pois, de acordo com Marcuschi (2012, p. 17), a Linguística de texto “basicamente trata dos processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, compreende e descreve o fenômeno texto”.

Consequentemente, não há como trabalhar com propaganda e deixar de lado fatores que são indispensáveis à sua essência, como a boa organização da linguagem utilizada por meio da argumentação e da persuasão, pois, segundo Citelli (1994, p. 23), “quando falamos ou escrevemos estamos querendo comunicar intenções, buscamos ser entendidos, desejamos estabelecer contratos verbais com nossos ouvintes ou leitores”.

A Sociolinguística entra neste estudo, pois, na propaganda, é importante também dominar as variações linguísticas, que são usadas propositalmente de acordo com o interesse comunicativo e com o interesse do interlocutor. Assim, em conformidade com Alkmim (2012, p. 32),

Ao estudar qualquer comunidade linguística, a constatação mais imediata é a existência de diversidade ou da variação. Isto é, toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar. A essas diferentes maneiras de falar, a Sociolinguística reserva o nome de variedades linguísticas.

Outro fator imprescindível é o jogo com o visual, voltado à Semiótica, parte elementar de uma propaganda em que se concilia a mensagem verbal com os efeitos visuais, com a finalidade de despertar a atenção do leitor/consumidor. Ao tratar de Semiótica, cabe lembrarmos de Cortina e Marchezan (2005, p. 394), quando esclarecem que

As preocupações da semiótica traduzem-se, assim, na explicitação do modo por meio do qual o sentido se constitui; em outras palavras, busca-se *o quê*, mas por vias do *como*; não o sentido verdadeiro, mas, antes, o parecer verdadeiro, o simulacro; não a fragmentação do sentido, mas a totalidade, depreendida da unidade textual. (grifo dos autores).

Desse modo, o texto propagandístico deve ser apropriado e adequado ao tipo de mensagem que se quer transmitir, de acordo com a situação de comunicação, linguagem, estrutura e suporte, que devem unir-se num todo ao contexto da propaganda. Apresentaremos a seguir as etapas realizadas durante o andamento das atividades desenvolvidas com os alunos.

A intervenção pedagógica: percurso de desenvolvimento da teoria sobre a prática

Preparamos a etapa referente ao projeto de intervenção pedagógica especificamente para ensinar sobre o gênero textual propaganda. Para isso, reservamos momentos específicos de estudo sobre o texto publicitário bem como sobre a linguagem utilizada, sua composição, organização, estratégias, enfim, os recursos linguísticos e estilísticos presentes na criação de tal gênero.

Primeiramente, desenvolvemos com os alunos um longo percurso de conceituação e delimitação do tema, o texto propagandístico desde a sua origem até suas características principais, funções, estrutura, entre outras. Houve também um processo de análise de propagandas em diversas modalidades: jornais, revistas, livros didáticos, TV, *jingles* etc.

Nessa fase também realizamos uma aula de campo com uma visita a três empresas que atuam com publicidade em nossa região: uma gráfica (trabalho com propaganda impressa), uma rádio (anúncios, *jingles* e demais tipos de propaganda) e um estúdio de gravação (*jingles* e *spots*). Vale ressaltar que, além dos estudantes vivenciarem o ambiente de confecção das propagandas, eles também participaram da produção de algumas delas: um cartaz e um *jingle*.

Providenciamos também uma palestra com uma jornalista com experiência em publicidade, na qual foi feita uma interessante explanação sobre as funções, as características e a estrutura de uma propaganda. Dessa forma, é possível dizer que os discentes puderam ter contato com diversas formas de aprendizagem sobre o gênero textual em questão, um misto entre teoria e prática. Toda a trajetória de estudos e atividades realizados nessa etapa foi planejada e organizada de forma que os conhecimentos aprimorados e aprendidos contribuíssem para a próxima e mais importante de todas: a produção das propagandas comerciais dos alunos.

Processo constitutivo das propagandas: a produção textual

O projeto consistia em viabilizar a produção de propagandas para os estabelecimentos comerciais do município de Nova Marilândia - MT. O resultado foi a criação de vinte e sete propagandas comerciais elaboradas pelos estudantes.

Vale lembrar que, até então, já havíamos visitado os proprietários dos estabelecimentos comerciais para a apresentação da proposta, bem como para solicitar a autorização para que essa atividade acontecesse. É relevante destacar que o nosso trabalho foi muito bem-aceito pelos comerciantes, os quais não mediram esforços para se dedicarem às etapas de elaboração das propagandas, demonstrando-se sempre muito acessíveis quando solicitados.

É pertinente esclarecer que optamos por escolher categorias de estabelecimentos comerciais distintas, por exemplo, apenas um supermercado, uma loja de confecções etc., pois pensávamos que seria fundamental a confecção de textos propagandísticos com objetivos diversificados e, portanto, os discentes não teriam “concorrência” entre suas propostas.

Foi um estágio bastante importante, pois foi o momento de os alunos colocarem no papel tudo aquilo que haviam estudado e de estabelecerem as informações coletadas que seriam necessárias ao seu texto. Tendo em vista que “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões” (ANTUNES, 2003, p. 54), o desenvolvimento das atividades de escrita seguiu diversas e diferentes fases. Primeiramente, houve um tempo de planejamento da proposta propagandística, na qual os estudantes formularam um esboço com as ideias que eles já tinham em mente. Na sequência, ocorreu, então, a escrita dos textos, ou seja, a produção textual dos discentes, em que eles teriam que exteriorizar os conhecimentos adquiridos e relevantes ao gênero escolhido para o estudo. A princípio, eles escreveram expondo as informações principais e buscando sempre utilizarem-se dos elementos linguísticos e persuasivos característicos do gênero.

Então, após finalizarem os textos iniciais, realizamos atendimentos aos alunos para que fosse possível compreendermos a temática de cada um, assim como para auxiliá-los no processo de escrita e de utilização dos elementos linguísticos característicos do gênero propaganda, uma vez que esses momentos de refacção são extremamente importantes ao se trabalhar com produção textual na escola, principalmente quando se trata de um tipo de texto que os alunos não têm experiência em escrever.

Enfim, após todas as fases de desenvolvimento dos textos propagandísticos e das correções pontuadas, viabilizamos a parte gráfica e visual das propagandas, buscando sempre atender a todos os elementos de composição característicos do gênero. A seguir, apresentaremos as fases de elaboração e os recortes de textos dos estudantes de acordo com cada temática apresentada até chegarmos ao produto final: o fôlder comercial.

O trabalho com os recursos linguísticos

Iniciamos o atendimento aos alunos na tentativa de não somente compreender suas ideias, como também verificar suas estratégias e os argumentos utilizados, tendo em vista a argumentação

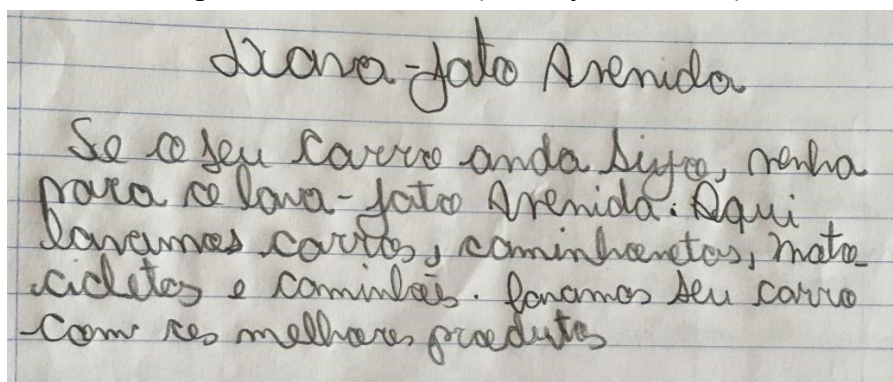
como um dos objetivos de aprimoramento nessa atividade, devido à sua predominância na construção da persuasão nos textos propagandísticos, algo extremamente fundamental. Com esse intuito, é possível afirmar que

A argumentação é normalmente compreendida como uma técnica consciente de programação e de organização do discurso. Sem dúvida, na interação, desejamos exercer influências sobre nossos interlocutores, desejamos obter sua adesão, convencê-los de nossos pontos de vista, persuadi-los a fazer alguma coisa. Para tanto, buscamos argumentos adequados às nossas teses e organizamos nossos textos, é claro. (CABRAL, 2010, p. 13).

Por isso, havendo a intenção de convencer o interlocutor-consumidor a adquirir determinado produto – ou, no nosso caso, tornar-se cliente de determinado estabelecimento comercial –, é essencial o uso de argumentos bem elaborados, convincentes e que despertem o interesse do seu leitor. Diante disso, viabilizamos etapas de aperfeiçoamento desses recursos utilizados pelos alunos, explicando que eles são os responsáveis pela persuasão.

Em relação ao desempenho argumentativo, procuramos compreender justificativas de acordo com cada temática comercial, com a sua delimitação ao público-alvo de tal empresa, com a escolha dos argumentos iniciais e com as informações pertinentes ao texto, além dos elementos de conexão entre esses recursos e as intenções em busca de uma proposta persuasiva.

Figura 1 - Escrita inicial (Lava a jato Avenida)



Fonte: Arquivo pessoal (2017)¹.

Apesar de ser um texto sem muitos problemas², o aluno³ apenas utilizou-se do argumento “lavar carros, caminhonetes etc.”, algo óbvio para um lava a jato. Sendo assim, explicamos-lhe que, para chamar a atenção do consumidor, dando destaque a este estabelecimento comercial, seria preciso utilizar mais justificativas, diferenciando-o dos demais. Dessa forma, o próprio estudante foi organizando melhor suas ideias, buscando melhorar as suas proposições.

Após esse primeiro contato com o esboço escrito pelo discente, realizamos ainda outros períodos de atendimento em que tratamos, além dos recursos argumentativos, das correções referentes à coesão textual. Desse modo, discutimos as alterações e as adequações necessárias,

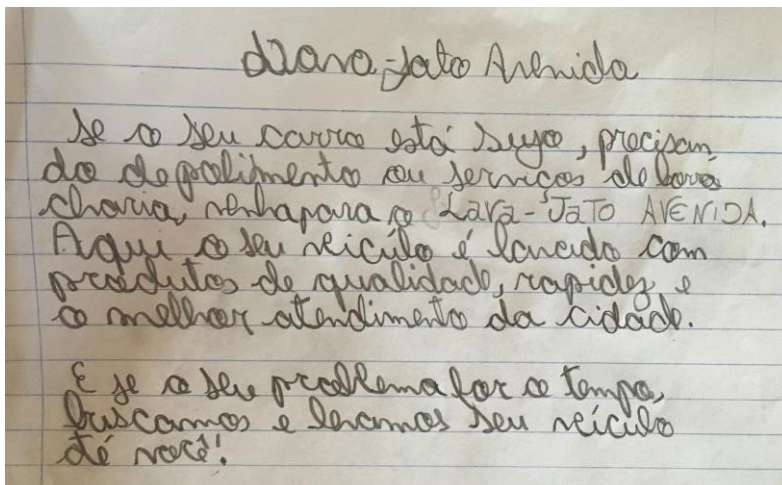
1 Todas as figuras apresentadas neste artigo são recortes das produções dos alunos durante o projeto de intervenção.

2 Até o momento ainda não havíamos realizado o trabalho de correção ortográfica e de pontuação.

3 Trataremos aqui todos os alunos por “o/a aluno/a”, já que visamos a não exposição deles.

como o acréscimo de conectivos, artigos, conjunções, preposições, pontuações etc., complementos que seriam relevantes para um bom entendimento do texto, fundamentais para que a persuasão tivesse efeito.

Figura 2 - Versão final do texto (Lava a jato Avenida)



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Enfim, o aluno conseguiu atingir os objetivos principais exigidos por uma propaganda, pois conseguiu utilizar informações diversas e coerentes com a temática do estabelecimento comercial, obtendo êxito também ao organizar seus argumentos de uma forma convincente. Apesar de termos explicado ao estudante que a grafia correta para o tipo de estabelecimento em questão é “lava a jato”, ele optou por manter a variante linguística “lava-jato”, nos explicando que essa é a forma mais conhecida pelas pessoas, e que, inclusive, é a forma utilizada como identificação na fachada do estabelecimento comercial, portanto, o uso da forma padrão causaria estranhamento tanto por parte dos funcionários quanto dos clientes.

Ao finalizar o texto, ele optou por usar uma frase final valendo-se de recursos persuasivos referentes à busca e à entrega dos carros até o cliente, algo crucial hoje em dia, tendo em vista a falta de tempo das pessoas devido à quantidade de atividades diárias.

Em relação ao desenvolvimento das estratégias de argumentação nas propagandas dos alunos, Cabral (2010, p. 149) diz que “é importante conscientizar nossos alunos de que a argumentação depende, em grande medida, da organização do texto; da ordenação dos itens que selecionamos como argumentos, o que exige do produtor um planejamento”. Aí está o objetivo principal dos atendimentos: auxiliá-los na elaboração do planejamento geral das propagandas.

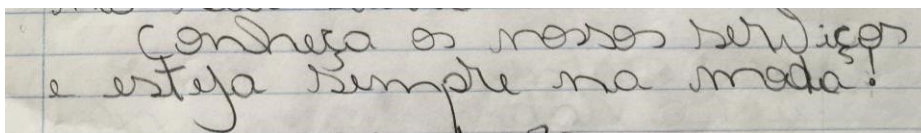
Concomitantemente ao desenvolvimento dos argumentos, necessários para uma boa propaganda, discutimos com os alunos, durante suas produções, os recursos persuasivos usados como estratégia indispensável a esse gênero. Dessa forma, o texto propagandístico é, por si só, um gênero textual voltado a elementos específicos de induzimento, como frases de apelo a sentimentos e emoções do consumidor, pois, de acordo com Carvalho (2002, p. 12), a propaganda “concilia o princípio do prazer com a realidade, quando normativa, indica o que deve ser usado ou comprado,

destacando a linguagem da marca, o ícone do objeto”.

Assim, a propaganda tenta criar um mundo perfeito aos olhos do cliente em potencial, uma vez que, a partir disso, ele deve desejar adquirir um determinado produto como forma de facilitar sua vida de alguma maneira. Em suma, ela tem em vista levar o leitor a acreditar que tal aquisição tornará sua vida muito mais prática, mais completa e feliz.

Nessa perspectiva, apresentaremos a seguir um recorte em que podemos verificar esse tipo de linguagem que busca persuadir o seu interlocutor (consumidor) por meio da sua realização pessoal.

Figura 3 - Trecho da propaganda “Soft Malharia”

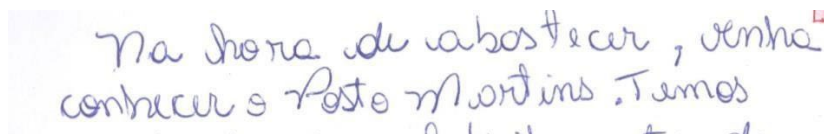


Fonte: Arquivo pessoal (2017).

A aluna utiliza a expressão “esteja sempre na moda!”, recurso bastante coerente ao tratar de um estabelecimento que comercializa confecções, e, principalmente, “estar na moda” faz parte do objeto de desejo feminino, algo extremamente consumista.

Por conseguinte, outro aspecto primordial na construção da persuasão na propaganda é a delimitação do público-alvo, visto que, dessa forma, ao escrever um texto utilizando-se de elementos específicos de um determinado tipo de consumidor, a mensagem alcançará mais facilmente o interesse do cliente esperado. Nesse sentido, Carvalho (2002, p. 19) afirma que “a função persuasiva na linguagem publicitária consiste em tentar mudar a atitude do receptor. Para isso, ao elaborar o texto o publicitário leva em conta o receptor ideal da mensagem, ou seja, o público para o qual a mensagem está sendo criada”.

Figura 4 - Trecho da propaganda “Posto Martins”



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

O aluno, nesse trecho, deixa explícito o público-alvo a quem ele deseja alcançar, ou seja, pessoas que estejam interessadas em abastecer seus veículos. Por ser a propaganda um texto autoritário pelo qual se busca o convencimento do interlocutor, uma estratégia bastante utilizada como recurso persuasivo são os verbos no modo imperativo, modo verbal responsável por sugerir, aconselhar, propor, e, no nosso caso, induzir à ação consumidora. Dessa forma, podemos verificar o uso desse artifício nos três recortes apresentados acima (figuras 2, 3 e 4) por intermédio dos verbos “vir”, “conhecer” e “estar” no modo imperativo: “venha”, “conheça” e “esteja”.

Outro fator imprescindível na articulação dos argumentos, tendo em vista a persuasão do consumidor, é o tipo de linguagem utilizada. Ao escrever uma propaganda, é necessário que se “use uma linguagem simples. Escreva o seu texto na língua que o seu público usa na conversa de todos os dias, mas não subestime o nível de cultura da população. Use palavras curtas, parágrafos curtos e textos altamente pessoais”. (SANT’ANNA, 2000, p. 164).

A persuasão resulta da compreensão da mensagem a partir do comprador pretendido. Por isso, ao redigirem os textos propagandísticos, os alunos utilizaram-se da norma-padrão da Língua Portuguesa, porém de maneira não muito formal, a fim de que a mensagem pudesse ser transmitida com eficácia aos seus futuros interlocutores: os cidadãos nova-marilandenses, ou seja, pessoas de todas as faixas etárias e de grupos sociais diversos, moradores das zonas urbana e rural do município.

Com base nisso, os discentes buscaram adequar a linguagem ao público-alvo em questão. Para isso, utilizaram-se, algumas vezes, de expressões cotidianas, variedades da Língua Portuguesa, que tornam o texto mais informal e mais acessível a quem se dirige, uma vez que tal recurso é comumente aplicado nas propagandas de forma proposital, visando chamar a atenção do consumidor, estratégia favorável em busca da persuasão.

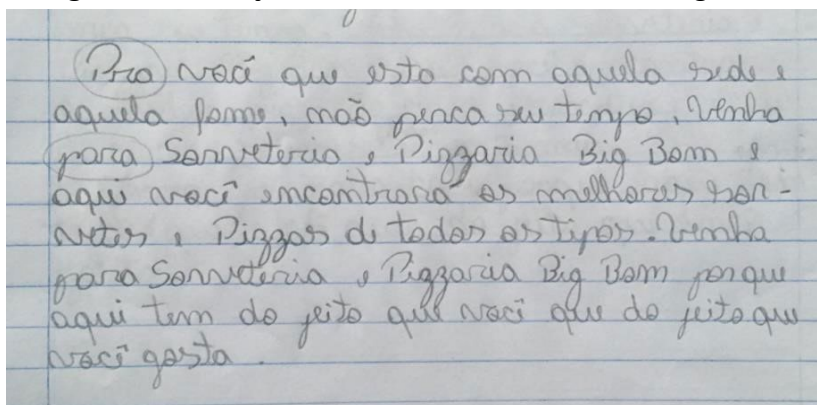
Quanto ao emprego da norma não padrão da Língua Portuguesa, durante o percurso de escrita, reescrita e finalização dos textos, foram diversos os usos de variedades linguísticas e de expressões do cotidiano dos alunos e das demais pessoas, como o pronome de tratamento “você” em vez de “tu”; da síncope da preposição “para” “pra”; “num”, junção da preposição “em” mais o artigo indefinido “um”; “a gente” no lugar do pronome pessoal em primeira pessoa do plural “nós”, entre outras.

Em relação ao uso das variedades linguísticas nos textos propagandísticos,

Esses desvios tanto da norma culta ou padrão como do uso da norma linguística em geral não devem ser gratuitos, mas ter um especial interesse comunicativo, de chocar, de chamar a atenção do interlocutor. Só esse especial interesse comunicativo os justificará ou lhes dará legitimidade. (SANDMANN, 2003, p. 48).

Sendo assim, é favorável ao cumprimento dessa estratégia linguística apresentar alguns recortes dos discentes, os quais valorizam, de alguma forma, expressões de reconhecimento entre o texto e o seu interlocutor, bem como o uso de algumas variações da Língua Portuguesa.

Figura 5 - Produção inicial “Sorveteria e Pizzaria Big Bom”



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Vale destacar que essa propaganda ainda não havia passado pelas fases de reescrita e nem pelas correções gramaticais. No entanto, o que nos despertou a atenção ao analisar o texto do aluno foi o emprego da preposição “para” de duas formas: sua forma de acordo com a norma culta e, também, sua forma de variação da língua “pra”. Segundo Dubois (2004, p. 551), trata-se de uma síncope, ou seja, “um fenômeno muito frequente de desaparecimento de um ou mais fonemas no interior de uma palavra”.

Para confirmar a estratégia de utilização de variedades linguísticas pelos alunos, Sandmann (2003) comenta que

Parece-nos que o uso desses meios constitui-se em valioso recurso para atrair o leitor, para chamar sua simpatia, para prender sua atenção, para chocá-lo, como pode ser no caso do uso de certas gírias. Resumindo, pode-se dizer que são todas formas de manifestar empatia, de prender a atenção do receptor. (SANDMANN, 2003, p. 48).

Nessa perspectiva, depois de finalizadas as refações com as formulações textuais necessárias, viabilizamos o momento das correções ortográficas e de pontuação. Primeiramente, para que o texto realmente estivesse finalizado e compreensível aos leitores, era fundamental que apresentasse em sua composição a textualidade, ou seja, que estivesse organizado de forma coesa e coerente, em conformidade com os requisitos específicos ao gênero propaganda. Desse modo, ao falar de textualidade no texto propagandístico, Marcuschi (2012, p. 53) expõe que “cada tipo de texto tem uma forma de realização própria, de maneira que a textualidade de um poema e a de uma carta comercial observarão princípios constitutivos diversos”.

Desenvolvemos, a priori, um exercício voltado à textualidade, referente ao uso da coerência e da coesão, para que, depois de realizada a organização dos sentidos dos textos, pudéssemos passar para as correções de grafia e de pontuação. Deixamos essas correções para a última etapa, não porque pensávamos que fossem desnecessárias à atividade com a produção textual, mas porque tínhamos como objetivo principal o trabalho com os recursos linguísticos de composição do gênero textual, assim como com a argumentação e os elementos persuasivos. Logo, as demais formas de correção gramatical ficariam para o final, apenas como ferramentas de articulação e de organização da compreensão dos textos.

Essa fase de correções foi preparada no seguinte formato: na primeira versão da escrita dos estudantes, buscávamos entender sua proposta e suas ideias, fazendo as sugestões necessárias quanto aos recursos linguísticos característicos do texto. Aproveitamos para discutir sobre a textualidade de cada propaganda, como a sequência das ideias e a correção de algumas palavras grafadas incorretamente, porém nada muito detalhado ainda. Vale ressaltar que, no decorrer do estudo do gênero propagandístico, já havíamos realizado uma atividade consistente em relação aos recursos que dão sentido ao texto. Por isso, optamos por tratar essa temática individualmente, focando especificamente no sentido de cada propaganda em particular.

Já no segundo atendimento, escolhemos efetuar as correções necessárias a cada texto em particular, priorizando os recursos linguísticos essenciais ao texto propagandístico. Ainda durante esse suporte, corrigimos os problemas de ordem gramatical e de grafia das palavras, pois como

tais tipos de ocorrências eram diversificados, decidimos abordá-los individualmente, deixando a correção dos equívocos de pontuação mais recorrentes para discutirmos de uma forma geral com toda a turma.

Esta estratégia de usar as regras gramaticais na finalização das propagandas, estabelecendo a compreensão textual, é comprovada quando Antunes (2010) afirma que

A explicitação da gramática vai chegando quando a construção do texto vai exigindo. Dessa forma, vê-se a gramática como, de fato, *não tendo finalidade em si mesma*. Vai-se à gramática para explicitar melhor como se deve usar, nos textos que fazemos e recebemos, essa ou aquela categoria gramatical em vistas aos efeitos de sentido que se pretende obter. (ANTUNES, 2010, p. 157, grifo da autora).

Nesse sentido, não há como compreender os sentidos explícitos do texto se este não estiver organizado, bem formulado e com a ortografia e a pontuação adequadas. Assim, a partir do momento em que os alunos finalizavam a sua propaganda, efetuávamos, ali, a última correção, para que nada estivesse fora das regras gramaticais estabelecidas.

A correção gramatical coopera com a coesão, uma vez que são os elementos de organização interna dos textos, imprescindíveis à construção da coerência e da textualidade. Dessa forma, também trabalhamos nessa etapa o uso dos conectivos, ou seja, os elementos de ligação das orações, como as conjunções, preposições e advérbios, também chamados de operadores argumentativos, pois são eles os responsáveis por expressar a orientação argumentativa dos enunciados.

Portanto, foi possível executarmos algo relevante em relação a todo o processo desenvolvido para a produção das propagandas, desde a organização das propostas iniciais, dos atendimentos específicos, das etapas de reescrita, como também a finalização dos textos por meio dos recursos de construção dos sentidos e da textualidade. Podemos dizer que, de acordo com o percurso de estudo teórico e das atividades práticas realizadas, os estudantes conseguiram aprimorar seus conhecimentos linguísticos e utilizá-los de forma adequada, visto que foi possível verificar que as produções elaboradas contêm, em sua composição, os aspectos e elementos fundamentais ao gênero textual em questão.

Concluídas as correções já comentadas anteriormente e finalizados os textos, viabilizamos o retorno aos estabelecimentos comerciais para que os discentes pudessem apresentar suas propostas aos proprietários para quem eles direcionaram a propaganda, a fim de que fosse realizada a sua apreciação. Foi uma oportunidade bastante valiosa, pois os alunos puderam mostrar suas criações textuais, coletar sugestões (que foram mínimas) e receber o contentamento e o agradecimento dos comerciantes. Agradecimentos, sim, pois em sua grande maioria os comerciantes sentiram-se muito agradecidos pelo empenho dos estudantes, reconhecendo-os e valorizando-os, e, ainda, gratos pela divulgação de seus estabelecimentos comerciais.

Foi uma troca muito interessante, pois os discentes puderam sentir o prazer relacionado à autoria. Sobre a autoria em trabalhos escolares, Antunes (2003, p. 61) diz que “a produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam ‘sentir-se sujeitos’ de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer”. Os alunos aproveitaram o momento para coletar sugestões quanto às imagens que seriam

usadas na produção visual das propagandas, como também as logomarcas utilizadas pelas empresas.

Por fim, retomaram seus textos para pequenas adequações, alterações sugeridas pelos comerciantes em relação a descontos, números de telefone incorretos ou alguma informação extra. Terminados os textos, partimos para a estética visual.

O trabalho com os recursos estilísticos e com a estética visual

Com os textos prontos, passamos então para a organização da parte estrutural e visual das propagandas, ou seja, uma tarefa minuciosa com a seleção de imagens e de suas reproduções, *slogans*, disposição dos textos, tipos de letras, cores etc. Nessa fase, direcionamos a organização da estética visual, algo extremamente importante tendo em vista o produto final: os pôsteres comerciais. A propaganda impressa tem como característica principal a aplicação de recursos estilísticos (composição e estruturação) e de recursos visuais (imagens, cores e tamanhos de letras etc.) em busca da atração do interlocutor para o que está sendo divulgado – os estabelecimentos comerciais.

Sendo assim, o texto torna-se insuficiente diante das intenções pretendidas na propaganda, por isso, é crucial a sua relação com a linguagem não verbal (visual). Nesse cenário, é possível expor que

A linguagem verbal é o nosso veículo de comunicação mais importante, mas, ao dialogarmos, a fala vem acompanhada de gestos e de posturas mediante os quais nos comunicamos de forma não verbal. O emprego simultâneo da comunicação verbal e não-verbal constitui um elemento extremamente importante da nossa cultura. (VESTERGAARD; SCHRØDER, 1994, p. 13).

Em função disso, levando em consideração que os consumidores do mundo atual são extremamente sinestésicos e que a estética visual das propagandas tem um valor precioso na sua divulgação, passamos aos textos propagandísticos dos alunos, em que eles fariam suas próprias produções. Vale ressaltar que todo esse trabalho com os recursos estilísticos e visuais foi realizado pelos estudantes manualmente, ou seja, de forma totalmente artesanal.

Nessa perspectiva, tendo a Semiótica como a teoria que estuda os sentidos, recorreremos às suas noções básicas para a finalização dessa atividade, já que ela envolve linguagem verbal e não verbal (visual) em busca de um mesmo objetivo: fazer com que a mensagem da propaganda seja compreensível por meio dos sentidos explícitos e implícitos desse gênero textual. Então, ao conceituar a Semiótica, é importante citar a sua definição de acordo com Cortina e Marchezan (2005):

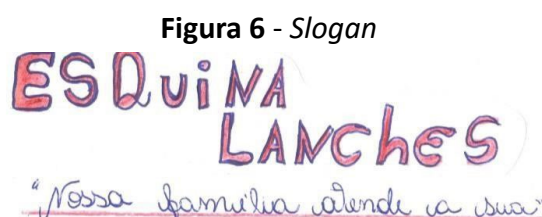
Dessa maneira, a semiótica define-se como a teoria geral da significação. Uma teoria da linguagem. Não uma teoria particularmente linguística, embora sua herança o seja. A descrição da significação em níveis, que propõe, constitui um modelo de previsibilidade comum a textos verbais, não verbais e sincréticos, que têm seu processo de textualização descrito por semióticas específicas. (CORTINA; MARCHEZAN, 2005, p. 394).

Dessa forma, primeiramente solicitamos aos alunos que organizassem suas ideias quanto à estruturação das informações, articulando, assim, as estratégias de confecção final. Revisamos com eles os elementos composicionais das propagandas – título, *slogan*, texto, logomarca, formas de contato e endereço – para que fizessem as devidas estruturações. Sugerimos que já pensassem na imagem ou nas imagens que usariam, para que já fosse reservado o espaço para esse artifício.

Os estudantes rascunharam suas ideias e, após definidas as propostas, entregamos uma folha de papel tamanho A4 para cada um, para que ali fosse feita a criação final. Ressaltamos que essa mesma metodologia foi utilizada na fase coletiva das produções.

Quanto aos elementos de composição do gênero, o título tem a função de “fixar a atenção, despertar o interesse e induzir à leitura do texto”. (SANT’ANNA, 2000, p. 160). Desse modo, todos optaram por utilizar o nome do estabelecimento comercial como título da propaganda. Em relação ao uso de *slogan*, uma frase que o comerciante utiliza vinculada ao nome da empresa, ou seja, “um lema, isto é, uma expressão de uma ideia sobre o produto ou o anunciante” (SANT’ANNA, 2000, p. 171), os discentes tiveram reações distintas: para aqueles estabelecimentos que já possuíam *slogans*, optaram por mantê-los, já que foi algo construído por meio das ideias de seus respectivos proprietários; quando não havia um *slogan* definido, alguns criaram suas próprias frases. Os demais optaram por deixar o texto sem esse recurso, já que não é algo obrigatório.

A seguir, apresentaremos um recorte de *slogan* criado por um aluno:



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Nesse *slogan*, a aluna aplicou uma informação colhida na visita ao estabelecimento comercial: a de que todas as pessoas que trabalham no local pertencem à família do proprietário. Destacamos que, em sua maioria, os alunos fizeram a produção escrita dos textos por meio da letra cursiva, com o emprego de maiúsculas e minúsculas, pois diziam não ter experiência em escrever com letra bastão. Concordamos, uma vez que não causaria nenhum prejuízo ao resultado final.

A fase seguinte foi destinada à organização dos demais elementos, como do posicionamento do texto, das formas de contato (telefone, *site*, *e-mail*) e do endereço do estabelecimento comercial, bem como das informações extras as quais os estudantes haviam determinado em suas produções. Nesse momento, permitimos que ficassem livres para explorarem sua criatividade na construção da estrutura de suas propagandas.

Concluída a organização dos recursos estilísticos e composicionais do gênero propaganda, passamos, então, para a fase mais desafiadora de todo o processo: as ilustrações. Vale salientar que sugerimos que a propaganda fosse construída por intermédio de todos os detalhes de maneira unicamente manual. Pensávamos que teríamos mais rejeição quanto à escrita dos textos

propagandísticos, porém nos enganamos, pois os alunos apresentaram maior dificuldade durante a etapa de criação das imagens, alegando que não sabiam ou que não gostavam de desenhar.

A partir disso, conversamos com os alunos e explicamos novamente o objetivo geral da proposta deste trabalho, ressaltando que a falta de ilustração ou a sua reprodução por outro colega não teria o mesmo efeito esperado para o trabalho. Satisfeitos ou não, todos concordaram em fazer seus próprios desenhos. Após a finalização dessa tarefa, foi possível perceber que estavam com preguiça ou tentando aproveitar-se da criatividade dos colegas, pois as propagandas ficaram tão bem-feitas que pudemos constatar que a falta de habilidade relatada era somente uma desculpa.

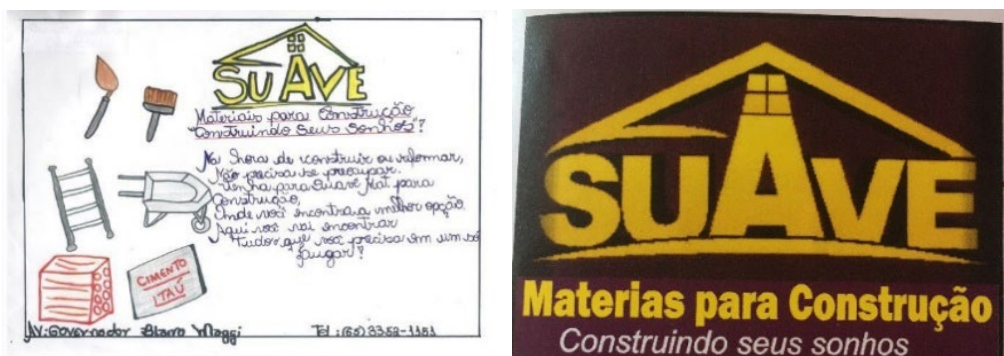
Os discentes determinaram essa parte de produção das ilustrações (imagens e logomarcas) de acordo com sua criatividade, porém sugerimos-lhes que seria importante que houvesse uma relação entre o tipo de estabelecimento comercial e os produtos por eles comercializados. De acordo com esta relação entre o título (nome do estabelecimento comercial), o texto e a ilustração, é necessário expor que

A ilustração e o título atraem sua atenção se trabalharem em conjunto, isto é, explicando e reforçando um ao outro, mas é o texto que encerra toda a informação de que ele precisa. Portanto, o texto é o ponto culminante de uma matéria ou anúncio, e é para ele que devemos levar o leitor. Mas ler é uma tarefa que ninguém faz espontaneamente. Se queremos que o leitor o faça, devemos atraí-lo para isso. (SANT'ANNA, 2000, p. 182).

Essa informação é bastante pertinente, pois os alunos buscaram criar seus desenhos de acordo com o tema desenvolvido nos seus textos. Dessa forma, na propaganda não é somente a escrita que deve ser coerente; também é preciso que haja coerência entre o texto e os demais recursos utilizados, um complementando o outro.

Quanto à estratégia utilizada por eles durante a produção das ilustrações, seguiu-se o seguinte esquema: alguns optaram por repetir as imagens já utilizadas na divulgação de seus estabelecimentos comerciais, no entanto, a maioria optou por criar imagens de acordo com sua própria criatividade, ou por meio da reprodução de imagens pesquisadas em páginas da internet que tinham relação com o tema da propaganda. Apresentaremos, a seguir, um recorte em que houve tanto a criação como a representação de imagens já utilizadas pelo comércio.

Figura 7 - Ilustração “Suave materiais para construção”



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Nessa propaganda, a aluna criou imagens de produtos (materiais para construção) que são vendidos no estabelecimento comercial divulgado. É interessante destacar também que ela se utilizou da imitação do logotipo da empresa como título da propaganda, uma estratégia bastante inteligente.

A imagem é fundamental na construção de uma propaganda, pois ela é também responsável pela persuasão nesses tipos de publicidade. É ela que tem o poder de chamar a atenção do receptor, viabilizando suas intenções de divulgação. Sendo assim, para que esse recurso seja utilizado de forma adequada, é indispensável sua relação com o restante das informações disponibilizadas na propaganda. Dessa forma, podemos dizer que os estudantes souberam delimitar com criatividade as imagens reproduzidas. Nesse sentido,

De um ponto de vista semântico, uma imagem verdadeira deve ser aquela que corresponde aos fatos que representa. De um ponto de vista sintático, deve ser aquela que representa um objeto e transmite um predicado sobre este. Do ponto de vista pragmático, deve haver uma intenção de iludir por parte do emissor da mensagem pictórica. (SANTAELLA; NÖTH, 2008, p. 197).

Ainda quanto à ilustração da propaganda, um recurso bastante aplicado é o uso de logotipos ou logomarcas, ou seja, uma figura criada especialmente para estabelecer uma relação com a mercadoria ou a empresa. Para melhor definir logotipo, “é a figura que possibilita uma identificação simples e imediata de um produto ou coisa. Sua função é ficar gravado, definitivamente, na memória, através de estímulos visuais, mesmo que eles sejam apenas vislumbrados”. (SANT’ANNA, 2000, p. 130).

Quanto aos logotipos das empresas, os discentes procuraram reproduzi-los e adequá-los ao texto, porém, nem todos os estabelecimentos comerciais envolvidos na atividade faziam uso desse artifício. Por isso, optamos (nós e os alunos) por não fazer a criação de novos logotipos, pois entendíamos ser algo muito particular, delimitado apenas aos seus proprietários. Diante disso, eles reproduziram apenas os logotipos já existentes, pois não causaria prejuízo a ausência desse recurso, algo opcional a cada empresa, conforme a propaganda exibida anteriormente.

Em razão disso, ao lidar com a parte visual, principalmente no que se refere às ilustrações (imagens, logotipos, desenhos etc.), é imprescindível que haja bastante criatividade nesse processo, pois são elas as principais ferramentas responsáveis por despertar o interesse do interlocutor. Nesse sentido, pode-se afirmar que

Quanto mais criativa a propaganda, melhores são os resultados de comunicação e, conseqüentemente, de vendas. Por outro lado, a propaganda também é em grande parte responsável pela imagem do produto ou serviço perante o público, e tal imagem é considerada, hoje em dia, um patrimônio importantíssimo. (CARVALHO, 2002, p. 32).

Após a sequência de escolha, rascunho e criação das ilustrações (imagens, logotipos, desenhos etc.) selecionados durante a etapa de organização da parte visual das propagandas, os estudantes passaram para a fase final: os recursos visuais das propagandas. Ou seja, até aquele

momento, os alunos não haviam escolhido as cores e os detalhes que usariam em suas produções, então, essa seria a hora de dominar a semiótica das propagandas, pois eles definiriam as cores, as letras (cursiva ou caixa alta), os detalhes e os materiais que utilizariam: lápis de cor, canetas, canetinhas, tintas etc.

As cores são muito importantes na propaganda, pois elas têm a função de:

1. chamar a atenção;
2. dar mais realismo aos objetos e cenas;
3. estimular a ação;
4. embelezar a peça e torná-la mais atrativa;
5. formar atmosfera adequada. (SANT'ANNA, 2000, p. 181).

Esse foi um estágio crucial, pois os discentes finalizariam as propagandas de acordo com tudo o que haviam pensado durante os dias de confecção de seus textos. Optamos por deixá-los livres para escolherem entre usar as cores já utilizadas pelos estabelecimentos ou criar novas combinações, uma vez que os proprietários não haviam exigido que eles fizessem a reprodução de seus elementos visuais. Assim, puderam demonstrar sua criatividade e manifestar suas habilidades artísticas, ou mesmo a falta delas. Dizemos isso porque foi possível perceber nas propagandas finalizadas que alguns possuíam mais propriedade em desenvolver atividades artísticas (as letras, os desenhos, a pintura). Contudo, exigimos que eles as confeccionassem sem a ajuda de companheiros, a menos que fosse extremamente necessário, visto que almejávamos que fosse realmente um trabalho de cada um em particular.

Vale realçar que esse tipo de prática na escola é muito importante, pois os alunos são, em sua maioria, muito criativos e, devido às poucas tarefas voltadas ao uso da criatividade, isso os torna acomodados perante a experiência de ensino e de aprendizagem, em que eles são, geralmente, apenas os receptores e nunca os autores das atividades.

Concluídas as propagandas, passamos ao planejamento dos fôlderes – nosso produto final.

O produto final

Tendo em vista a divulgação do que foi realizado com os estudantes, era necessário que houvesse um produto final para que fossem apresentadas as criações deles a partir de um tipo de recorte. Então, por termos trabalhado com o gênero textual propaganda (impressa), optamos pela confecção de um fôlder comercial. Em relação ao produto final de um projeto,

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela. (BRASIL, 1998, p. 87).

No decorrer da confecção das propagandas chegamos à conclusão de que teríamos como resultado do projeto dois fôlderes: um com as produções artesanais dos discentes, tendo como foco principal a autoria, e outro feito totalmente por meio de recursos tecnológicos e gráficos, para a divulgação externa. Sendo assim, para a confecção do primeiro, organizamos o material com a

cópia das propagandas dos alunos e a pessoa responsável pela gráfica fez a montagem do material, reduzindo-as e compilando-as em um só fôlder.

Para o fôlder gráfico foi necessário, ainda, uma atividade com os estudantes, pois pretendíamos que os dois fôlderes seguissem o mesmo padrão, e, principalmente, que o material fosse a reprodução mais fiel possível das propagandas dos discentes. Para que isso acontecesse, separamos um tempo para a seleção do material, pois desejávamos que as imagens, a estética visual e os detalhes criados pelos alunos fossem transformados, de alguma maneira, em uma obra gráfica. Dessa maneira, eles pesquisaram as imagens que fossem semelhantes às originais em páginas da internet, e aqueles que já haviam feito a reprodução de uma imagem do computador, apenas a disponibilizaria para a montagem do material.

Enfim, escolhidas as imagens, recolhemos os logotipos dos estabelecimentos envolvidos e montamos um planejamento de como queríamos que a confecção dos materiais se procedesse. Selecionamos também uma imagem para ser usada na capa dos fôlderes, como imagem central de abertura. Em consenso com os estudantes, decidimos colocar uma foto aérea de nosso município, Nova Marilândia, em ambos os materiais, já que as propagandas foram produzidas para a divulgação de estabelecimentos comerciais nova-marilandenses.

Assim, depois de planejarmos a confecção, enviamos o material à gráfica para ser impresso (conferir anexos 1 e 2). Tivemos, portanto, como produto final do nosso projeto, a produção de dois fôlderes comerciais, de materialidades diferentes, os quais foram entregues aos comerciantes, discentes, comunidade escolar e comunidade externa (pais e convidados) durante um evento de finalização do projeto e de divulgação do trabalho.

Considerações finais

Ao propormos um exercício voltado à produção de propagandas, preferimos desenvolvê-lo por meio da contribuição teórica da Linguística Textual e da Semiótica, pois são elas que tratam das especificidades internas e externas ao texto propagandístico das teorias afins ao tratamento do *corpus* do trabalho.

Da mesma forma, ao definirmos o gênero textual propaganda como parte central da tarefa, tínhamos em vista o desenvolvimento de algo diferente do que era frequentemente realizado em sala de aula. E assim foi: nas atividades realizadas, no tratamento com os textos produzidos e, principalmente, na interação da turma com a temática. No entanto, não foi uma decisão simples, nem de fácil organização. Foi preciso muita leitura, pesquisa e empenho na construção da proposta porque, como almejávamos algo diversificado e inovador, buscávamos um tema de interesse dos alunos, objetivando o seu envolvimento durante a realização das atividades.

Ao falar de um trabalho nesses moldes, vale frisar a relevância de tornar os textos dos estudantes visíveis a outras pessoas, como forma de promover a interação social deles por meio de suas produções escolares, pois, segundo Antunes (2003, p. 63), “os textos dos alunos, exatamente porque são atos de linguagem, devem ter leitores, devem dirigir-se a um alguém concreto”, e é essa prática que os transforma como sujeitos da ação pedagógica, despertando-os como autores de seus textos.

Essa pode ser a explicação pela qual os alunos não demonstram interesse pela escrita, uma vez que, além de não terem conhecimento sobre o assunto, também não têm um incentivo para isso, sabendo que seus textos chegarão apenas aos armários do professor, sendo corrigidos e devolvidos às suas mochilas ou, algumas vezes, jogados no lixo. Diante disso, consideramos que podemos promover um processo de autoria na divulgação dos textos dos estudantes, algo fundamental para a valorização deles como produtores de texto.

Por fim, ao concluirmos este artigo, podemos dizer que nos sentimos realizados, pois desempenhamos um trabalho que surtiu efeitos satisfatórios, culminando no nosso enriquecimento pessoal e, principalmente, profissional, que resultou no aprimoramento das habilidades linguísticas e no envolvimento dos discentes, por meio do comprometimento e das suas produções, assim como na felicidade estampada em seus rostos durante o evento de divulgação do trabalho ao entregarem os pôsteres com suas próprias propagandas à comunidade escolar e à comunidade externa.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tania. Sociolinguística. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23-50. v. 1.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2010.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade: a linguagem da sedução**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994.

CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho. Teoria da Semiótica: a questão do sentido. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 393-438. v. 3.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de linguística**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANDMANN, Antônio José. **A linguagem da propaganda**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SANT'ANNA, Armando. **Propaganda: teoria, técnica, prática**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

VESTERGAARD, Torben; SCHRØDER, Kim. **A linguagem da propaganda**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANEXOS

ANEXO A - FÔLDER CONFECCIONADO COM AS PRODUÇÕES ORIGINAIS DOS ALUNOS (TRABALHO MANUAL)

*As propagandas apresentadas foram produzidas pelos alunos do 8º Ano "A" da Escola Estadual Profª Marilinda de M. Passos, como atividade do Projeto de Intervenção de Mostrado denominado "Linguagem e Propaganda: novos caminhos para a produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa", ministrado pela professora Jacqueline Walandt da Silva.

Fonte: Arquivo pessoal (2017).

ANEXO B - FÔLDER CONFECCIONADO MEDIANTE TRABALHO GRÁFICO

<p>POUSADA VITÓRIA-RÉGIA</p> <p>Se você está de passagem por Nova Marilândia, venha hospedarse na Pousada Vitória-Régia, onde você encontra ambiente familiar, preço acessível e um bom atendimento. Venha fazer-nos uma visita e conhecer a qualidade das nossas serviços.</p> <p>Rua Minas Gerais, 351, Centro, Nova Marilândia - MT.</p> <p>FONE: (65) 3352-4122</p>	<p>SLAVE MATERIAIS PARA CONSTRUÇÃO</p> <p>"Cuidando de seus sonhos"</p> <p>Após hora de construir ou reformar não precisa se preocupar. Venha para a Nova Material para Construção, onde você encontra a melhor opção. Aqui você vai encontrar tudo o que você precisa em um só lugar.</p> <p>Av. Blairo Maggi, 316, Jardim Planalto, Nova Marilândia - MT.</p> <p>FONE: (65) 3352-4151</p>	<p>Nova Marilândia - MT</p> <p>2017</p> <p>Venha para a Amiguinha Presentes! Aqui você encontra acessórios para decoração, produtos de papelaria, presentes em geral, e muito mais. Tudo o que você precisa em um só lugar, com a forma de pagamento que você vai gostar.</p> <p>Venha visitar-nos, ficaremos felizes com sua presença!</p> <p>FONE: (65) 9845-4343</p> <p>Av. Mato Grosso, s/nº, Centro, Nova Marilândia - MT.</p>
<p>RESTAURANTE CHAPA QUENTE</p> <p>Aqui, o Restaurante Chapa Quente é bem demandado. Não apenas temos pratos deliciosos e muito variados. É a noite, para dar água na boca, servidos especiais e pratos acompanhados de uma sobada bem gelada. Então, venha experimentar o nosso sabor, você não vai se arrepender.</p> <p>FONE: (65) 9848-4180 (65) 9848-1862</p>	<p>SUPERMERCADO MARILÂNDIA</p> <p>"Preço baixo todo dia!"</p> <p>E se o seu problema é o tempo, levamos os seus produtos até você!</p> <p>FONE: (65) 3352-1243</p> <p>Av. Blairo Maggi, 316, Jardim Planalto, Nova Marilândia - MT.</p>	<p>AMIGUINHA PRESENTES</p> <p>Venha visitar-nos, ficaremos felizes com sua presença!</p> <p>FONE: (65) 9845-4343</p> <p>Av. Mato Grosso, s/nº, Centro, Nova Marilândia - MT.</p>
<p>SOFT MALHARIA</p> <p>Está pensando em fazer um uniforme novo? Aqui na Soft Malharia temos os melhores cuidados de costureira e costurinhas em geral, com todos os tipos de qualidade e com o preço que cabe no seu bolso.</p> <p>Contato no nosso serviço e cuidar sempre da malha!</p> <p>FONE: (65) 3352-1382 (65) 98427-3700</p> <p>Av. Mato Grosso, 241, Centro, Nova Marilândia - MT.</p>	<p>Vidraçaria Astral</p> <p>Se você está procurando um reformado a sua casa, a Vidraçaria Astral tem a melhor qualidade em vidro e espelhos de alta fidelidade. Venha fazer um orçamento conosco e fazer satisfação com os nossos produtos, sempre a cargo.</p> <p>Não perca tempo com a dúvida!</p> <p>FONE: (65) 9848-2634</p> <p>Rua Getulio de Oliveira, 63 B, Jardim Planalto, Nova Marilândia - MT.</p>	<p>A VETERICAMPO</p> <p>Produtos Agropecuários</p> <p>Se você quer comprar produtos para a sua propriedade rural, venha para a Vetericampo. Temos produtos agropecuários e veterinários de qualidade, rações e vacinas para animais, e até roupas e acessórios da moda country. Tudo que o homem da campo precisa em um só lugar.</p> <p>Não perca tempo, corra e venha garantir o seu produto!</p> <p>FONE: (65) 3383-1256</p> <p>Av. Mato Grosso, s/nº, Centro, Nova Marilândia - MT.</p>
<p>SORVETERIA E PIZZARIA</p> <p>BIG BOM</p> <p>Para você que está com aquela fome ex. sede, não perca tempo, venha para Sorveteria e Pizzeria Big Bom. Aqui você encontrará a melhor pizza da cidade, sorvetes e gelados de vários sabores, bebidas e muito mais. Cima já pra cá, porque aqui tem tudo o que você quer do jeito que você gosta.</p> <p>DISQUE ENTREGA: (65) 3352-4127</p> <p>Av. Trindades, 300, Centro, Nova Marilândia - MT.</p>	<p>BLINDEX</p> <p>"As propagandas apresentadas foram produzidas pelos alunos do 8º Ano 'A' da Escola Estadual Profª Marilinda de M. Passos, como atividade do Projeto de Intervenção de Mestreado denominado "Linguagem e Propaganda: novos caminhos para a produção de texto nos níveis de Língua Portuguesa", ministrado pela professora Jacqueline Waisand da Silva.</p>	<p>BELAKASA MOVEIS</p> <p>Se você quer comprar produtos para a sua propriedade rural, venha para a Vetericampo. Temos produtos agropecuários e veterinários de qualidade, rações e vacinas para animais, e até roupas e acessórios da moda country. Tudo que o homem da campo precisa em um só lugar.</p> <p>Não perca tempo, corra e venha garantir o seu produto!</p> <p>FONE: (65) 3383-1398 / (65) 3382-1398</p> <p>Av. Blairo Maggi, Jardim Planalto, Nova Marilândia - MT.</p>
<p>SPACEBIBER</p> <p>"O seu final de semana ainda melhor!"</p> <p>Se você está cansado de beber as mesmas bebidas sempre, venha descobrir o nosso novo sabor e se dá "digitos especiais". É o seu melhor amigo para os momentos mais importantes da sua vida. Venha conhecer nossos tratamentos, nossos produtos e nossa produção.</p> <p>Qualidade, saúde e sim, prazer!</p> <p>FONE: (65) 3352-1232 (65) 98449-4885</p> <p>Rua Bahia, s/nº, Centro, Nova Marilândia - MT.</p>	<p>ALUNOS:</p> <p>Beatriz da S. Rondon Claudio Michel M. Chulz Erick Taylor V. da Silva Francieli da Silva Gabriel P. da Costa Gabriela V. O. Santos Igor F. Abrantes Jovanna M. Alves Junior de O. Galdino</p> <p>Luana C. M. de Oliveira Luiz Guilherme M. de Souza Marcos Vinicius do N. Oliveira Maria Eduarda T. da Silva Murilo R. L. Neves Paulo Henrique M. Cavalcante Paulo Sérgio M. V. Silva Rafael D. Martinucci Rafaela D. Martinucci</p>	<p>PANIFICADORA NOSSA SENHORA APARECIDA</p> <p>"O melhor pão do seu dia a dia você só encontra aqui!"</p> <p>Se o seu café vai ganhar mais força, venha receber o melhor dos produtos da cidade. Temos variedades em pães, bolos, salgadinhos, doces, biscoitos e bebidas em geral. Venha experimentar ou faça já sua encomenda com 10% de desconto.</p> <p>Seu café está garantido todo dia na Panificadora N. S.ª Aparecida.</p> <p>FONE: (65) 98455-0873</p> <p>Av. Blairo Maggi, Jardim Planalto, Nova Marilândia - MT.</p>
<p>SPAÇO NIZZE FERNANDES</p> <p>"Não pare mais cuidando da sua beleza!"</p> <p>Hoje em dia beleza é fundamental, e nós do Espaço Nizze Fernandes estamos preparados para cuidar ainda mais a sua beleza. Venha conhecer nossos tratamentos, nossos produtos e nossa produção.</p> <p>Qualidade, saúde e sim, prazer!</p> <p>FONE: (65) 3352-1232 (65) 98449-4885</p> <p>Rua Bahia, s/nº, Centro, Nova Marilândia - MT.</p>	<p>MARILAC LATÍNICOS</p> <p>"Prague não merece o melhor da natureza em sua vida!"</p> <p>Você sabia que além de trazer benefícios para a sua vida, o leite ajuda a fortalecer os ossos, prevenindo a osteoporose? Por isso, nos encontramos para uma melhor qualidade em produtos derivados do leite.</p> <p>Então, escolha os nossos produtos e compare a nossa qualidade.</p> <p>FONE: (65) 3352-1128</p> <p>Rua das Dálias, 551 W, Jardim Planalto, Nova Marilândia - MT.</p>	<p>LÁPIS DE COR</p> <p>As férias estão acabando e nada melhor que reconectar as aulas com materiais novos. Então, venha para a Papelaria Lápis de Cor, onde você encontra tudo o que o seu filho precisa com o preço que você merece.</p> <p>FONE: (65) 3352-1256</p> <p>Av. Blairo Maggi, Jardim Planalto, Nova Marilândia - MT.</p>
<p>Drogaria Nova Farma</p> <p>"Em saúde e beleza"</p> <p>Saúde e beleza, por isso na Nova Farma você encontra o que há de melhor para cuidar de você. Aqui você encontra tudo em medicamentos, perfumes, produtos de higiene e beleza, artigos para bebê e muito mais.</p> <p>O que você precisa, aqui!</p> <p>DISQUE ENTREGA: (65) 3352-1351</p> <p>Rua Marechal Rondon, 148, Centro, Nova Marilândia - MT.</p>	<p>Mercearia Pague Menos 3352-1314</p> <p>Aqui você encontrará uma variedade em produtos alimentícios, de higiene e limpeza e bebidas em geral, e você ainda, será muito bem atendido. Portanto, venha visitar-nos e encontrar tudo o que você precisa para arrastar a sua casa em dia.</p> <p>Rua Marechal Rondon, 148, Centro, Nova Marilândia - MT.</p>	<p>PORTAL DA MODA</p> <p>"De olho na Moda"</p> <p>Corra, corra, renove o seu guarda-roupa, Na Portal da Moda, saia com a sacola cheia, Não se preocupe.</p> <p>Tem para a família toda!</p> <p>FONE: (65) 3352 - 1299</p> <p>Av. Blairo Maggi, 282, Jardim Planalto, Nova Marilândia - MT.</p>
<p>ESQUINA LANCHES</p> <p>"Nossa família atende a sua!"</p> <p>Se a fome taia e você não tem para onde ir, corra para a Esquina Lanches, onde temos uma variedade de lanches, espremidas e bebidas. Além disso, aqui você será atendido muito bem, com atenção totalmente familiar. Ou seja, tudo o que você quer e precisa, você encontra aqui na Esquina Lanches.</p> <p>FONE: (65) 9844-0133 / 99949-6024</p> <p>Rua Bahia, s/nº, Centro, Nova Marilândia - MT.</p>	<p>OFICINA SÃO FRANCISCO</p> <p>"SERVIÇOS DE TORNO E SOLDAS"</p> <p>FONE: (65) 98415-5453</p> <p>Quando a sua máquina não estiver respondendo, basta vir para a Oficina São Francisco. Temos todos os tipos de equipamentos necessários para consertar, apertar e soldar, com o melhor atendimento da região. Venha conhecer nossos serviços, você não vai se arrepender!</p> <p>Avenida Trindades, saída para o Freguesias, Nova Marilândia - MT.</p>	<p>Portal do Sorriso</p> <p>"Cuidando do seu sorriso com amor"</p> <p>Se o seu sorriso está precisando de cuidados, venha para o Portal do Sorriso. Temos o tratamento que você precisa, com a forma de pagamento que você merece. Agende já o seu horário!</p> <p>FONE: (65) 98446-2826</p> <p>Dra. Kely Cristiny Nunes Caldeira</p> <p>Av. Mato Grosso, Centro, Nova Marilândia - MT.</p>
<p>EXATA CONTÁBIL</p> <p>"Parceria com responsabilidade."</p> <p>Se você está à procura de serviços de contabilidade, venha para a Exata Contábil. Temos a melhor equipe e os melhores serviços de assessoria empresarial que você precisa, auxiliando-o com parceria e responsabilidade.</p> <p>Venha conhecer os nossos serviços e faça sua empresa crescer junto com você.</p> <p>FONE: (65) 3352-4118 / 98404-2333</p> <p>Rua Marechal Rondon, s/nº, Centro, Nova Marilândia - MT.</p>	<p>Ótica Brilhante</p> <p>"Cuidando do brilho dos seus olhos"</p> <p>Neste dia dos namorados presente quem você ama com um PRESENTE BRILHANTE. As melhores opções em óculos, relógios, bolsas e acessórios, você só encontra aqui.</p> <p>Não perca tempo!</p> <p>FONE: 3352-1130</p> <p>Avenida Blairo Maggi, 416, Jardim Planalto, Nova Marilândia - MT.</p>	<p>POSTO MARTINS</p> <p>"Qualidade e compromisso de serviço!"</p> <p>Não há ninguém com o melhor de Posto Martins. Temos combustível e lubrificantes de alta qualidade, bancadas para o cliente e um atendimento diferenciado. Venha aqui e descubra o melhor preço!</p> <p>FONE: (65) 3352-4338</p> <p>Av. Trindades, s/nº, Centro, Nova Marilândia - MT.</p>
<p>LIQUIGÁS HP Gas e Água</p> <p>ENTREGA RÁPIDA Acabamos cartões</p> <p>3352-1107 / 98466-5130</p> <p>Rua Pernambuco, 47 - Centro - CEP 78415-000 - Nova Marilândia - MT</p> <p>Na hora em que seu gás ou água acabou, não precisa se desesperar. Ligue para a Distribuidora Liquigás, onde você encontra gás e água com a qualidade e segurança que você merece e ainda será atendido com a entrega mais rápida da cidade.</p> <p>Ligue e faça já o seu pedido!</p>	<p>PAINEIRAS PARK HOTEL</p> <p>"Superevocê."</p> <p>Para você que quer um ótimo lugar para passar a noite, venha para o Paineiras Park Hotel. Só aqui você encontrará o lugar certo para acomodação. Temos o que há de melhor em hospedagem, atendimento e qualidade e a forma de pagamento que você precisa. Então, hospede-se aqui e surpreenda-se com o Paineiras Park Hotel.</p> <p>CONTATO: (65) 3352-1166 / 3352-1177</p> <p>www.paineirasparkhotel.com.br Paineirasparkhotel@lucmail.com.br</p> <p>Av. Blairo Maggi, 701 W, Jardim Planalto, Nova Marilândia - MT.</p>	<p>POSTO MARTINS</p> <p>"Qualidade e compromisso de serviço!"</p> <p>Não há ninguém com o melhor de Posto Martins. Temos combustível e lubrificantes de alta qualidade, bancadas para o cliente e um atendimento diferenciado. Venha aqui e descubra o melhor preço!</p> <p>FONE: (65) 3352-4338</p> <p>Av. Trindades, s/nº, Centro, Nova Marilândia - MT.</p>
<p>LAVAJATO AVENIDA</p> <p>Se o seu carro está sujo, precisando de polimento ou serviços de branqueamento, venha para o Lavajato Avenida. Aqui é seu veículo é lavado com produtos de qualidade, rapidez e o melhor atendimento da cidade.</p> <p>E se o seu problema for o tempo, ficamos e levamos seu veículo até você!</p> <p>FONE: (65) 98457-8038</p> <p>Av. Trindades, Centro, Nova Marilândia - MT.</p>		

Fonte: Arquivo pessoal (2017).

O SIGNIFICANTE *ESCOLA* SOB A LENTE DE UM SUJEITO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Jansiléia Francisca Nogueira

Vera Regina Martins e Silva

Primeiras palavras

Este texto apresenta uma atividade desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com alunos com deficiência, numa escola da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso, no município de Chapada dos Guimarães, durante a execução do projeto de intervenção do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), no Câmpus de Cáceres/Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Neste trabalho, objetivamos dar visibilidade a uma proposta de ressignificação dos processos de ensino de leitura e produção de textos, mobilizando os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Visamos também propiciar uma ruptura com os discursos cristalizados sobre a “impossibilidade” de aprendizagem do aluno com deficiência e sua invisibilidade no ambiente escolar.

Inicialmente, traremos algumas considerações sobre a Educação Especial, seu público, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sendo esta última, muitas vezes, confundida com a Sala de Reforço para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Na sequência, faremos a exposição de como se desenvolveu a atividade e como foram trabalhadas a leitura e a produção de texto na perspectiva discursiva, dando visibilidade aos efeitos produzidos na discursividade de uma aluna com deficiência intelectual.

Sobre a deficiência intelectual

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Nessa modalidade de ensino, também é ofertado o apoio especializado, quando necessário, como forma de atender às peculiaridades desse público. (BRASIL, 1996). Esse atendimento educacional, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para complementação do ensino, foi regulamentado pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, normatizado na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, denominado “Atendimento Educacional Especializado” (AEE), ofertado na “Sala de Recursos Multifuncionais” (doravante denominada SRM). (MEC; CNE; CEB, 2009).

A SRM é um espaço específico disponibilizado nas escolas públicas para atender alunos da Educação Especial matriculados no ensino regular. Nela, o AEE (individualizado) se realiza como forma de *complementação* para a formação de cada aluno, e não é obrigatório. O público atendido nessa sala é o da Educação Especial (alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação). A Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 28, inciso III, assim estabelece:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de **igualdade**, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (grifo nosso).

Mas os discursos que permeiam as políticas públicas de Educação Especial/Inclusiva sobre igualdade recaem na homogeneização dos sujeitos e ignoram a alteridade da deficiência, o que desencadeia, conforme Martins e Silva (2000, p. 14), a “negação da radical diferença do outro simbólico”. Essa nivelção universaliza a igualdade, normatiza e torna o outro (pessoa com deficiência) semelhante, e, conseqüentemente, a “redução do estranho em familiar, do diferente em normal inviabiliza uma prática inclusiva significativa que contemple a singularidade do sujeito-aluno”. (CAVALLARI, 2010, p. 678).

Diante do exposto, ressaltamos que a concepção que temos de Educação Especial/Inclusiva é pautada no reconhecimento da singularidade de cada sujeito, bem como de suas limitações e potencialidades. A nossa busca incessante é de proporcionar-lhes um *lugar de visibilidade*¹ na escola e na sociedade, já que as políticas públicas e sociais ainda são insatisfatórias no que se refere a considerar as possibilidades e diferenças desses sujeitos, em especial, do sujeito com deficiência intelectual.

Dessa forma, inicialmente, traremos a definição ampla de como as pessoas, de acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, são caracterizadas como possuidoras de alguma deficiência: são “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”. (MEC; CNE; CEB, 2009, p. 1). Já a definição da deficiência intelectual – que é um dos objetos de discussão neste artigo – passou por diversas mudanças e divergências entre autores, conforme a área/linha de atuação e a forma como ela é difundida (e interpretada), incidindo nos efeitos de sentidos *sobre* a pessoa com essa deficiência.

Atualmente, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5 (DSM-5), da American Psychiatric Association (2014, p. 31),

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade.

Nota-se que o discurso clínico em funcionamento nesse excerto do DSM-5 faz reverberar sentidos no modo como o sujeito com deficiência será lido e interpretado – ou, simplesmente, invisibilizado – nos discursos cristalizados sobre a deficiência, tecendo comparações de “normalidade”

¹ Expressão utilizada por Vera Regina Martins e Silva na dissertação de mestrado: *Um lugar de visibilidade do sujeito deficiente mental* (2000), tanto no título como no decorrer da produção como um todo.

e reforçando a não participação social desse sujeito em algum/alguns aspecto(s) do cotidiano. Esse tipo de discurso, embora médico, é desenvolvido pelas instituições e pela sociedade e produz efeitos no coletivo. (MARTINS E SILVA, 2000).

Tal deficiência pode ter origem genética, congênita ou adquirida. As causas mais frequentes que ocasionam essa deficiência são as síndromes (alcoólica fetal, neurocutâneas, de Down, de Rett, do X frágil etc.), malformações cerebrais, desnutrição, intoxicação por chumbo, lesões cerebrais, infecções e distúrbios degenerativos. (GONÇALVES; MACHADO, 2012). Ela aparece quando a pessoa está começando a se desenvolver, seja nas questões funcionais, adaptativas ou intelectuais, seja no que concerne aos domínios conceitual, social e prático. (GALVANI; MENDES, 2018).

Apesar de a deficiência intelectual não ser progressiva, em alguns casos genéticos, como a Síndrome de Rett, por exemplo, ela pode apresentar oscilação, mas também pode apresentar piora em outros, como é o caso da Síndrome de Sanfilippo. Todavia, conforme o manual já citado,

Intervenções precoces e continuadas podem melhorar o funcionamento adaptativo na infância e na vida adulta. Em alguns casos, ocorre melhora significativa da função intelectual, até tornando o diagnóstico de deficiência intelectual não mais apropriado. (APA, 2014, p. 39).

Já em âmbito educacional, os pesquisadores Fontes *et al.* (2015) afirmam que as pessoas com deficiência intelectual apresentam algumas regularidades que são significadas como características desse grupo:

[...] a aprendizagem é mais lenta que a dos demais; têm significativa imaturidade social (na maioria dos casos); têm capacidade de abstração e generalização mais limitada, com dificuldades na elaboração de conceitos e memorização; dificuldades em processar duas ou mais determinações complexas; problemas para se adaptar a novas situações e expressar e/ou controlar suas emoções; e atrasos na progressão psicomotora, linguagem e comunicação. (FONTES *et al.*, 2015, p. 81).

Entretanto, para emitir um parecer sobre as condições intelectuais de um aluno, faz-se necessário “esgotar todas as possibilidades de avaliações (educacionais, psicológicas, de condutas adaptativas, entre outras) e intervenção” (COSTA, 2017, p. 24), realizadas por profissionais devidamente capacitados, ou seja, por uma equipe especializada. (COSTA, 2017).

Ainda segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-5), o parecer clínico faz-se necessário para a interpretação das apurações dos testes de QI, e as características cognitivas individuais fundamentadas em testes neurológicos são mais úteis para a avaliação de capacidades intelectuais, pois esses testes podem ajudar na identificação dos pontos fortes e fracos, o que vai contribuir para o planejamento acadêmico (na elaboração do plano educacional individualizado²) e profissional da pessoa com deficiência intelectual. (APA, 2014).

Diante de todo esse conhecimento sobre a deficiência em questão, procuramos desenvolver um trabalho voltado para a aprendizagem do aluno a partir de suas limitações, de modo a possibilitar

² ⁶⁸ O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento elaborado pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais a partir de uma avaliação do aluno e de suas necessidades educacionais específicas, levantando conhecimentos prévios, potencialidades, habilidades e necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

a aprendizagem de acordo com a capacidade/necessidade de cada um. Assim, buscamos estratégias de ensino que viabilizassem o seu desenvolvimento na escola regular, pois-

[...] a apreensão de novas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento nos permitiu a superação de uma visão individual da condição da Deficiência Intelectual, não mais centrada no próprio sujeito, mas nas interações entre a condição primária e a secundária, ou seja, nas relações sociais e nas possibilidades criadas pela humanidade que proporcionam (ou não) o pleno desenvolvimento das pessoas, sejam elas com deficiência ou não. (OLIVEIRA, 2013, p. 15).

Embora reconhecêssemos as limitações apresentadas pelos nossos alunos com deficiência em suas individualidades, fizemos delas algo que nos impulsionasse a ajudá-los a romper barreiras. Provocamos questionamentos que criassem as condições para que esses sujeitos refletissem sobre o que estávamos perguntando, para que eles nos dessem uma resposta, não só em relação aos conteúdos, mas também sobre a sua vivência. O objetivo desse encaminhamento era incentivá-los a se posicionar diante de situações, seja na escola e/ou na sociedade.

A metodologia em funcionamento

Neste item, apresentaremos as fases do desenvolvimento do projeto realizado na SRM com seis alunos – três com deficiência intelectual, um com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, um com Síndrome de Down e outro com surdez e Síndrome de Down –, até chegarmos ao exercício selecionado para análise.

Na primeira etapa, visitamos todos os setores da escola para os alunos conhecerem como funcionam os trabalhos em cada espaço e conversarem com os profissionais sobre suas atividades. Os alunos foram provocados a realizarem a leitura³ de cada ambiente escolar e, conseqüentemente, produzirem sentidos a partir de reflexões feitas durante esses momentos. Toda essa “movimentação” alinhava-se à construção do arquivo de leitura, “[...] entendido em sentido amplo como campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. (PÊCHEUX, 1997, p. 56).

Na segunda etapa, foi realizada uma sessão de leitura de fotografias de diferentes escolas, objetivando que os alunos ampliassem o olhar para além do que viam na nossa escola e pudessem tecer comparações, de modo a constituir uma espécie de “formação” quanto ao assunto. Segundo Pacífico e Romão (2006, p. 19), “os sentidos têm relação com os lugares sociais por onde o autor e o leitor já passaram e trazem, no seu bojo, a inscrição da cadeia de efeitos já construídos pelo/no arquivo de ambos”.

A partir dessas atividades, para a terceira etapa, propusemos a produção de um texto sobre como significam uma escola, objetivando analisar de que maneira a produção desses alunos materializa o processo de produção de sentidos constituídos ao longo do desenvolvimento do trabalho. Em outras palavras, com essa prática, objetivamos dar visibilidade ao modo pelo qual os alunos atribuíram sentido ao significante “escola”, como efeito de um trabalho de leitura baseado na constituição de um arquivo.

³ “Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária”. (ORLANDI, 2015, p. 32).

Na atividade de produção de texto proposta – “Como deve ser uma escola?” –, retomamos as práticas experienciadas, tais como leitura dos ambientes e do funcionamento da escola e leitura de fotografias, atualizando os já-ditos⁴ no fio do discurso e estimulando novas formas de produção de sentidos.

Dentre as produções, destacamos um exemplar para esta apresentação, elaborado por uma estudante, a aluna M, com deficiência intelectual. Conforme o relato do pai (que sempre atendeu a escola prontamente, quando solicitado), na ocasião do nascimento da aluna, numa cidade a 80 km de Cuiabá - MT, ela ficou uma semana passando muito mal e ninguém descobria o motivo. Teve febres intensas e, num retorno ao médico, devido ao agravamento do quadro de saúde, descobriu-se que ela havia nascido com o canal da urina obstruído, portanto, não urinava. Isso provocou uma infecção que resultou em quase um mês de internação e a ingestão de grande quantidade de antibióticos. Fatores perinatais como infecções ao nascer podem causar deficiência intelectual, bem como baixo peso e desnutrição. (DUARTE, 2018).

A aluna M, no diálogo abaixo, produziu um desenho e, na sequência, fez a sua leitura oralmente, entremeadada com questionamentos da professora, sinalizada como “P”.

Figura 1 - Produção da aluna M



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Recorte I - Transcrição do diálogo entre a aluna M e a professora P⁵:

M – Esta é a nossa escola. Eu não quero sair daqui nunca porque esta é a melhor escola da minha vida!

P – Por quê?

M – Os professor é maravilhoso e também os policial que faz palestra aqui, porque

4 Para Orlandi (2015, p. 81), “há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz ‘x’, o não-dito ‘y’ permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘x’”.

5 Tentou-se manter, aqui, a forma pela qual a aluna produziu seu texto oralmente.

eles ensina a gente a fazê o certo; os aluno é muito legal, o povo que trabalha aqui é tudo gente boa: eu tenho a minha melhor professora que é a Léia e a minha turma tamém é maravilhosa!

P – Você se sente bem aqui ou acontece algo na escola que não gostaria que acontecesse?

M – Se algum dia eu saí daqui eu vô achá muito ruim, vô ficá triste e cum saudade porque é muito bom estudá nesse lugar sim, aqui é a **minha**⁶ escola!

M – Eu acho que toda escola deveria ser como a minha porque as outra que eu estudei, ninguém dava moral pra mim. Nem os professor. Aqui, minhas professoras Betânia, Léia e Clodoelma me ajuda, me trata bem, fala baixo comigo e lá onde eu estudava era tudo diferente, não tinha nem sala de recursos pra ajudar a gente a melhorar nos estudos.

P – E este tanto de corações?

M – É porque eu gosto muito das pessoa daqui e a secretaria é o coração da escola.

P – Você acha que precisa mudar alguma coisa na estrutura da escola (pintar, por exemplo)?

M – Eu acho que não precisa mudá nada, só arrumá umas coisinha nas parede e nas teias, mas o jeito das pessoa aqui tem que continuar ingual porque toda escola precisa tê amô.

P – Por quê?

M – Porque é o mais importante!

Gesto de interpretação e movimento de análise

Enfatizaremos o estudo do texto imagético como discurso produzido pelo não verbal (ORLANDI, 1995a), que possibilita entender os elementos visuais como operadores de discurso, desvinculando-o da “dependência” do verbal para se constituir como texto, pois, assim como a língua, a imagem é “opaca e possibilita diversas leituras”. (FERNANDES, 2017, p. 184).

Dessa forma, ao analisarmos o traçado do desenho como um todo, chamou-nos a atenção o formato do prédio da escola desenhado pela aluna, fazendo uma espécie de planta baixa da construção, fora dos padrões de desenho de casas (com telhados triangulares, na forma vertical), dando, portanto, uma ideia de novo.

É importante registrar que, quando trabalhamos as leituras de fotografias de outras escolas (durante as atividades de construção do arquivo de leitura), a aluna, ao se deparar com a imagem de um edifício de dois andares, disse que aquilo não era uma escola. Ao ser questionada sobre essa compreensão, ela nos explicou que não se tratava de uma escola porque era “uma casa em cima da outra”. Não poderia ser uma escola; escola era só uma casa grande no chão. Insistimos, então, sobre

⁶ Usou-se a menção em **minha** para materializar a ênfase com que a aluna falou.

essa segunda compreensão e percebemos que a aluna nunca tinha visto edifícios, e que conhecia apenas quatro cidades do estado de Mato Grosso.

Essa questão nos impulsionou a pesquisar várias outras fotos de escolas instaladas nesses moldes para que criássemos outras condições para a sua compreensão de escola filiada à infraestrutura física. Segundo Orlandi (2012a, p. 70), “é preciso, para ensinar leitura, dar condições para que o leitor trabalhe com o que ele *não* sabe” (grifo da autora), o que nos fez compreender, a partir de seu desenho da escola, que a aluna mobilizou sentidos a partir do arquivo construído, esboçando seus gestos de leitura e imprimindo a sua marca em seu desenho, efeito das condições que lhe foram propiciadas para criar seu texto e interpretá-lo. Ressaltamos que essa aluna foi considerada, por muitos professores, como aquela que não conseguia interpretar e, tampouco, produzir um texto.

Além disso, em seu texto, a aluna reorganizou a disposição das salas de aula, bem como de todos os outros cômodos da escola, e inseriu nesses espaços as relações construídas com os funcionários, quando, por exemplo, ela faz corações entre o desenho da criança e da merendeira, que está no ambiente que ela intitula de “cozinha da escola”.

Figura 2 - Relação aluna/merendeira



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Assim, nota-se que M buscou “velhos” elementos (já vistos e significados), produzindo sentidos outros, em diferentes condições de produção⁷, ou seja, ressignificados. Fernandes (2017, p. 49) afirma que “[a] opção por certos ícones e não por outros significa na constituição sintagmática da narrativa visual”, possibilitando, portanto, caminhos para interpretações. A nossa sala de recursos, por exemplo, localiza-se atrás do último pavilhão da escola, visível somente a quem nela chega.

⁷ Orlandi (2015) afirma que, em sentido estrito, é o contexto imediato e, em sentido amplo, incluem o contexto socio-histórico, ideológico.

Mas, no texto de M, a sala foi deslocada para um espaço de prestígio, entre a sala da coordenação pedagógica e a secretaria.

A questão do espaço – da cidade, da escola, do virtual, entre outros –, sob a perspectiva da Análise de Discurso, é compreendida como um espaço político-simbólico de produção de sentidos. Para Orlandi (2010, p. 13), “[...] o espaço significa, tem materialidade e não é indiferente em seus distintos modos de significar”. Dessa forma, compreendemos a sala onde funciona a coordenação pedagógica da escola como um espaço hierarquicamente ocupado por uma autoridade escolar, que, no desenho, é colocada ao lado da secretaria. Segundo M, se apropriando da fala de uma das funcionárias desse departamento, “a secretaria é o coração da escola”. A Sala de Recursos Multifuncionais é disposta, assim, no entremeio desses espaços, igualando-a, em grau de importância, a esses dois espaços institucionais.

Figura 3 - Deslocamento da Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Durante a nossa visita à secretaria, na primeira etapa do projeto de intervenção, quando a funcionária fez essa analogia – “a secretaria é o coração da escola” –, notamos que a aluna percebeu a importância desse setor para o funcionamento da instituição quando soube que, sem matrícula, os alunos não poderiam nem entrar na sala de aula. Dessa forma, compreendemos como a historicidade produz sentidos no discurso da aluna, levando-nos a “conhecer essa exterioridade pela maneira como os sentidos se trabalham no texto, em sua discursividade”. (ORLANDI, 2012b, p. 32).

Também nos chamou a atenção a aluna ter pintado apenas alguns corações; em determinados espaços do texto, há mais corações do que em outros.

Figura 4 - Desenho do pátio



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Figura 5 - Entrada da escola próxima ao portão



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

A inserção de corações no pátio interno pode significar os momentos de interação de M com uma colega indígena; elas demonstram bastante afinidade. Na parte externa, do lado direito, elas costumam aguardar o ônibus. Já na entrada da escola, podemos dizer que a imagem dos corações materializa o bom relacionamento que todos os alunos com deficiência e/ou TGD e/ou altas habilidades/superdotação têm com o profissional que controla a entrada e a saída de todos os estudantes. E, na sala de recursos, o uso dos corações produz o sentido de bem-estar e de alegria, tendo em vista que, na sala de aula regular, a estudante é bastante retraída. Em outras palavras, diríamos que esse é o espaço em que houve escuta dos dizeres da aluna, pois “Ouvir sentidos é atribuir autoria ao sujeito, atribuir autoria é abrir espaços de interpretação”. (PFEIFFER, 2002, p. 11).

Ao estabelecermos uma relação entre o texto não verbal e o texto verbal, produzidos oralmente por M e registrados por P, lançamos nosso olhar ao recorte a seguir:

Eu acho que toda escola deveria ser como a minha porque as outra que eu estudei, ninguém dava moral pra mim. Nem os professor. Aqui, minhas professoras Betânia, Léia e Clodoelma me ajuda, me trata bem, fala baixo comigo e lá onde eu estudava era tudo diferente, não tinha nem sala de recursos pra ajudar a gente a melhorar nos estudos.

Ao enunciar “Esta é a nossa escola. Eu não quero sair daqui nunca porque esta é a melhor escola da minha vida!”, o significante “melhor”, quando colocado em relação à formulação “as outras que eu estudei, ninguém dava moral pra mim. Nem os professor”, dá visibilidade a um sentido não dito⁸, mas que está significando: a aluna já estudou em escola pior. Ainda conforme Orlandi (1992, 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”.

O pronome indefinido “ninguém” engendra um funcionamento que coloca em relação de oposição o modo pelo qual essa aluna significa diferentes escolas: se, por um lado, ninguém se refere a todos (que não lhe davam atenção), incluindo os professores, ao longo do seu processo de escolarização, em contrapartida, ela menciona as professoras da escola atual, dizendo: “me ajuda, me trata bem, fala baixo comigo”.

A aluna ainda fala que “lá onde eu estudava era tudo diferente”. Nota-se que, nas outras escolas, ela não tinha *nada igual*, que se contrapõem a *tudo* e *diferente* ao que ela tem na atual. Portanto, podemos compreender que não era trabalhado o processo de *inclusão* nas escolas por onde ela passou, e que a aluna se encontra já afetada pelo discurso da inclusão, que permeia o seu ambiente escolar atual.

Quando a aluna diz: “não tinha nem sala de recursos para ajudar a gente melhorar nos estudos”, percebemos o quanto ela está afetada por esse discurso e o quanto os sujeitos pais reforçam a importância de ela frequentar a SRM, o quanto eles valorizam e confiam no nosso trabalho. Num movimento parafrástico-polissêmico (ORLANDI, 1998), entre o dito e o não dito, a escola atual é significada, na discursividade da aula, como um espaço da acolhida, do afeto, que encontra, no trabalho realizado na sala de recursos, o diferencial para a sua aprendizagem.

Segundo Orlandi (2012b, p. 69), o sujeito ocupa a função-autor “toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e ‘fim’”. Nesse sentido, podemos afirmar que a autoria de M resultou de um rompimento com os sentidos cristalizados de escola (sala de aula, professores e alunos) para a instauração de sentidos outros, para além dos aspectos infraestruturais, constituídos a partir das práticas outras de leitura, contemplando o verbal e o não verbal, efeito da exposição dos alunos a materiais constituídos de diferentes materialidades significantes (LAGAZZI, 2015), além do trabalho com a oralidade e a escrita. Assim, a escola, para M, abrange o espaço físico, as relações interpessoais e a aprendizagem em funcionamento nesse espaço institucional. A aluna não significou, em sua produção, o discurso das necessidades de reformas no prédio da escola, tão difundido no ambiente escolar durante as aulas regulares, mas deu visibilidade a uma forma singular de compreender esse espaço, ancorada ao político e ao simbólico.

Por fim, ousamos declarar a presença de autoria no texto de M, que foi autorizada a *dizer* nessa sala de aula (PFEIFFER, 2002), tendo seu dizer legitimado pela professora, que, em nossa sociedade, é a autoridade em sala de aula (ORLANDI, 2009), e se movimentou entre a filiação – os sentidos já sabidos – e o deslocamento, condição para a produção da autoria inscrita na história (ORLANDI, 1998) para produzir, na singularidade de sua subjetividade, outros sentidos possíveis, que não qualquer um!

⁸ Para dizer é preciso não dizer. (ORLANDI, 2015).

Considerações finais

A partir desta proposta de ensino que desenvolvemos, consideramos que foi possível realizar um trabalho significativo sobre o ensino de língua portuguesa a partir da produção de gestos de interpretação e de autoria nas produções de texto de uma aluna deficiente intelectual. Pudemos perceber a aluna, sujeito leitor-autor, assumindo uma posição de autoria frente à leitura e à produção de textos, deslocando sentidos estabilizados e produzindo efeitos particulares. (FERNANDES, 2017).

Orlandi (1995b, p. 1) afirma que “A prática docente é decisiva para a maneira como os alunos vão se significar para si e para os outros, logo, em relação ao modo como a sociedade os significa”. Nesse sentido, foi fundamental o processo de construção do arquivo de leitura, artefato precioso, “visto que, sem o acesso a um campo largo de documentos sobre um tema, não se constroem os gestos plurais de atribuição de sentidos”. (PACÍFICO; ROMÃO, 2010, p. 23). Salientamos também os registros feitos no nosso diário de bordo, antes, durante e até o final do desenvolvimento do projeto de intervenção.

Assim, oportunizamos, em nossa prática, ao sujeito aluno com deficiência intelectual e a seus textos, ganharem visibilidade em exposição num evento da escola (e outros eventos acadêmicos), mostrando que o caminho da *escuta* é imprescindível em qualquer atividade que visa o trabalho com a leitura e a produção de texto, em especial, quando o sujeito aluno é um sujeito com deficiência intelectual.

Isso porque, muitas vezes, ele é tido como aquele que não fala (ou “não é um locutor autorizado” a falar), não entende, não participa, só fala coisas “nada a ver”. Não fala, por quê? Por que não é perguntado a ele? Por que não é dado a ele espaço de fala e de escuta? Não entende, por quê? Por que não interpreta sob a lente do professor? Não responde o que é esperado ou não é perguntado a ele o porquê de ter entendido daquela forma? Não participa porque não deixam que participe dos debates, das atividades? Só fala coisas “nada a ver” porque querem falar por ele ou selecionar até o que querem que ele fale? Essas são reflexões importantes que precisamos fazer enquanto professores desses sujeitos, que constantemente têm a educação, um dos direitos humanos, negada. Conforme Dias (2007, p. 453), “Educar para os direitos humanos, prescinde, então de uma escuta sensível e de uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento”.

Acreditamos que essa produção foi possível porque rompemos, juntas, as barreiras do sentido único, da supremacia da letra e do silenciamento do aluno com deficiência intelectual no ambiente escolar.

Portanto, este trabalho também possibilitou novos gestos de interpretação aos professores da escola em relação às atividades desenvolvidas pelo professor da SRM, que antes era visto como aquele que não fazia nada, só “cuidava” dos alunos com deficiência. E o mais importante: os docentes perceberam que esses alunos com deficiência intelectual são capazes de aprender e produzir textos mobilizando diferentes materialidades significantes.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. *E-book*. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostic-o-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

CAVALLARI, Juliana Santana. O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 667-680, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Q6fYHjfQr7hdhctMTFXpZGt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Alfabetização para alunos com deficiência intelectual**. 4. ed. São Paulo: Edicon, 2017.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 441-456.

DUARTE, Regina Célia Beltrão. Deficiência Intelectual na criança. **Residência Pediátrica**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 17-25, 2018. Disponível em: <http://residenciapediatrica.com.br/detalhes/337/deficiencia%20intelectual%20na%20crianca>. Acesso em: 27 jan. 2021.

FERNANDES, Carolina. **O visível e o invisível da imagem**: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

FONTES, Rejane de Souza *et al.* Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015. p. 79-98.

GALVANI, Márcia Duarte; MENDES, Melina Thaís da Silva. Letramento para estudantes com deficiência intelectual. In: GONÇALVES, Adriana Garcia; CIA, Fabiana; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula P. (org.). **Letramento para o estudante com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 139-159. *E-book*. Disponível em: <http://www.cleesp.ufscar.br/arquivos/>

Ledef_Letramento_eBook.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

GONÇALVES, Ângela; MACHADO, Andréa Carla. A importância das causas na deficiência intelectual para o entendimento das dificuldades escolares. *In*: ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **Deficiência intelectual**: realidade e ação. São Paulo: SE, 2012. p. 65-83.

LAGAZZI, Suzy. Linha de passe: a materialidade significativa em análise. **Rua**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 173-182, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638825>. Acesso em: 3 ago. 2021.

MARTINS E SILVA, Vera Regina. **Um lugar de visibilidade do sujeito deficiente mental**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <https://www.iel.unicamp.br/node/995/Lingu%C3%ADstica/2000>. Acesso em: 15 mar. 2020.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de. Deficiência Intelectual sob a perspectiva vygotiskyana. **Revista Deficiência Intelectual**, São Paulo, v. 3, n. 4-5, p. 13-18, jan./dez. 2013. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0013472522984b2825fa5>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. **Rua**, Campinas, v. 2, n. 16, p. 5-17, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638816>. Acesso em: 22 jun. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento de sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 9-20, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>. Acesso em: 5 ago. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 35-47, mar. 1995a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914/6517>. Acesso em: 21 ago. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 111-118, 1995b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29365>. Acesso em: 28 maio 2020.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. **Era uma vez outra história**: leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: DCL, 2006.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. **Leituras em discurso, a literatura infantil na sala de aula**. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2010.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Gestos de leitura**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 55-64.

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

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: TRABALHO, CIÊNCIA, LINGUA(GEM)

Mariza Vieira da Silva

Introdução

A relação da sociedade brasileira, colonizada e escravocrata, com nossa memória histórica, “em perpétuo confronto consigo mesma”, que se constrói pela divisão do trabalho de leitura de arquivos como “campos de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, marcado por “um sistema diferencial dos *gestos de leitura* subjacentes” (PÊCHEUX¹, 1994, p. 57, grifo do autor), é o que visamos compreender neste capítulo, no que concerne à profissionalização do professor de português, cujos efeitos ideológicos são estruturantes dos processos de individuação e de identificação de sujeitos da prática pedagógica entendida como uma relação social. Buscamos desenvolver uma reflexão sobre os efeitos de sentido que se dão na construção de um lugar de leitor para o professor no espaço acadêmico e escolar, em que se articulam língua e ciência, instaurando um lugar de “não saber” institucionalmente autorizado e, ao mesmo tempo, construindo uma imagem de sujeito leitor de ciência autônomo e responsável pelo que diz.

Nessa busca de compreensão de um fenômeno complexo como o da profissionalização do sujeito professor, tomamos como objeto de estudo a relação que se estabelece entre essa posição sujeito e o conhecimento linguístico em seus efeitos de produção de uma autoria para a prática pedagógica, tendo como pressupostos a divisão social e técnica do trabalho e a divisão social e técnica da leitura, a partir da conjuntura histórica e teórica da segunda metade do século XX. Uma divisão do trabalho de leitura em que se articulam dois modos de relação com o sentido: o dos que têm direito à interpretação (atribuição de sentidos) e o dos que sustentam os sentidos estabilizados (PÊCHEUX², 1994), pelo funcionamento de uma gestão social e política de apreensão dos sentidos, mediado pela cientificidade, em uma formação discursiva dada.

Na construção de nosso dispositivo analítico, sob a perspectiva teórica da análise de discurso, que tem Michel Pêcheux³ (1990b) como seu fundador, tomamos como material de análise, extraído de um arquivo mais amplo, o projeto de criação do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Trata-se de um curso de pós-graduação *stricto sensu*, dirigido a docentes de língua portuguesa do ensino fundamental, egressos de cursos de graduação em Letras, proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão do Ministério da Educação (MEC), oferecido em rede nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Buscamos apreender e interpretar a historicidade de conceitos e procedimentos na relação entre *língua* como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo e a *discursividade* como

1 Originalmente publicado em 1982.

2 Originalmente publicado em 1982.

3 Originalmente publicado em 1969.

“inscrição de efeitos linguísticos materiais na história” (PÊCHEUX⁴, 1994, p. 63, grifo do autor), produzidos e reproduzidos diante de demandas conflitantes e contraditórias de diferentes classes da sociedade brasileira. Para compreensão dessa história das ideias, marcada por continuidades e rupturas, centramos nossa observação, inicialmente, em certos termos e noções estruturantes de um imaginário social, que retoma já-ditos de uma memória discursiva (SILVA, 2015), pelo retorno de pré-construídos presentes nos ditos de políticas públicas, programas e projetos de educação e de língua(s) dos séculos XX e XXI.

Pudemos observar, assim, a construção de sentidos e de processos de individuação de sujeitos que se deslocam, se repetem, se produzem e se reproduzem nas práticas pedagógicas, bem como as possibilidades de explorar brechas para a irrupção de questões e sentidos novos em práticas sedimentadas pelo funcionamento ideológico.

Nesse sentido, uma questão norteadora mais geral se põe para o desenvolvimento deste trabalho. Como compreender essa posição sujeito professor de português em sua dimensão simbólica e política a partir da forma como se dá a divisão social e técnica da leitura de arquivos – conceitos, teorias, procedimentos, instrumentos, metodologias, tecnologias –, considerando uma dualidade estrutural presente em sua formação?

O fracasso escolar: a opacidade de um referente discursivo

Na formulação de políticas públicas, de diagnósticos e propostas de solução para os problemas educacionais, bem como na sua circulação através das mídias e das redes sociais, a noção de “fracasso” da escola republicana – pública, laica, heterogênea – está sempre presente, considerando, dizem, a má qualidade dessa escola, o despreparo dos professores, as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Esse fracasso é validado empiricamente, de forma massiva, a partir dos anos 1990, por um discurso neoliberal de evidências construído, principalmente, por índices de avaliações nacionais e internacionais, estabelecendo equivalências entre sujeitos diferentes, escolas diferentes, sociedades diferentes, processos históricos de escolarização diferentes.

O fracasso escolar, contudo, remete “a um conteúdo sócio-político ao mesmo tempo perfeitamente transparente (o veredito das cifras, a evidência das tabelas) e profundamente opaco” (PÊCHEUX⁵, 1990a, p. 20), que fala não só de educação, mas de desigualdade, cidadania, democracia, pertencimento, dignidade, violência, poder, ética, a ser compreendido em seu processo de construção social e histórica. Ele tem sido, ao longo de nossa história, o sintoma de conflitos e contradições de uma sociedade capitalista periférica, sobredeterminada por uma ideologia da colonização fundada na escravização de índios e negros, em que a divisão do trabalho manual e intelectual irá produzir e fazer funcionar uma dualidade entre saberes e poderes em diferentes momentos históricos. Trata-se de um problema complexo que coloca a questão de se compreenderem a produção, a circulação e a distribuição de conhecimentos entre sujeitos em uma sociedade dada.

4 Originalmente publicado em 1982.

5 Originalmente publicado em 1983.

Nesse sentido, selecionamos o discurso dicionarístico e o discurso acadêmico – “efeito de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX⁶, 1990b, p. 82) – como referências para a reflexão e análise, de forma a compreender as relações que se estabelecem entre o imaginário social e a racionalidade científica, configurando uma posição sujeito professor.

O discurso do dicionário, em sua materialidade textual e funcionamento de palavra-puxa-palavra, constrói uma rede semântica em torno do termo “fracasso”, criando um espaço de intertextualidade e de interdiscursividade que significa pela falta, pela negação: “falta de êxito; malogro, derrota”. (HOUISS *on-line*). Seguindo o processo de remissão, próprio da estrutura dos dicionários, observamos o adensamento dessa rede significante, dando uma espessura e opacidade a esse referente em termos individual e coletivo. “Malogro” traz como enunciados definidores: “ação ou efeito de malograr-se; ausência de lucro, de sorte; dano, prejuízo, perda; falta de sucesso; resultado ruim, insucesso, fracasso, desdita; fim prematuro”. E, em “derrota”, encontramos: “perda de uma batalha, uma guerra; insucesso militar; revés sofrido numa empreitada amorosa, de negócios, social, política, etc.; destituição da autoridade, derrubamento do poder; queda”, dentre outros. E ainda: “aspecto ruim, desfavorável de alguma coisa; contrariedade qualquer; desgraça, infortúnio, fatalidade; fato, acontecimento imprevisto que reverte uma situação boa para má; revertério, etc.”. (HOUISS *on-line*). Os sinônimos atribuídos a “revés” nos servem como um fecho provisório na compreensão de uma construção ideológica de sentidos: “acidente, azar, baldão, baque, cambapé, derrota, desastre, falhança, fiasco, fortuna, fubeca, fubecada, golpe, infelicidade, insucesso, naufrágio, pontapé, queda, soçobro; ver tb. sinonímia de *desdita*, óbice, pobreza e tribulação”. (HOUISS *on-line*).

A ideologia, como um mecanismo de produzir “x”, como atribuição e apropriação de sentidos em determinada direção, como sustentação de ditos e não-ditos – em nosso caso, pelos escolarizados e pelos não escolarizados –, e não como conteúdo (ORLANDI, 1996), mostra-nos seu funcionamento no discurso dicionarístico em todo seu dinamismo ao misturar pessoas, coisas, sociedade, nação: todos fadados ao fracasso provocado por outrem ou por si mesmo (vejam a presença de formas pronominais). Nessa rede significante, o referente “fracasso” constrói-se também de forma ambígua por essa divisão de sentidos em seus efeitos metafóricos, que se atualiza hoje no discurso administrativo-político educacional por “falta” de “qualidade”, de “formação”, de “resiliência”, de “competência”, de “gestão”, de “mérito”, dentre outros.

Essa ambiguidade e opacidade permitem, ainda, a construção de pares opositivos como, em se tratando de língua, os de certo/errado, adequado/inadequado, abstrato/concreto, coerente/incoerente, todo/parte. Antinomias essas que permitem simplificar um fenômeno complexo, bem como desambiguar esse referente em um discurso de evidências ao serem propostas políticas públicas de educação e de língua(s), produzindo consensos. Consensos esses mediados pelo trabalho com conceitos, teorias, métodos, técnicas, tecnologias, às vezes aparentemente opostas, mas com pressupostos filosóficos e políticos que se articulam. (SILVA, 2018). Esse trabalho teórico-prático, que é político-ideológico no sentido de trabalhar divisões de sentidos e de sujeitos, naturalizando-os e hierarquizando-os, produz formulações imaginariamente unívocas, transparentes, via enunciados

⁶ Originalmente publicado em 1969.

performativos, ou seja, enunciados que projetam uma ação, inscrevem-se em uma ação e/ou respondem a uma demanda de ação de uma formação discursiva pragmático-funcionalista.

Podemos perceber, nesse trabalho de descrição e instrumentação da língua através do dicionário enquanto uma tecnologia intelectual (AUROUX, 1992), como vão se construindo o que Pêcheux denomina “universos logicamente estabilizados”, em que se supõe

[...] que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: propriedades que se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços). (PÊCHEUX⁷, 1990a, p. 31).

Mas é preciso, ainda com Pêcheux, que nos interroguemos sobre a existência de um real próprio às disciplinas de interpretação e que não tomemos o não logicamente estável *a priori* como um defeito (um fracasso), e que nos perguntemos sobre a existência também no espaço-tempo simbólico e político da escola de “um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeito” (PÊCHEUX⁸, 1990a, p. 43), na produção própria de um cotidiano escolar disperso, silencioso, invisível.

O sentido de “fracasso” não existe em si mesmo, em relação transparente com a literalidade do significante, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo socio-histórico em que é gerado, ou seja, na formação discursiva em que foi produzido, entendida como aquilo que, numa formação ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito. Formação discursiva essa que dissimula a objetividade material contraditória do interdiscurso – uma memória do dizer – que retorna, pois algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente. (PÊCHEUX⁹, 1988).

O discurso acadêmico também nos possibilita compreender a construção desses universos logicamente estabilizados para o fracasso escolar em que se apagam, silenciam os embates e disputas epistemológicas, sociais e políticas presentes na produção, circulação e distribuição dos conhecimentos. Nesse sentido, trazemos para a discussão um artigo do final dos anos 1980 de Maria Helena Souza Patto sobre o fracasso escolar, em que ela faz uma revisão crítica da literatura sobre o tema, considerando os altos índices de evasão e reprovação nas redes públicas de ensino elementar à época, “imunes às sucessivas reformas educacionais e às constantes medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais aos longos anos”. (PATTO, 1988, p. 72). Ela toma como *corpus* artigos que cobrem análises e propostas referentes ao século XX publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação.

Nos anos 1980, tivemos, segundo Patto (1988), uma ruptura temática e teórica, e também política, que marca as contradições internas da ditadura e as lutas pela redemocratização protagonizando uma travessia (conciliatória?), que culminou com a elaboração da Constituição de

7 Originalmente publicado em 1983.

8 Originalmente publicado em 1983.

9 Originalmente publicado em 1975.

1988, em que a educação passa a ser tratada como direito subjetivo, e outros temas educacionais entram em pauta no debate não só acadêmico. Em se tratando do fracasso escolar, ela observa que há, nos artigos analisados, um predomínio do ponto de vista filosófico-político, de pressupostos do liberalismo; do ponto de vista sociológico, do funcionalismo durkheimiano; e do ponto de vista pedagógico, dos princípios da Escola Nova. O diagnóstico da situação do ensino público é predominantemente descritivo, centrado na “precariedade do ensino oferecido às classes populares, tanto quantitativa quanto qualitativamente” (PATTO, 1988, p. 73) de forma recorrente ao longo das décadas. Ela assinala que o racismo e as teorias racistas já estão presentes no discurso acadêmico desde o século XIX, criando estereótipos e produzindo preconceitos, que irão formar um fundo significativo para teorias importadas como a da carência cultural, evidenciando as relações entre ciência e sociedade.

Um terceiro ponto por ela trabalhado concerne aos novos rumos adotados pela pesquisa científica sobre o fracasso escolar a partir da segunda metade dos anos 1970, que mostram pontos de ruptura e de repetição. Os deslocamentos, nos anos 1980, da pesquisa sobre o fracasso escolar da perspectiva temática levaram a pesquisas empíricas dos chamados “fatores intraescolares” como implicados nos altos índices de evasão e repetência, isto é, as condições materiais, administrativas e pedagógicas da escola passam a ser consideradas na compreensão do fracasso escolar. Contudo, para algumas teorias como a da diferença cultural, “a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua *inadequação à clientela*”. (PATTO, 1988, p. 76, grifo da autora).

Gostaríamos de destacar um último ponto do trabalho de Patto (1988) que nos parece fundamental. Segundo a autora, nos artigos examinados, se no campo teórico verifica-se a substituição de conceitos funcionalistas por outros tomados do marxismo, bem como a maneira de identificar os problemas, na prática, porém, não se encontra uma contraparte necessária em termos de procedimentos, o que leva ao desenvolvimento de “um tipo de análise que, a não ser pelo emprego de conceitos tomados ao marxismo, não difere, na verdade, do modelo relegado sob a pecha de positivista, neo-positivista ou empiricista, predominante em épocas anteriores”. (Ibid., p. 76):

[...] não raro encontramos pesquisas sobre a questão da escola nas quais uma fundamentação teórica marxista corresponde a uma investigação na qual a realidade é segmentada em ‘variáveis’ que supostamente mantêm entre si relações simples de causa e efeito. (PATTO, 1988, p. 76).

Pêcheux¹⁰ (1990a) também nos convida a uma reflexão sobre esse ponto quando fala do marxismo tomado como uma *ciência régia*, como uma nova filosofia unificada capaz de explicar institucionalmente todas as coisas-a-saber em universos logicamente estabilizados.

O neo-positivismo e o marxismo formam assim as ‘epistemes’ maiores de nosso tempo, tomadas em encavalamento parcialmente contraditório em torno da questão das ciências humanas e sociais; tendo, no centro, a questão da história, isto, a questão das formas de existência possível de uma ciência da história. [...] A questão é, sobretudo, a de determinar se as coisas-a-saber saídas do marxismo são,

10 Originalmente publicado em 1983.

ou não, suscetíveis de se organizar em um espaço científico coerente, integrado em uma montagem sistemática de conceitos [...]. (PÊCHEUX¹¹, 1990a, p. 36-37, grifo do autor).

E prossegue, deixando-nos como alerta para pensar o nosso campo de ação teórica e prática o fato de que “à medida que se desenvolvem as ‘aplicações’ do marxismo como ciência-prática, os novos instrumentos, órgãos ou aparelhos (re)construídos sob sua responsabilidade ‘científica’ continuam a se parecer, grosso modo, com as estruturas anteriores”. (PÊCHEUX¹², 1990a, p. 41, grifo do autor).

O ProfLetras e a divisão técnica e social do trabalho de leitura

O ProfLetras inscreve-se em uma história mais ampla de formação de professores para o ensino fundamental e o ensino médio no Brasil, no nível de graduação e pós-graduação. No momento, tendo em vista nosso objeto de estudo, iremos destacar certos pontos dessa história que apontam para regularidades e rupturas e que se articulam a uma outra história, a história das ideias linguísticas, na construção do português escolar na segunda metade do século XX e XXI. Interessamos observar como as condições materiais de dado momento histórico articulam-se em relações de força e de sentidos e se atualizam na materialidade linguística, o que nos permite atingir os processos discursivos.

A história de profissionalização de professores para a educação de nível secundário e médio ganha novos rumos a partir dos anos 1930 em um contexto de industrialização e urbanização crescentes que ocorre em determinadas regiões do país, demandando mais educação escolar de crianças e jovens e, conseqüentemente, carecendo de professores com formação universitária. Formação esta que se instalava no interior de um processo mais amplo, complexo e contraditório de educação no país no que diz respeito à relação entre educação e trabalho deslocada, no momento, para formação pedagógica x formação específica, produção de conhecimento (formação geral) X prática da pesquisa, trabalho científico X trabalho docente, mas marcada por uma dualidade estrutural sempre existente.

Se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, à medida que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição de ensino não se deu de outra forma. (KUENZER, 1987, p. 6).

Essa divisão social e técnica do trabalho intelectual se mostra pelo modo como se estruturam, jurídica e administrativamente, nos anos de 1960, os cursos de nível superior, separando a licenciatura do bacharelado ou dividindo as licenciaturas em cursos para a formação de professores para o ginásio – uma licenciatura polivalente de “mais modestas exigências”, “renunciando à pretensão de

11 Originalmente publicado em 1983.

12 Originalmente publicado em 1983.

formar também pesquisadores”, conforme Parecer CFE 106/66, citado por Cacete (2014, p. 1073) – e outros, para o colégio. A relação público/privado ganha nova dimensão nessas mudanças de caráter reformista pela presença das faculdades de filosofia, que se criam e multiplicam como escolas isoladas no contexto do processo de interiorização do país, e que se dedicam, especialmente, a essas licenciaturas polivalentes “provocando uma diferenciação entre as instituições relacionada à qualidade acadêmica e ao público a quem essas instituições dirigem seus *produtos*” [...] “como um *pequeno negócio* funcionando como uma espécie de *acumulação primitiva*”. (CACETE, 2014, p. 1074-1075, grifo da autora).

Essas divisões têm sua historicidade também na pós-graduação. Segundo Kuenzer e Moraes (2005, p. 1342), “a pós-graduação no Brasil foi implantada com o objetivo de formar professores, um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o desenvolvimento da pesquisa científica”, ou seja, formar prioritariamente professores que já tinham o nível superior.

Em 1965, a pós-graduação é reconhecida como um nível de ensino, sendo o formato institucional traçado em dois níveis de formação: o mestrado e doutorado, com um modelo de organização curricular flexível, que foi se perdendo ao longo do tempo. Paradoxalmente, a partir dos anos 1970, em plena ditadura militar, é que vários cursos de pós-graduação se constituem e/ou se consolidam, inclusive na área da linguística. Ainda nessa década, a Capes dá início a seu sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação brasileira, integrando-se aos planos setoriais de Educação e de Ciência e Tecnologia, tornando-se, assim, a pós-graduação uma questão de Estado. O deslocamento da pós-graduação centrada na docência para a pesquisa terá início no contexto da chamada Nova República, ou seja, nos anos 1980, e irá ganhar força na década seguinte; deslocamento este centrado em um novo modelo de avaliação que irá valorizar prioritariamente a produção científica. (KUENZER; MORAES, 2005).

O ProfLetras traz em seu nome um determinante para esse curso de pós-graduação, o de “profissional”, que o coloca em uma relação opositiva a outro mestrado, o “acadêmico”. Há um deslizamento constante entre essas duas noções que mostram sua inscrição na história da formação de professores para o ensino fundamental e o ensino médio no Brasil, no nível de graduação e pós-graduação, no terreno contraditório da divisão social e técnica do trabalho em suas diferentes formas. Vejamos, nos limites deste artigo, alguns momentos dessa história.

Em trabalho, também dos anos 1980, Acácia Z. Kuenzer (1987) faz um balanço do conhecimento produzido até então no Brasil sobre educação e trabalho no ensino médio da perspectiva do materialismo histórico, identificando temas de pesquisa e procedimentos teóricos de análise, ao buscar compreender, desde o início do século XX, que a educação articulada ao trabalho estrutura-se

[...] como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo, nas funções técnicas, localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. (KUENZER, 1987, p. 6).

Kuenzer reconhece que, com trabalhos dos anos 1970/1980, conseguiu-se alguma clareza sobre a relação educação e trabalho, mas considera que “algumas questões de fundo ainda estão longe de ser resolvidas” e que “as propostas de articulação entre educação e trabalho no Brasil têm oscilado entre o academicismo superficial e a profissionalização estreita”. (KUENZER, 1987, p. 5). Análise que ainda encontra respaldo no século XXI – pensamos –, se considerarmos, por exemplo, a construção e a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de ensino médio dominada por um neotecnicismo¹³ da perspectiva de uma ideologia neoliberal. Não se trata, contudo – alertamos –, da mera repetição do mesmo, pois temos as condições de produção a serem consideradas em diferentes momentos de nossa formação social e o movimento das formações discursivas sempre heterogêneas.

Tendo em vista nossos objetivos e objeto de estudo, destacamos desse trabalho mais amplo feito por Kuenzer (1987) a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 5.692 (BRASIL, 1971), por ela ter sido também decisiva na mudança epistemológica, logo, social e política, que se deu em relação ao ensino do português no Brasil e, conseqüentemente, à formação de professores em seus diferentes níveis. Para a autora, essa LDB é um marco crucial para compreensão da relação educação x trabalho, em sua dimensão histórica, pois visava a diminuir a demanda pelo ensino superior, substituir o caráter acadêmico pela formação profissional já no 2º grau e romper com a dualidade estrutural da escolarização instituindo “um sistema único – por onde todos passam independentemente de sua origem de classe – cuja finalidade é a qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola”. (KUENZER, 1987, p. 9). Considerava-se, no contexto da crise econômica vivida, que os cursos eram acadêmicos, teóricos demais e que não preparavam para a prática de conformidade com o mercado de trabalho. Teríamos, então, a terminalidade como norma jurídica, resolvendo, na escola, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e as diferenças de classe. Nos anos 1960/1970, de ditadura com seu ideário de racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica do país, aliado à teoria do capital humano, que falava em baixa produtividade e inadequação da proposta educacional ao momento histórico, via-se a educação como “o instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho”. (KUENZER, 1987, p. 37).

Tomando como pressupostos esses pontos elencados por Kuenzer (1987), podemos avançar na compreensão das mudanças de conceitos e de procedimentos no ensino do português escolar e seus efeitos nos processos de individuação dos sujeitos da prática pedagógica, que essa lei instaura, permitindo-nos articular história da educação e história das ideias linguísticas. Como já analisamos em outros momentos de nossas pesquisas (SILVA, 2007, 2012, 2017a, 2017b, 2019), um novo paradigma de cientificidade se instaura, sustentado por uma concepção instrumental e culturalista da língua(gem), por um deslizamento constante entre língua e linguagem, apagando a especificidade da língua; pela transformação da disciplina Português em conteúdo denominado Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa da perspectiva de um historicismo evolucionista. Uma outra divisão linguística e discursiva se constrói entre comunicação e não comunicação, que cria uma diferenciação das práticas linguístico-pedagógicas no interior da língua nacional, configurando

¹³ Cf. artigo de Oliveira (2017).

de outro lugar a dualidade estrutural histórica do processo de escolarização do português. Paradigma esse capaz de dar suporte à formação desse “sistema único”, mencionado por Kuenzer (1987), com o qual se romperia a dualidade estrutural histórica da escolarização no Brasil, através de uma terminalidade que resolveria, na escola, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e as diferenças de classe.

Difunde-se um discurso de divulgação científica como uma *vulgata* em que se fala em uma ciência linguística geral, supondo-se que se possa tratar de um conjunto de práticas científicas heterogêneas como uma realidade homogênea, como um conhecimento socialmente útil capaz também de superar contradições. Uma difusão da teoria da comunicação de forma simplista e redutora, sob a caução dessa linguística unificada e unificadora, faz-se de forma global, guardadas as diferenças históricas de escolarização de cada país, possibilitando a criação de sistemas técnicos hegemônicos de informação subordinados ao mercado, e contando com o apoio de organismos internacionais e de avaliações nacionais e internacionais. Observamos, na construção desses mecanismos de produção da ideologia, o que Chiss e Puech (1999) chamam de “fabricação do transmissível”.

Nessas condições de produção, em que a própria disciplina mudou de nome, dá-se um deslocamento nos processos de identificação do sujeito professor e do sujeito aluno, conseqüentemente. O/a professor/a de português passa a ser nomeado/a como professor/a de comunicação em língua portuguesa, cujas atividades a serem desenvolvidas na escola devem centrar-se nos usos da língua(gem) em detrimento dos conhecimentos sobre a língua(gem). Em se tratando do sujeito aluno, ele deve ser capaz de uma comunicação “adequada” em termos de codificar e decodificar mensagens tomadas como informação. Essa nova relação que se estabelece entre língua-história-sujeito irá criar uma desconexão entre ser e estar professor/a de uma língua nacional, produzida por uma imposição abrupta de uma unidade imaginariamente transparente contida no conceito de “comunicação”, produzindo como efeito uma experiência individual e coletiva de estar fora de lugar ou mesmo em nenhum lugar.

Nesse discurso, ganha centralidade o par opositivo “linguística x gramática”, significando científico x não científico, para funcionar em lugar das contradições, contribuindo para construir o consenso. À gramática também tratada como uma realidade homogênea, des-historicizada, é atribuída como causa do fracasso escolar, da opressão e coerção que a língua (não a linguagem) exerce sobre os não escolarizados, os que não dominam a chamada norma culta que também é representada e apresentada como um bloco monolítico, a-histórico.

Como formar os professores nesse novo paradigma em que, com a universalização do acesso à escola que se dava, trazia para o espaço-tempo escolar toda a complexidade de uma língua não unívoca dominada pelos alunos das classes populares, das periferias urbanas e também pelos professores?

Na medida em que a escola se universalizou ou tendeu a se universalizar – especialmente o ensino das primeiras quatro séries, depois o Ensino Fundamental – também mudou o perfil do professor. O professor é cada vez mais oriundo da classe média baixa e de classe popular. Nós que trabalhamos nas licenciaturas sabemos

disso. Então do ponto de vista da sociedade, este é um trabalhador menor. Tanto que se você olhar a curva de salários até os anos 40, 50, um professor ganhava o mesmo que um economista, um contador, um profissional liberal. Hoje o salário está lá embaixo. E a justificativa é que são muitos. (FRIGOTTO, 2018, p. 101)¹⁴.

A solução proposta pela LDB n. 5.692 (BRASIL, 1971), diante da complexidade do problema que se apresentava, foi aligeirar e simplificar a formação, transformando os cursos normais de formação de professor de 1ª a 4ª séries em uma habilitação de 2º grau, e propondo uma “licenciatura curta” para as quatro últimas séries do 1º grau, em oposição à “licenciatura plena” para o ensino de 2º grau: novo meio de distribuir conhecimento de forma desigual e hierarquizar sujeitos. Lembramos que, pela nova LDB, o ensino primário e o ginásio foram transformados em um único ciclo de 1º grau com oito séries e o colégio foi transformado em 2º grau com três ou quatro séries, compulsoriamente profissional.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

Essa nova divisão técnica do trabalho hierarquizante de leitura de arquivos se instala e persiste por longos anos, pois a licenciatura curta foi extinta somente pela LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996), efetivada pela Resolução CES n. 2, de 19 de maio de 1999, do agora Conselho Nacional de Educação, com o apoio decisivo da Constituição Federal de 1988, em que se trata da valorização do magistério. Quanto ao ensino de língua portuguesa, o núcleo comum será reformulado na década de 1980 e as matérias Comunicação e Expressão (1ª a 4ª séries) e Comunicação em Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries), que voltarão a ser denominadas como “Português”, e os conteúdos serão Língua e Literatura. Como não há a repetição do mesmo, nem o professor, nem o aluno, nem a língua já serão os mesmos. Já houvera uma difusão e circulação massiva dessas ideias e outras a elas relacionadas nas escolas e nas universidades, através desse sistema dual das licenciaturas, como também do livro didático do aluno acompanhado do livro do professor com repostas e orientações precisas, quando não uniformes, sobre a utilização do livro do aluno; da criação e difusão de revistas especializadas com sugestões de aulas e materiais, de livros de divulgação científica (SILVA, 2018); da adoção de sistemas de ensino por municípios e estados com planejamento de aulas, avaliações, correções.

Essa forma de divulgar a ciência, vinda de cima para baixo, quase sempre trazendo nos arquivos a serem lidos conceitos e procedimentos sem menção da autoria, da filiação, vai desenvolvendo um fazer eminentemente prático, fruto da história do professor como aluno e de suas experiências cotidianas, mas fragmentado e disperso, sustentado por um imaginário de

14 Mas não ritual sem falha, ainda mais em se tratando de língua, o que evidencia a complexidade das questões sociais e educacionais. Pouco a pouco, esses professores provenientes das classes populares: “[...] foram-se formando, fazendo especialização, fazendo Mestrado e Doutorado, eles foram tendo outra leitura da realidade política, social e econômica de nosso país, Isto se reflete na emergência de sindicatos docentes, de associações científicas e culturais onde se disputa a visão de mundo dominante”. (FRIGOTTO, 2018, p. 101).

fracasso, de incompetência. Contribui, assim, para que o conhecimento como totalidade vá ficando cada vez mais distante do domínio do professor e restrito a um corpo técnico de especialistas, que planeja e faz executar políticas, programas, projetos, dando uma nova configuração às relações de saber-poder.

Luiz Francisco Dias, em trabalho sobre a sintaxe em livros didáticos (2010), permite-nos avançar na compreensão dos modos de apropriação e difusão desse novo paradigma e seus efeitos de sentido e efeitos-sujeito. Ele nos apresenta, inicialmente, alguns problemas que se acumularam nos últimos anos relativos ao ensino da gramática do português na educação básica, cujos tópicos transcrevemos a seguir.

- a) Falta de clareza sobre o papel do conhecimento gramatical na disciplina de Português.*
- b) Entrada em cena de novos modos de percepção da língua: variantes regionais, variantes tipicamente orais.*
- c) Solidificação das proposições sobre a pouca eficiência do aparato descritivo da gramática tradicional.*
- d) O deslocamento do campo de conceituação da norma culta.*
- e) A interação dos estudos gramaticais com os estudos do texto e do discurso.*
- f) Heterogeneidade terminológica e dispersão do campo gramatical. (DIAS, 2010, p. 191-193, grifo do autor).*

No artigo, ele se dedica à compreensão desses dois últimos tópicos, analisando, sob a perspectiva da semântica da enunciação, três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para as quatro últimas séries do ensino fundamental, adotadas nas escolas no triênio 2008-2010, extraídas de um *corpus* mais amplo de 24 coleções. Destacamos como resultados do trabalho analítico de Dias (2010, p. 195): na primeira coleção, os “conhecimentos sobre a língua não estão presentes”, sendo que “o foco do ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental estaria na eficiência do uso da língua, e não no conhecimento da sua constituição e funcionamento”. (Ibid., p. 197). Na segunda coleção, observa-se, na seção denominada “Fatos lingüísticos explorados”, “um conjunto heterogêneo de recortes dos estudos da linguagem em geral” (DIAS, 2010, p. 198), que não agrega “nada de substancial na abordagem clássica do sujeito gramatical” (Ibid., p. 200), levando-o a inferir que o livro visa a difundir uma “visão dinâmica da língua, no campo da gramática” (Ibid., p. 201), visão essa que “perde sua identidade na medida em que tópicos e abordagens tradicionais e elementos de estudos textuais são recobertos por rótulos modernos, como ‘fatos linguísticos’”. (Ibid., p. 201). Na terceira e última coleção analisada, “a abordagem da gramática parte das categorias tradicionais” (Ibid., p. 201), sendo que a inovação na abordagem advém da forma de apresentação do conceito e não na formulação do conceito, bem como pela presença de dois subitens da estrutura do livro – “X na construção do texto” e “Semântica e discurso” – que trariam um suplemento de conhecimento, o que leva Dias a concluir que, nessa coleção, “a gramática tradicional continua exercendo papel preponderante na organização do saber sobre a língua. [...] A modernidade no campo de estudos gramaticais é considerada acréscimo, e não substituição desse saber tradicional”. (Ibid., p. 206).

Vemos, assim, como foi se construindo e legitimando determinada hegemonia no campo das ciências da linguagem, socializadas pela escola, que se constitui, na verdade, em ideologias em pleno funcionamento, apagando a dimensão política da educação e do ensino de língua(s). Disso resulta, ao mesmo tempo, uma fragilização de uma autoria que vai se tornando indistinta, sem filiação, em que falam diferentes vozes vindas não se sabe bem de onde (do MEC, do livro didático, do especialista?), presentes na escola, na universidade, na sociedade, e uma progressiva des-responsabilização do professor pelo domínio de conhecimentos sólidos sobre a língua, seja em termos gramaticais, seja em termos linguísticos.

ProfLetras: profissional e/ou profissionalizante?

A oposição profissional x profissionalizante, em se tratando da relação educação e trabalho no ensino médio, aparece de forma explícita no Parecer n. 76 (BRASIL, 1975) do Conselho Federal de Educação, quatro anos depois da LDB n. 5.692 (BRASIL, 1971), ao fornecer nova orientação para essa profissionalização compulsória posta pela norma jurídica, de forma a negar a antinomia entre educação geral (propedêutica) e a formação profissional, reafirmando o caráter complementar de ambos e produzindo um efeito metafórico entre os dois termos da dicotomia. O Parecer propõe “a generalização da formação profissional, enquanto propõe a educação profissionalizante como objetivo de 2º grau, em substituição à habilitação profissional”, deixando o ensino de nível médio de ter como função

[...] a preparação específica para ocupações definidas, em nível técnico ou auxiliar técnico, para comprometer-se, conforme o referido Parecer, com ‘o preparo básico para a iniciação em uma área de atividade’, que irá completar-se após o ingresso no mercado de trabalho. (KUENZER, 1987, p. 12, grifo da autora).

A autora vê aí o início do processo de descompromisso da escola com a formação profissional, que se fortalece com a Lei n. 7.044 (BRASIL, 1982), em que fica extinta, no nível formal, a escola única de profissionalização obrigatória no 2º grau, “que nunca chegou a existir concretamente”, reafirmando, de certa forma, o objetivo de qualificação profissional como uma genérica preparação para o trabalho.

O deslizamento entre esses dois termos – “profissional/profissionalizante” – é constante nos arquivos referentes ao ProfLetras: um fato linguístico que nos leva a um acontecimento discursivo: o encontro de uma atualidade com uma memória (PÊCHEUX¹⁵, 1990a), em que se presentifica a estrutura dual de nossa educação, como vimos nas seções anteriores, em diferentes discursividades. A compreensão desse deslizamento no interior da dicotomia mestrado profissional x mestrado acadêmico traz a possibilidade de começar a constituir “*um espaço polêmico das maneiras de ler*, uma descrição do ‘trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma” (PÊCHEUX¹⁶, 1994, p. 57, grifo do autor), como dissemos no início do artigo.

15 Originalmente publicado em 1983.

16 Originalmente publicado em 1982.

O ProfLetras, como um mestrado profissional, remeteu-nos à Portaria n. 80 de 16 de dezembro de 1998 da Capes, que “dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências” (grifo nosso), considerando:

SLD 1

- a) a necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística;
- b) a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo Mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer n. 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 1998).

O profissional formado pelo mestrado profissional deve estar apto “a elaborar novas técnicas e processos”, com “desempenho diferenciado” dos pós-graduandos do mestrado acadêmico, sendo a diferença posta em termos de “aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística” (BRASIL, 1998, grifo nosso), algo sempre presente na história da profissionalização docente em termos de divisão social e técnica do trabalho, como vimos anteriormente. A questão da terminalidade também se faz presente para configurar essa divisão, trazendo novamente a questão do “aprofundamento”, mas agora da “formação científica ou profissional conquistada na graduação”, diferentemente daquele a ser conquistado por “egressos dos cursos de mestrado”.

Em seu art. 2º, a Portaria 80/98, que dispõe sobre o enquadramento de cursos, agora denominados como mestrados “profissionalizantes”, vemos essa divisão e hierarquização ganhar corpo.

SLD 2

Art. 2º - Será enquadrado como “Mestrado Profissionalizante” o curso que atenda aos seguintes requisitos e condições:

- a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano;
- b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso;
- c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;
- d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance,

produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele. (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Observamos, neste art. 2º, presença de aligeiramentos e simplificações, nesse processo de formação através do “tempo de titulação mínimo de um ano”, da desprofissionalização docente ao admitir que “uma parcela desse quadro [possa] ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso”, e possa ser “admitido o regime de dedicação parcial”. E o último item, que trata do trabalho final, se abre para outras possibilidades que não só uma dissertação, traz como critério de avaliação algo tremendamente opaco, “capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele [o objeto de estudo]”. Assim, o ProfLetras é reconhecido como um mestrado profissional – “próprio de uma profissão” (HOUAISS *on-line*) – e enquadrado como mestrado profissionalizante – “que profissionaliza” – pelo discurso jurídico.

O Projeto de criação do ProfLetras (2012), tendo em vista essas condições de produção mais amplas, tal como se apresenta no *site* da universidade gestora, vai nos guiando na compreensão desses deslizamentos, deslocamentos, inversões, continuidades, através de diagnósticos, conceitos, metas, objetivos, que reiteram a questão da “falta de”, da formação sempre deficitária do professor, da qualidade da escola, da competência precária dos alunos na leitura e interpretação de textos, articulando o imaginário de fracasso com um racionalismo empiricista e um idealismo subjetivista presentes na história da educação e na história das ideias linguísticas. A justificativa do Programa se constrói em torno de velhos temas e sentidos em um discurso de evidências.

SLD 3

A solicitação de constituição e de consolidação de uma rede nacional se justifica pelos seguintes motivos:

(a) a despeito da conjuntura econômica em ascensão, o Brasil vem sendo classificado nos níveis muito baixos quanto ao desempenho na Educação Fundamental, tanto em avaliações entre os países do Mundo, quanto naquelas que comparam as distintas localidades do País, ressalvadas as diferenças regionais já sobejamente conhecidas;

(b) segundo pesquisas, já se comprovou que a solidificação de índice razoavelmente satisfatório de desenvolvimento de um Estado depende, de forma visceral, do avanço educacional do seu povo;

(c) a linguagem constitui fator de identidade de comunidades de fala de grupos ou de uma Nação inteira e seu domínio pleno é passaporte de poder e cidadania;

(d) a apropriação de habilidades específicas de leitura e de escrita deve processar-se tão bem quanto necessários forem os papéis sociais de que gozam os falantes por força das necessidades comunicativas adequadas contextualmente;

(e) a Escola é a principal Agência promotora dos processos de alfabetização e letramento;

(f) o professor é o ‘agente-pivô’, mediador primordial da lecto-escrita, que deve estar sempre e adequadamente preparado para empreender o investimento de

desenvolver as potencialidades discursivas dos alunos;

(g) o Corpo Docente do Ensino Fundamental não está devidamente qualificado para exercer as práticas letradas esperadas na Escola inclusiva;

(h) após concluir o Ensino Fundamental, o Corpo Docente apresenta lacunas importantes de letramento, de natureza linguístico-discursiva, quer na modalidade falada (no caso dos ouvintes), quer na modalidade escrita do Português;

(i) há altos índices de evasão escolar ao longo de todas as séries do Ensino Fundamental na Escola brasileira (BRASIL, 2012).

A educação em adequação ao mercado torna-se um produto, um bem de consumo a ser produzido e gerido como uma empresa, de forma homogênea com um “conteúdo único de capacitação dos docentes do Ensino Fundamental julgado como indispensável para atingir resultados substantivos nos educandos”. (BRASIL, 2012). A escola, dessa perspectiva, é concebida como “promotora de processos”, e o professor, sempre despreparado, com lacunas em sua formação, é nomeado como agente-pivô dessa agência: alguém capaz de, conforme o discurso do dicionário, “fazer, atuar, agir”: um “fazedor”, que funciona como um “pivô”: “aquilo [e não, quem] que sustenta; suporte”. (HOUAISS *on-line*).

Há uma seção denominada “Objetivos do Curso/Perfil do profissional a ser formado” que tem como meta mais ampla “1. O empoderamento dos docentes de valor pedagógico agregado em linguagem, com vistas ao enriquecimento e à eficácia em práticas profissionais”. (BRASIL, 2012). Essa meta desdobra-se nos itens que se seguem, centrados em níveis de proficiência.

SLD 4

(i) o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do Ensino Fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;

(ii) o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o percurso do Ensino Fundamental na Escola brasileira;

(iii) o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da web pressuposta;

(iv) uma atitude pró-ativa dos professores em relação aos alunos com graus distintos de atipicidade;

(v) o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos cursados durante o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012).

Embora diga tratar-se de “meta”, marcada pelo número 1, parece confundir-se com os objetivos como se fossem noções intercambiáveis, ao dizer que “O ProfLetras busca, também, concretizar os seguintes objetivos” (BRASIL, 2012), que são numerados a partir do número 2.

SLD 5

2. qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e off-line;
3. oferecer subsídios para a utilização de estratégias de mediação em enquadres distintos em sala de aula;
4. instrumentalizar os mestrandos/professores de Ensino Fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem;
5. indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais;
6. direcionar adequadamente os docentes quanto aos modos como lidar com as faces homogênea e dinâmica da linguagem humana, levando em conta o fato de que as línguas naturais são sistemas estruturados e sua variabilidade é igualmente sistemática e previsível;
7. salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as assim os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos;
8. aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem;
9. ratificar a importância pedagógica (a) dos processos atinentes aos vários níveis linguísticos, (b) da consciência fonológica e auditiva na alfabetização e letramento, bem como (c) do processamento de construções morfossintáticas em contextos diferenciados com propósitos funcionais distintos;
10. instrumentalizar os docentes de Ensino Fundamental, a fim de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição. (BRASIL, 2012).

A autonomia relativa da língua, porque afetada pela história, nos situa em uma formação discursiva neoliberal em que se observa um estímulo à competitividade imposta pelo mercado – “valor agregado”, “eficácia” –; à politização de estatísticas – “curva ascendente”, “taxas” –; à centralidade da educação por competências; à instrumentalização de conteúdos e procedimentos através do pragmatismo e funcionalismo; ao controle e gestão dos processos de individuação do sujeito; ao tratamento da diferença como “atipicidade”. Embora esteja dito que o Programa (BRASIL, 2012) considera “as múltiplas tendências teórico-metodológicas e uma perspectiva fortemente transdisciplinar”, o próprio detalhamento minucioso de cada etapa, como na matriz curricular, nos objetivos, ementas, bibliografia das disciplinas a serem oferecidas, há o predomínio de certos conceitos e procedimentos sedimentados ao longo desses últimos 50 anos pelas políticas públicas, pelos materiais de ensino, pela formação de professores, pela divulgação científica, sendo a transdisciplinaridade circunscrita às metodologias antes que a mudanças conceituais.

Novos caminhos possíveis

Michel de Certeau, em seu livro sobre *A invenção do cotidiano: 1. A arte de fazer* (2012, p. 87), fala da importância de se distinguirem “maneiras de fazer”, assimiláveis a “modos de emprego”, “que criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos diferentes e interferentes”, como as maneiras de “habitar (uma casa ou uma língua)”, diferente do que é imposto ao sujeito por determinado sistema de construção ideológica, diríamos. Assim, o sujeito “os superimpõe e, por essa combinação, cria para si um espaço de jogo de *maneiras* de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua. Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade”. (Ibid., p. 87). Prosseguindo, o autor levanta a questão, de uma perspectiva teórica não discursiva, mas fundamental, de se pensar na ambiguidade da noção de “usos” em relação a esse “fazer com”, a esses “deslocamentos que substituem maneiras ou ‘métodos’ de transitar pela identificação com o lugar”. (Ibid., p. 87, grifo do autor). Traz, então, para a discussão o modo como as etnias indígenas estabeleciam outros usos para leis, práticas ou representações impostas pela colonização espanhola:

[...] subvertiam-nas a partir de dentro – não rejeitando-as ou transformando-as (isto acontecia também), mas por cem maneiras de empregá-las a serviço de regras, costumes ou convicções estranhas à colonização da qual não podiam fugir. Eles metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro. (CERTEAU, 2012, p. 89).

Para compreender e lidar com essas relações de força em que se movimenta o sujeito, Pêcheux e Gadet (2011, p. 97) também nos mostram como compreendê-las e, assim, tornar as rupturas possíveis, falando das “lutas ideológicas de movimento” que aí se travam, o que implica considerar as ideologias dominadas “como uma série de efeitos ideológicos que emergem da dominação e que trabalham contra ela por meio das lacunas, das falhas no seio dessa própria dominação”. Nada, pois, de tratar ideologia dominante e ideologias dominadas como oposições, sendo a luta centrada na substituição de uma pela outra de forma simétrica.

Flávia Ferreira Santana e Maristela Cury Sarian, que integram o ProfLetras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), como discente e docente, apresentam e discutem, em artigo de 2020, um trabalho de intervenção pedagógica centrado em práticas de leitura de *memes*, desenvolvido com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Baliza/GO, localizada no Assentamento Oziel Alves Pereira, em 2018, tendo como quadro teórico e metodológico de referência a análise de discurso, em que podemos observar como se dá a instalação desse processo de apropriação do cotidiano pela instalação de outras “maneiras de fazer” como resistência simbólica e política.

Para Santana e Sarian (2020, p. 206), isso se deu na busca de outro espaço simbólico e político para o dizer digital de forma a “desestabilizar o enfoque conteudista, como forma possível de mudar as práticas, sem as quais não se muda a abordagem dos instrumentos”, colocando em questão a atividade leitora marcada, imaginariamente, pela passividade do sujeito, tornando-o um leitor que habita, em seu sentido forte, a língua, o texto. Para tanto, tomam seu objeto de trabalho, o

meme, como uma forma material – nem empírica, nem abstrata (ORLANDI, 2001, p. 216) –, exposta à opacidade da linguagem verbal e não-verbal, e pensam o ensino de língua “a partir do discurso, produzindo uma prática distinta da estabilizada, concebendo a linguagem em seu funcionamento, considerando o sujeito em suas condições socio-históricas”. (SANTANA; SARIAN, 2020, p. 216). Afinal,

[...] todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações socio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço [...]. (PÉCHEUX¹⁷, 1990a, p. 56).

O ProfLetras da UNEMAT, que temos observado mais de perto pela participação em eventos e bancas, pela realização de cursos presenciais, tem mostrado como provocar “essa agitação nas filiações socio-históricas” (PÉCHEUX¹⁸, 1990a) por meio de uma série de embates móveis, de ressignificação do “fazer cotidiano” da e na escola, a partir de uma proposta institucional oficial. Dessa forma, estrutura-se no interior do discurso dominante um projeto pedagógico próprio para o Programa, colocando em discussão certas discursividades que reproduzem um sentido ideologicamente marcado, que silenciam processos duais, desiguais, excludentes, que significam a educação em nosso país, reiterando o discurso da “falta”, do “fracasso”, que conforma um imaginário social articulado ao jurídico e ao científico, ancorando as políticas públicas de educação e de língua. O projeto pedagógico do ProfLetras/UNEMAT busca, ainda, deslocar o tratamento de certos fenômenos pelo trabalho com as contradições e divisões neles presentes e não pelas oposições tornadas visíveis e naturalizadas, bem como com os processos instaurados institucionalmente de autorização e legitimação do dizer de professores e alunos no espaço-tempo escolar. Dessa forma, ressignifica-se também a concepção dos procedimentos dos projetos de intervenção apresentados e avaliados como conclusão de curso, de forma a ter a teoria-prática como unidade estruturante, amparada em uma sólida filiação teórica– a análise de discurso e a história das ideias linguísticas –, capaz de desestruturar essas redes e trajetos, em um movimento contínuo, consistente, persistente. (SARIAN, 2020). Uma desestruturação que se faz pouco a pouco e exige muito trabalho, responsabilidade e a disponibilidade de correr riscos.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1966**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

17 Originalmente publicado em 1983.

18 Originalmente publicado em 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e da outras providencias. **Diário Oficial da União**, de 18 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislação/legin.html/textos/visualizarTextohtml>. Acesso em: 26 dez. 2009.

BRASIL. **Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Publicada no Diário Oficial da União No. 191-A, de 5 de outubro de 1988. *In*: CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H. L. (org.). **Constituições do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1989. p. 7-138.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 80 de 16 de dezembro de 1998**. Brasília: Capes, 1998. Disponível em; <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=858#anchor>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução CES n. 2, de 19 de maio de 1999**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdfpdf/rces02_99. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Proposta de curso novo**. Brasília: Capes, 2012. Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/documentos/341987536/documentos-de-criacao#.X3uTqmhKhPY>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/?cat=17> . Acesso em: 2 set. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHISS, Jean Louis; PUECH, Christian. **Le langage et ses disciplines: XIXe-XX siècles**. Paris; Bruxelles: Duculot, 1999.

DIAS, Luiz Francisco. O ensino de sintaxe em livros didáticos. *In*: LIMA, Maria Auxiliadora Ferreira; COSTA, Catarina de Sena S. Mendes; ALVES FILHO, Francisco (org.). **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Teresina: Udufpi, 2010. p. 191-208.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação democrática, sem medo e sem mordança: entrevista. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 21, p. 94-110, out./dez. 2018. Disponível em: <http://desidades.ufrj.br/cover/ed-21/>. Acesso em: 25 set.2020.

HOUAIS, Antonio. **Grande dicionário Houaiss on-line**. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 25 set. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: Reduc/Inep, 1987.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3 ago. 2020.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Entre reformas: tecnicismo, neotecnicismo e educação no Brasil. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 8, n. 17, p. 19-39, 2017.

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

ORLANDI, Eni P. Do sujeito na história e no simbólico. *In*: ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001. p. 99-108.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi *et al.* Campinas: Unicamp, 1988. Originalmente publicado em 1975.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990a. Originalmente publicado em 1983.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). Tradução de Eni P. Orlandi. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990b. p. 61-161. Originalmente publicado em 1969.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni P. *et al.* (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução de Bethânia Mariani *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1994. p. 29-54. Originalmente publicado em 1982.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. A língua inatingível. Tradução de Sérgio Augusto Freire de Souza. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011. p. 93-105. Originalmente publicado em 1991.

SANTANA, Flávia Ferreira; SARIAN, Maristela Cury. Gestos de leitura e escrita discursiva de memes: efeitos do digital em uma escola pública do campo. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 17, p. 204-219, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/47374>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SARIAN, Maristela Cury. Tecnologias de escrita e constituição da autoria em práticas de ensino no entremeio escola/universidade. *In*: PFEIFFER, Claudia; DIAS, Juciele P.; NOGUEIRA, Luciana. **Língua, ensino, tecnologia**. Campinas: Pontes, 2020. p. 155-176.

SILVA, Mariza Vieira da. A escolarização da língua nacional. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.) **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p.141-161.

SILVA, Mariza Vieira da. Le mouvement et les déplacements de la disciplinarisation des savoirs linguistiques au Brésil : historicité, sujet et société contemporaine. **HEL - Histoire Epistémologie**

Langage [online], Paris, n. 5, 2012. Disponível em: <http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/num5/num5.html>. Acesso em: 5 ago. 2020.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil**: sentidos e sujeito da escolarização. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

SILVA, Mariza Vieira da. Manuais escolares e saberes linguísticos. **Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística – BSEHL**, v. 11, p. 209-224, 2017a. Disponível em: <http://www.sehl.es/uacutelimo-nuacutemero.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, Mariza Vieira da. Uma base nacional curricular comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto *et al.* (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2017b. p. 315-332. v. 3.

SILVA, Mariza Vieira da. La disciplinarisation des savoirs linguistiques dans l'espace scolaire brésilien: le logicisme et le sociologisme. **Fragmentum**, Santa Maria, p. 121-139, jul./dez. 2018. Edição especial. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/36586>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SILVA, Mariza Vieira da. Instrumentalização da língua: a filosofia espontânea e o sujeito pragmático. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto *et al.* (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2019. p. 339-358. v. 4.

CIRCULAÇÃO DE *HASHTAGS* EM DIFERENTES ESPAÇOS DO URBANO: EFEITOS DE SENTIDO EM UMA SALA DE AULA

Silvana Paulo Socorro Martins

Maristela Cury Sarian

Introdução

Apresentamos, neste capítulo, uma atividade de ensino de língua portuguesa desenvolvida no projeto de intervenção *Constituição, formulação e circulação de hashtags: gestos de leitura e escrita na sala de aula*, realizada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Conquista d'Oeste, em Conquista d'Oeste - MT, no ano de 2019.

A pesquisa-ação, ancorada na Análise de Discurso filiada aos estudos de Michel Pêcheux, na França, e de Eni Orlandi, no Brasil, teve por objetivo (re)significar os sentidos de leitura e escrita, com a realização de um trabalho sustentado em discursividades digitais engendradas por *hashtags* em circulação em diferentes espaços do urbano, tomadas em sua historicidade constitutiva.

Neste texto, colocamos em evidência uma atividade de leitura que objetivou ampliar a compreensão de nossos alunos a respeito do processo de textualização de materiais postos a ler ao longo do projeto de intervenção.

Para tal, apresentamos, inicialmente, alguns dos elementos que julgamos necessários para a compreensão das *hashtags* na perspectiva discursiva, mais especificamente, no viés da Análise de Discurso Digital. Em seguida, damos visibilidade à parte das condições de produção que ensejaram a realização dessa atividade. Por fim, descrevemos e analisamos a atividade selecionada, por meio da qual criamos algumas condições para se desestabilizarem sentidos cristalizados que circulavam como evidentes em nossa sala de aula sobre o processo de significação de textos.

A hashtag à luz da análise de discurso digital

A fim de mobilizar os efeitos produzidos pela leitura e escrita de *hashtags* em nossa sala de aula, ao longo do projeto de intervenção, buscamos um suporte teórico que nos possibilitasse compreender o processo de composição de uma *hashtag*, em que condições são mobilizadas e quais sentidos podem ser produzidos quando tomadas enquanto forma material. (ORLANDI, 2012).

Nesse sentido, apresentamos, neste capítulo, ainda que sinteticamente, alguns dos elementos que julgamos essenciais para a compreensão das *hashtags* no viés discursivo, como condição para a elaboração e o desenvolvimento da atividade que colocamos em evidência.

Na perspectiva da Análise de Discurso Digital na qual nos inscrevemos, a *hashtag* é entendida como uma tecnopalavra de natureza compósita, com uma formulação específica e com funcionamentos diversos. (DIAS, 2011; PAVEAU, 2013; SILVA, 2017).

Nessa visada, a *hashtag* é composta pela junção de uma cerquilha (*hash*) e uma *tag* materializada em letras, números, siglas, acrônimos, palavras, expressões, sentenças e sequências alfanuméricas (PAVEAU, 2013; SILVA, 2017), para citar as cadeias de caracteres mais recorrentes

e/ou predominantes. Por ser tomada como um segmento de linguagem em seu funcionamento, a *hashtag* recebe o estatuto de texto, enquanto unidade significativa ancorada em condições de produção dadas. (ORLANDI, 2017). Segundo a autora, “pensar o texto em seu funcionamento é pensá-lo em relação às suas condições de produção, é ligá-lo a sua exterioridade”. (ORLANDI, 2017, p. 16).

Oriundas, inicialmente, do espaço digital, significado como um espaço simbólico e político de produção de sentidos (DIAS, 2012), as *hashtags* apresentam um funcionamento peculiar enquanto “arquivo ao mesmo tempo uno, disperso e quantificável” (PEREIRA, 2018, p. 33), na medida em que “cada uma delas carrega, em si mesma, este campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. (Ibid., p. 26). Para Dias (2018, p. 69), “com o digital, a questão da leitura de arquivos se recoloca”. E, na mesma direção, Pereira (2018, p. 53) compreende que:

O arquivo, digitalmente concebido, é móvel e não somente porque cresce e é alimentado de forma rápida, mas pelo fato de estar, a todo momento, passível de conexão com o(s) outro(s). Cada conexão funda novas maneiras de ler, logo novos sentidos.

Em relação aos sentidos produzidos pelas *hashtags* no espaço digital e a seus distintos funcionamentos, de acordo com Costa-Moura (2014, p. 150-151),

as *hashtags* são usadas [...] para marcar mensagens individuais como pertencentes a um grupo específico, ou marcar as mensagens como relevantes para determinados tópicos ou assuntos. Funcionam também como balizas para que os usuários encontrem e sigam (se filiem à cadeia) ou articulem listas de contatos ou apoios públicos com outros usuários de interesses semelhantes. Além disso, aparecem de modo informal, apenas para expressar algo em uma mensagem [...] sem nenhuma intenção de categorizá-la para busca posterior ou compartilhamento. Uma # pode ajudar a expressar humor, tristeza, emoção, ou dar outras pistas contextuais, como por exemplo, #fofo, #sarcasmo, #partiu (#partiu festa, #partiu praia etc.), #love [...] ou #me [...].

Inicialmente empregada apenas em redes sociais, mais especificamente no Twitter, nessa rede, a *hashtag* funciona como uma “palavra ciclável” (PAVEAU, 2013, p. 14 apud SILVEIRA, 2015, p. 70), “uma vez que constitui um *link* que permite a criação de um fio”. Esse funcionamento coloca em evidência “os efeitos de agrupamento e identificação de conteúdo” (SILVA, 2017, p. 50), que permitem a criação de tópicos e oferecem mecanismos de busca.

Atualmente a *hashtag* é mobilizada em praticamente toda a rede virtual. De acordo com Paveau¹ (2013, p. 14 apud SILVEIRA, 2015, p. 69), “com base na invenção de Chris Messina, os usos das *hashtags* se diversificaram no Twitter e também atingiram outros ecossistemas. Este é o caso do Instagram, e atualmente no Facebook”.

Nessa direção, Dias e Silva (2016, p. 192) afirmam que

1 No original: “Sur la base de l’invention de Chris Messina, les utilisations des *hashtags* se sont diversifiées sur Twitter et ont également atteint d’autres écosystèmes. C’est le cas d’Instagram, et actuellement sur Facebook”. Tradução de Juliana Silveira (2015), assim como todas as demais citações de Paveau (2013).

com a inserção de *links* nas *hashtags* no Twitter em julho de 2009, a ferramenta foi ganhando espaço e passou a ser usada em outras redes sociais: o Instagram e o Google+ adicionaram o suporte *hashtag* em 2011; Vine, Flickr e o Facebook em 2013.

A respeito desse funcionamento, Paveau² (2013, p. 12) ressalta que

encontramos as *hashtags* em um e-mail ou um texto, ou em alguns sites, nos quais eles são integrados linguisticamente nos enunciados, sem sua função hipertextual. Notamos que a forma migrou para contextos em que ela não funciona como uma tecnopalavra; ela possui, portanto, outra função, que será preciso determinar.

Não obstante, as *hashtags* já ultrapassaram as redes e os demais espaços do digital, circulando também em espaços “não clicáveis”. (PEREIRA, 2018, p. 17). Segundo Silva (2017, p. 38), esse funcionamento foi impulsionado pela “utilização de *hashtag* em imagens e vídeos”.

Um funcionamento que demanda compreendermos a relação constitutiva entre o *on-line* e o *off-line* em nossa sociedade, que tem no digital um sustentáculo que diz do modo pelo qual nossa formação capitalista produz seus efeitos. De acordo com Pereira (2018, p. 18),

Ao circular em meios não clicáveis, a *hashtag* deixa de funcionar como um *hiperlink* e não constrói o fio de significação como é permitido nos ambientes digitais, mas ainda assim, todo o seu funcionamento está significado pelo digital.

Como efeito dessas diferentes condições de produção de circulação de uma *hashtag*, compreendemos que, nesses espaços não clicáveis, sua significação pelo digital se dá pelo atravessamento da memória discursiva (ORLANDI, 2015), da memória metálica (ORLANDI, 2010) e da memória digital (DIAS, 2018). Um funcionamento que se atualiza na materialização de *hashtags* em muros, propagandas, roupas, produtos e objetos, para citarmos alguns exemplos.

Em outras palavras, na incompletude dos sentidos, a *hashtag* se constitui na materialidade digital, rompe a *fronteira* do virtual e se (re)significa em outros espaços do urbano (DIAS, 2016), produzindo outros efeitos.

A compreensão desses funcionamentos que incidem sobre as *hashtags* foi fundamental para nos dar as condições de mobilizá-las em nosso fazer docente. De acordo com Silveira (2015, p. 73),

em sua materialidade discursiva, a *hashtag* atesta a possibilidade de leituras possíveis sobre um fato, episódio ou acontecimento político. Nesse sentido [...] permite compreender que uma *hashtag* é também um fato da língua, sujeita à falha e ao equívoco e ao modo como o discurso se textualiza em tais condições de produção.

Questões como essas apresentadas por Silveira (2015) nos levaram a compreender que os sujeitos imprimem seus gestos de interpretação (ORLANDI, 2008) no processo de constituição, formulação e circulação das *hashtags*, o que nos pareceu produtivo para mobilizarmos, em nossas

2 No original: “on retrouve les *hashtags* dans un email ou un texte, ou sur certains sites internet, dans lesquels ils sont linguistiquement intégrés dans les déclarations, sans leur fonction hypertextuelle”.

aulas, o processo de constituição de autoria inscrita na história (ORLANDI, 1998), a partir dos efeitos de sentidos produzidos pela leitura e escrita de *hashtags* em circulação em diferentes espaços do urbano, do qual o digital faz parte.

Com a compreensão de que, na perspectiva discursiva, a autoria deve ser construída, e não simulada (PFEIFFER, 2002), nos perguntamos de que modo poderíamos interpelar nossos alunos com relação às *hashtags*.

Como forma de responder a essa pergunta, criamos as condições, ao longo do projeto de intervenção, para que nossos alunos compreendessem o processo de produção dos sentidos *materializados em e desencadeado por uma hashtag* em diferentes condições de produção, a fim de deslocar os sentidos de leitura e escrita estabilizados nos livros didáticos, para instaurar uma outra forma de ler e escrever, atravessada pela materialidade do discurso digital. Condições que objetivaram que nossos alunos assumissem sua posição de *sujeito escolar*, ou seja, um “sujeito de linguagem. E como tal precisa atribuir sentido” (PFEIFFER, 2002, p. 11) no processo de aprendizagem.

Dessa maneira, encontramos, nas *hashtags*, em diferentes condições de constituição, formulação e circulação, uma entrada que nos oportunizou mobilizar esses objetivos ao longo de nosso trabalho, parte dos quais serão colocados em evidência no item a seguir, por meio de uma das atividades realizadas.

O processo de composição e interpretação de textos atravessados pela materialidade digital

Durante o desenvolvimento do projeto de intervenção, ao longo dos meses de março a setembro de 2019, os alunos estavam apresentando algumas dificuldades de significarem um material como texto quando formulado de matérias significantes (ORLANDI, 1995) distintas da verbal.

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. (ORLANDI, 1995, p. 39).

Compreendemos esse funcionamento produzido em nossa sala de aula como um efeito da sobredeterminação do não-verbal pelo verbal (ORLANDI, 1995) historicamente sedimentada em nossa sociedade; uma sobredeterminação que, dentre seus efeitos, contribui para a instauração de um processo de estabilização do trabalho com o texto na escola, significando-o na empiria de sua estrutura, com início, meio, não contradição e fim. (ORLANDI, 2001).

De acordo com Martins e Braga (2012, p. 1),

o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, da prosódia, de regras de pontuação ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) considera importante ensinar. Assim, o texto perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.

Como efeito desses atravessamentos, a compreensão de texto apresentada por muitos dos alunos era a de que *texto é aquilo que tem conteúdo*, filiada a uma formação discursiva (ORLANDI, 2012) historicamente cristalizada na escola, materializada em perguntas como *O que esse texto quer dizer?*, que, num processo parafrástico, se encarna em outras perguntas como *O que o autor quis dizer?*

Para a Análise de Discurso, o texto é heterogêneo do ponto de vista de sua constituição; é atravessado por diferentes discursividades, afetado por diferentes posições de sujeito em sua relação desigual e contraditória com os sentidos, com o político, com a ideologia. Nas palavras de Orlandi (2001, p. 59),

o texto é heterogêneo: 1) quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos: imagem, grafia, som etc. 2) Quanto à natureza das linguagens: oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição etc. 3) Quanto às posições do sujeito. 4) Além disso, podemos trabalhar essas diferenças em termos de formação discursiva (FD). Nesse caso, temos um princípio importante de que um texto não corresponde a uma só FD, dada a heterogeneidade que o constitui.

Essa heterogeneidade questiona a unicidade de todo dizer e aponta para a presença do outro no dizer daquele que aparenta um. Para Orlandi (2008, p. 110), “um texto tem em suas margens muitos outros textos”.

De acordo com a autora, “quando pensamos o texto, pensamos: em sua materialidade (com sua forma, suas marcas, seus vestígios); como historicidade significativa e significada (e não como um ‘documento’ ou ‘ilustração’)”. (ORLANDI, 2012, p. 12).

No que diz respeito à prática da leitura no viés discursivo,

o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto. (ORLANDI, 2008, p. 37).

Com essas compreensões, e a fim de dar sustentação à leitura e à escrita de *hashtags*, elaboramos, ao longo da intervenção, algumas atividades³ com o objetivo de se ampliar a compreensão de texto e, por extensão, de leitura e escrita em suas diferentes formas de textualização, mobilizando textos que circulam nos espaços do digital, em sentido mais amplo, bem como em textos que se originam no ambiente digital, em sentido mais estreito, condição da qual a *hashtag* faz parte, ainda que tenha deslizado para outros espaços do urbano.

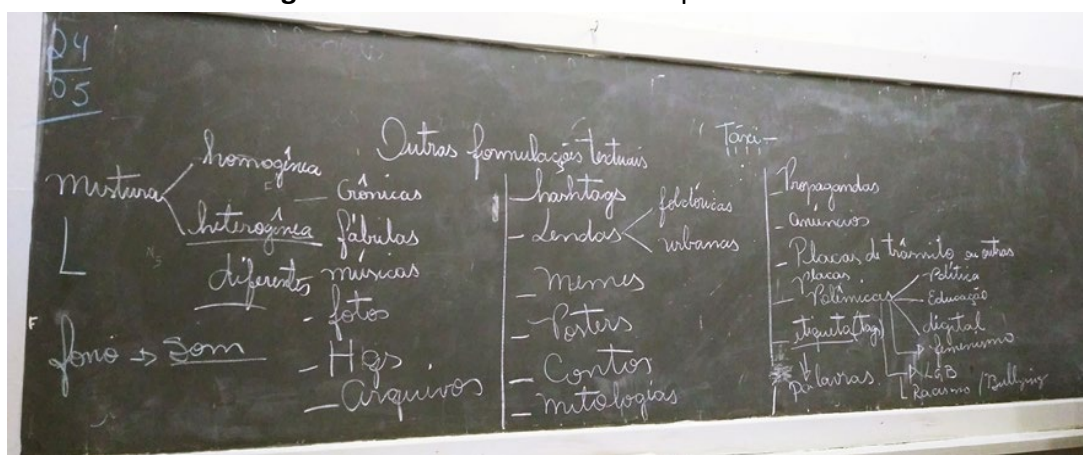
Apresentadas as condições de produção que ensejaram a elaboração dessa atividade, passamos, no item a seguir, a apresentar seu desenvolvimento.

³ Citamos, a título de exemplo, a leitura de um vídeo sobre *hashtags*, por meio do qual compareceu a questão da imbricação de diferentes matérias significantes na composição de um arquivo, e um trabalho de leitura e escrita de *emoticons* e *emojis*, como forma de dar mais condições aos alunos para compreenderem a composição do texto que emerge e circula no digital, bem como para oportunizar o relacionamento dos alunos com diferentes formas de materialização da escrita.

Gestos de leitura de *hashtags* na sala de aula: instalando outros sentidos possíveis

Iniciamos a atividade solicitando aos alunos que citassem os tipos de textos que conheciam, para colocarmos em evidência o sentido de texto por eles significados e darmos visibilidade a diferentes formas de textualização. Nesse gesto de exemplificação, compareceram textos predominantemente verbais, não-verbais e textos nos quais o verbal e o não-verbal podem se imbricar, para os quais demos destaque, o que culminou na elaboração de uma lista, registrada na lousa⁴. Desde o início do projeto, chamamos a atenção de nossos alunos sobre a *hashtag* como uma unidade significativa, produzida em determinadas condições de produção, ou seja, como texto, compreensão que reverberou na listagem que registramos no quadro-negro.

Figura 1 - Lista de textos citados pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal.

Frisamos que tanto uma charge quanto um meme⁵ podem ser formulados apenas pelo não-verbal, mas também com o emprego do verbal, ou, ainda, por meio da imbricação do verbal ao não-verbal. Salientamos que, diferentemente da charge, que muito antes da era digital já circulava nos espaços da escola, sobretudo por meio do livro didático, um texto significado como meme se popularizou com o advento da internet, em decorrência de sua circulação em redes sociais e aplicativos de celular, no qual se imprime o “processo de textualização pelo digital, a saber, a digitalidade”. (DIAS, 2019, p. 60).

Para desestabilizarmos os sentidos cristalizados sobre o processo de textualização e colocarmos em evidência suas diferentes possibilidades de composição, constituímos um arquivo (PÊCHEUX, 2010a) de leitura, com material de campanhas do Twitter para circulação em *outdoors* em cidades norte-americanas, no ano de 2016⁶, apresentado abaixo.

4 Em Martins (2020), são apresentadas, detalhadamente, todas as atividades propostas e os efeitos de seu desenvolvimento.

5 Meme é “algo que se repete e que se propaga, em um estado de constante replicação”. (COELHO, 2014, p. 9).

6 Disponível em: <https://dueetando.com.br/comportamento/twitter-cria-campanha-com-hashtags-em-outdoors>. Acesso em: 22 maio 2019. Segundo informações colhidas nessa página, “o Twitter vem perdendo usuários, mas ele não desiste de reconquistar seus antigos fãs. Muitas ações têm sido feitas para tentar reerguer a rede social e alcançar o mesmo sucesso de antes. A campanha da vez usa as *hashtags* em outdoors relacionados a temas bem polêmicos”.

Figura 2 - Materiais de campanhas publicitárias do Twitter



Fonte: Dueetando⁷.

Encontramos, na constituição desse arquivo, a possibilidade de expormos nossos alunos a diferentes modos de textualização de um material composto por diferentes materialidades significantes, compreendidas como “o modo significante pelo qual o sentido se formula” (LAGAZZI, 2010, p. 173), imbricadas em seu processo de composição (LAGAZZI, 2017), bem como dar visibilidade aos efeitos de sentidos produzidos pelas discursividades em funcionamento nesse arquivo.

Dadas as particularidades de seu processo de composição, mobilizamos a noção de “formulação visual” (LAGAZZI, 2015, p. 53) como forma de sustentar o nosso gesto descritivo e analítico:

Toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da [materialidade significante]: [toda formulação] é intrinsecamente suscetível de tornar-se outra, diferente de si mesma, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]. (LAGAZZI, 2015, p. 55).

Essa noção nos permitiu significar esses materiais como três formulações visuais nas quais compõem, entre seus “elementos composicionais” (LAGAZZI, 2015, p. 54), a cerquilha enlaçada a diferentes imagens, com traços e cores distintos.

Na composição desse arquivo, vemos o funcionamento do que Lagazzi (Ibid., p. 53) compreende como a “remissão do intradiscursivo ao interdiscursivo”, à medida que a memória discursiva das *hashtags* que circulam no Twitter é atualizada, na campanha do *outdoor*, no emprego da cerquilha que se ata aos elementos visuais.

Se, por um lado, não se trata de uma *hash* indexando uma *tag* no espaço digital, no Twitter,

⁷ Disponível em: <https://dueetando.com.br/comportamento/twitter-cria-campanha-com-hashtags-em-outdoors>. Acesso em: 22 maio 2019.

por outro lado, a memória digital e a memória metálica que constituem as *hashtags* que circulam nessa rede social permanecem funcionando por meio da composição visual desse material, em circulação em outros espaços do urbano.

Compreendemos esse funcionamento como efeito da relação contraditória entre o *dentro* e o *fora* do digital que se materializa na textualização da campanha, produzindo efeitos em seu processo de significação.

Nessa direção, arriscamos dizer que os materiais dessa campanha, dadas as condições específicas de sua produção, engendram uma maneira outra de se formular e de se significar as *hashtags*⁸, distinta da tecnopalavra, na qual a digitalidade se manifesta na tensão *on-line/off-line*.

Trata-se, pois, de um funcionamento distinto de *hashtags* que circulam em outros espaços do urbano, como mobilizado em algumas das atividades realizadas, com vistas a colocar em evidência a significação das *hashtags* no batimento *espaço digital - espaços citadinos*, nos quais o funcionamento tecnodiscursivo reverbera, ainda que em condições distintas, produzindo efeitos outros.

Naquelas condições de produção de sala de aula, para argumentar sobre essas compreensões, colhemos exemplos de *hashtags* em circulação em espaços não clicáveis, por meio da realização de uma pesquisa sugerida aos alunos. Entre os materiais que eles nos apresentaram, estavam rótulos de produtos de beleza, propagandas bancárias, produtos alimentícios, camisetas e bonés.

Os alunos nos disseram que nunca haviam parado para refletir sobre o quanto as *hashtags* estavam circulando em outros espaços além do *ciber*; compreenderam que as *hashtags* impressas naqueles produtos não deixavam de ser uma forma de propagação de uma determinada marca, abrindo para a possibilidade de empresas terem mais visibilidade no mercado. Disseram que, a partir daquele momento, iriam ficar mais atentos para essas formas de circulação de *hashtags*, bem como para os produtos que estavam consumindo e para o que estes ofereciam.

No que diz respeito mais especificamente à atividade deste capítulo, como cada texto apresentava a logomarca do Twitter, retiramo-na a fim de criar outras condições de produção para essa leitura, como forma de dar visibilidade a diferentes processos de produção de sentidos nesse gesto de interpretar. Queríamos, também, analisar a capacidade de nossos alunos de estabelecerem relações entre esses textos e os conteúdos que havíamos trabalhado em aulas anteriores sobre as *hashtags*, dentre eles, o funcionamento das *hashtags* no Twitter, sem, no entanto, haver uma explicitação, que poderia produzir o efeito de um direcionamento de sentidos, embora a logomarca fizesse parte das condições de produção desses textos.

Buscando dar visibilidade aos gestos de interpretação dos alunos e as suas filiações de sentido, os três textos foram projetados com o emprego de *data show*.

Na sequência, lançamos uma única pergunta – *O que poderíamos dizer dos sentidos que estão em circulação nestes textos?* – aos três materiais, apresentados aos alunos um por vez.

Nesse gesto, vislumbramos dar consequência às compreensões de Costa (2014, p. 107) a respeito do processo de produção de sentidos desencadeados a partir da leitura de uma “imagem e suas discursividades”, em que se estabelece “um jogo entre o deparar com o visível da foto e o dizer algo sobre ela”.

⁸ O título da matéria do site *Dueetando* é “Twitter cria campanha com *hashtags* em outdoors”. (MOLNAR, 2016).

Com a apresentação do texto 1, expresso na Figura 3, passamos a dar visibilidade aos efeitos de sentidos produzidos.

Figura 3 - Campanha do Twitter em *outdoors* – Texto 1



Fonte: Dueetando⁹.

Nos gestos de interpretação dos alunos, compareceu uma resposta que ancorava o sentido a uma campanha de combate à poluição. Uma interpretação que consideramos inscrita no “efeito da transparência, da informação, do estável (ou, pelo menos, do diretamente decodificável)” (ORLANDI, 1995, p. 42), à medida que esperávamos, tomadas pelas formações imaginárias (PÊCHEUX, 2010b), que as discursividades dos alunos projetassem sentidos *sobre* o texto, e não a respeito do que supostamente *trata* o texto, do ponto de vista referencial.

Compreendemos, assim, que se fazia necessário que lhes fossem dadas outras condições de leitura para refletirem sobre o funcionamento do texto na esteira do formulado por Costa (2014, p. 106):

Um processo discursivo desencadeado pelo gesto de interpretação desses sujeitos face às imagens, marcado pela deriva de um dizer para outro, de um sujeito para outro, de uma formação discursiva para outra, cuja formulação e reformulação são lugares de observação.

Nessa direção, pedimos a eles que falassem mais sobre o que poderia ser lido nesse texto, além da primeira resposta dada por alguns alunos da turma. Pedimos que observassem cada detalhe que pudesse lhes fornecer pistas para construir a sua interpretação. Como efeito das formações imaginárias em funcionamento, tínhamos a expectativa de que os alunos estabelecessem uma relação entre esse e outros textos e outras *hashtags* trabalhados ao longo do projeto. Como respostas, os alunos discorreram sobre o aquecimento global e os tratados de preservação ambiental que nem sempre são cumpridos pelos países industrializados.

Compreendemos que os sentidos atribuídos ao texto, embora se distanciassem da primeira resposta, não davam a ver, nesse processo de interpretação, os elementos que compõem essa

⁹ Disponível em: <https://dueetando.com.br/comportamento/twitter-cria-campanha-com-hashtags-em-outdoors>. Acesso em: 22 maio 2019.

formulação visual, ou seja, a imbricação da cerquilha às imagens na constituição dessa *hashtag*. Um gesto que compreendemos ser atravessado pelo sentido de leitura historicamente praticada na escola, em que se privilegia o trabalho com textos verbais, silenciando e apagando o não-verbal. Esse modo de significar esse material também é atravessado pela formulação dominante de uma *hashtag*, textualizada pelo verbal, ainda que possa lincar textos não-verbais, sobretudo, nas redes sociais. (SILVA, 2017).

Buscando dar visibilidade ao eixo da circulação e como forma de instigar a produção de outros sentidos, lançamos dois questionamentos aos três textos: *Onde estes textos poderiam ter sido publicados? Onde poderiam circular?* Como resposta à primeira pergunta, tivemos “redes sociais” e “jornal”, e, como resposta à segunda, uns disseram “nas redes sociais Instagram, Twitter, Facebook”, outros, “nos *outdoors* de propaganda publicitária”. Essas respostas, que vão ao encontro das condições de produção desses textos, nos remetem a Costa (2014, p. 110-111), por significarem “a relação entre imagem e memória, entre o sujeito e o discurso que o constitui, uma vez que o sujeito se diz ao dizer sobre a imagem”, e por materializarem os efeitos produzidos pelo trabalho que vínhamos realizando ao longo do projeto de intervenção.

Na sequência, apresentamos o texto 2:

Figura 4 - Campanha do Twitter em *outdoors* – Texto 2



Fonte: Dueetando¹⁰.

Os efeitos de sentidos produzidos durante a projeção desse arquivo foram distintos dos anteriores, na medida em que foram materializados em respostas filiadas a um ativismo político em circulação na internet, um dos sentidos possíveis desencadeados pelas *hashtags* no espaço digital, num primeiro momento, para, posteriormente, deslizarem para outros espaços do urbano. Um aluno disse que se tratava de uma *luta contra o machismo em favor das mulheres*; houve outro aluno que afirmou que poderia ser uma *campanha contra o racismo*, filiada ao dia da consciência negra.

Embora as condições de produção desse texto e de sua leitura sejam bastante distintas, consideramos que ambas as compreensões eram válidas, uma vez que, nas respostas dos alunos, materializava um funcionamento possibilitado por uma *hashtag* – o do ativismo –, ainda que o dia da consciência negra fosse uma referência à data da morte de Zumbi dos Palmares, transformada em feriado na data de 20 de novembro em alguns estados brasileiros, como é o caso de Mato Grosso.

¹⁰ Disponível em: <https://dueetando.com.br/comportamento/twitter-cria-campanha-com-hashtags-em-outdoors>. Acesso em: 22 maio 2019.

Porém, o sentido da militância feminina ressoou com mais força na fala dos alunos, em formulações como a *luta das mulheres* e a *resistência feminina contra o machismo*, o que nos levou a estabelecer uma relação com as afirmações de Santos e Freitas (2019), que tomam os espaços do digital como um lugar de militância e resistência:

O site Think Olga criou a campanha *#MandaPrints*, com o objetivo de incentivar as mulheres a denunciarem as violências sofridas para órgãos responsáveis. Ela instrui as mulheres a tirarem *prints* do ocorrido e indica quais plataformas *online* podem ser usadas para realizar a denúncia. (SANTOS; FREITAS, 2019, p. 438).

As autoras discorrem sobre o ciberativismo em favor da causa feminista, no qual a *hashtag* funciona, no espaço digital, como uma indexadora de arquivos de *prints* de conversas ou *posts* que violam os direitos das mulheres, e também como uma forma de denunciar a violência feminina em sentido mais amplo. Nessa direção, a campanha *#Mandaprints* produz um “efeito de representatividade e de luta por protagonismo” (Ibid., p. 438), por meio da qual as mulheres são encorajadas a denunciar os abusos sofridos.

Ainda em relação à luta das mulheres no ciberespaço, Garcia e Sousa (2014, p. 86), referindo-se especificamente à *Marcha das Vadias*, defendem que

no ciberespaço, haverá uma abertura para que diferentes posições sejam colocadas em circulação. Ao formular um dizer sobre a mulher, a Marcha das Vadias traz também dizeres produzidos pela sociedade machista, patriarcal que violentam o feminino. Ao trazer a voz do outro no ciberespaço, o intuito da Marcha das Vadias é fazer com que a sociedade reflita sobre uma naturalização da posição da mulher produzida pela mesma sociedade. Ao militar por meio da rede, sentidos são produzidos no ciberespaço, porém, com o objetivo de atingir o espaço público, o espaço urbano, cidadão.

Com esses gestos interpretativos, compreendíamos que os alunos começavam a se descolar de um sentido parafrástico e começavam a se aproximar de um sentido polissêmico de leitura (ORLANDI, 1998), numa abertura para o simbólico.

Passamos, na sequência, ao texto 3, expresso na Figura 5:

Figura 5 - Campanha do Twitter em *outdoors* – Texto 3



Fonte: Dueetando¹¹.

¹¹ Disponível em: <https://dueetando.com.br/comportamento/twitter-cria-campanha-com-hashtags-em-outdoors>. Acesso em: 23 maio 2019.

No que diz respeito a esse texto, uma aluna disse que sua circulação se deu nos Estados Unidos da América. Como justificativa para essa compreensão, afirmou que o texto apresentava a bandeira dos Estados Unidos, ainda que de forma ofuscada, estabelecendo uma relação entre os traços e as cores vermelha, branca e azul, num gesto de descrição dos aspectos visuais.

Na sequência, ao formular *este texto mostra a luta dos negros nos Estados Unidos*, a aluna estabeleceu uma relação com a questão racial e a luta contra as injustiças sociais naquele país, uma bandeira com o lastro de uma prática política que ultrapassa a militância *on-line* de uma *hashtag*¹². Ainda que os efeitos desencadeados pela formulação visual desse texto não tenham sido explicitamente significados como *hashtag*, seu funcionamento estava sendo materializado na discursividade dessa aluna.

Com o distanciamento no espaço e no tempo entre a realização dessa atividade e a escrita deste capítulo e com a compreensão de que “todo texto pode nos levar a interpretar de modos diferentes e, portanto, a produzir sentidos também diferentes” (FEDATTO, 2009, p. 47), sempre podendo ser outros, mas não qualquer um (ORLANDI, 2015), acreditamos que pudemos melhor compreender que, nos gestos de interpretação dos alunos, se inscreveram suas histórias de leitura. (ORLANDI, 2008).

Aprendemos, com Orlandi, que toda leitura tem sua história; uma história que, segundo a autora, se constitui em ponto de reflexão necessário tanto para a programação do ensino quanto para a avaliação do processo de produção de leitura na escola.

A realização dessa atividade revelou histórias de leitura construídas ao longo do processo de escolarização desses sujeitos, afetadas pela sobredeterminação do não-verbal pelo verbal na leitura e escrita de textos na escola, mas também por um processo historicamente estabilizado na instituição escolar que não dá abertura para a instauração de gestos de autoria de professores e alunos, senão aqueles inscritos na repetição empírica e formal. (ORLANDI, 1998). Ao mesmo tempo, vimos, nas discursividades de nossos alunos, emergir, processualmente, a construção de uma história de leitura marcada pelo funcionamento do discurso digital e seus efeitos em diferentes espaços de circulação.

Nesse sentido, entendemos que se faz necessário instaurar, sempre que possível, outras condições de produção propícias à irrupção de novos gestos de leitura e escrita em nossas salas de aula, o que significa não só expor professores e alunos a uma diversidade de materiais de textualizações diversas e modos de circulação distintos, mas, sobretudo, assegurar as condições de se investir em uma proposta de ensino de leitura e escrita que busque deslocar a interpretação de uma *abordagem conteudística* para instalar um *trabalho interpretativo* para os sujeitos da escolarização, tal como aprendemos com Silva (2015).

12 A título de exemplo, citamos o movimento *Black Lives Matter*, que se constitui em um chamado à ação em resposta à violência sancionada pelo estado norte-americano e ao racismo antinegro. Disponível em: <https://blacklivesmatter.com/what-we-believe/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

Considerações finais

Ancoradas na Análise de Discurso na relação com o ensino de língua portuguesa e com o digital, buscamos criar, com o desenvolvimento dessa atividade, algumas condições para fazer circular formas materiais pouco trabalhadas na escola, a fim de desestabilizarmos sentidos dominantes de leitura e escrita historicamente praticados nesse espaço institucional. Dessa maneira, esse projeto buscou dar consequência a um trabalho com as “diferentes formas de linguagem que constituem o universo simbólico do aluno”. (ORLANDI, 2008, p. 40).

Nessa perspectiva, a discursividade do digital nos deu a possibilidade de ampliar os sentidos de textualização em circulação em nossa sala de aula, por meio da constituição de um arquivo composto de textos de diferentes matérias significantes, nos quais figuraram as *hashtags* em suas diferentes possibilidades de significação.

Para além da entrada das *hashtags* em nossa sala de aula, o modo pelo qual buscamos mobilizá-las a cada atividade, abrindo e mantendo espaços para a nossa interpretação e a de nossos alunos, para nos constituirmos autores de nossas práticas de leitura e escrita, fez com que, ao longo do projeto, esses alunos começassem a tomar gosto pelas novas formulações textuais que lhes foram apresentadas.

Esse processo de identificação (PÊCHEUX, 2009) foi fundamental não só para a compreensão do funcionamento das *hashtags dentro e fora* do digital, mas também para a compreensão de outras formas materiais que se constituíram no ciberespaço e passaram a circular para além dele, como os acrônimos, os *emojis* e os *emoticons*, para citarmos alguns exemplos com os quais trabalhamos.

Gestos que produziram seus efeitos no modo pelo qual a leitura e a escrita passaram a ser ressignificadas no interior do projeto de intervenção. Uma nossa forma de abriremos fissuras no ritual escolar, que nos provoca e nos demanda a continuar na busca pela ressignificação de sujeitos e sentidos para além da realização deste projeto, em nossas práticas cotidianas de ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

COELHO, André Luis P. F. **Brace yourselves, memes are coming**: formação e divulgação de uma cultura de resistência através de imagens da internet. 2014. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) – Programa de Pós-Graduação Divulgação Científica e Cultural, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270487>. Acesso em: 8 ago. 2020.

COSTA, Greciely Cristina. Uma imagem e suas discursividades: memória, sujeito e interpretação. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 34, p. 101-113, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao34/artigo6.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

COSTA-MOURA, Fernanda. Proliferação das *hashtags*: lógica da ciência, discurso e movimentos sociais contemporâneos. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 141-158, 2014. Edição especial. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151614982014000300012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2020.

DIAS, Cristiane. e-Urbano: a forma material do eletrônico no urbano. *In*: DIAS, Cristiane. **e-Urbano: sentidos do espaço urbano/digital. E-book**. 2011. p. 11-25. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/artigo2.htm>. Acesso em: 20 dez. 2018.

DIAS, Cristiane. Análise do discurso digital: um campo de questões. **Redisco - Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo**, Vitória da Conquista, BA, v. 10, n. 2, p. 8-20, 2016. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redisco/article/view/2515>. Acesso em 10 jan.2020.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes, 2018.

DIAS, Cristiane. Textualidades seriadas: entre a repetição, a regularização e o deslocamento, **RASAL – Revista de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos**, n. 2, p. 55-74, 2019. Disponível em: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/rasal/article/view/14765/45454575769487>. Acesso em: 18 jun. 2020.

DIAS, Cristiane. **Sujeito, sociedade, tecnologia**: a discursividade da rede (de sentidos). São Paulo: Hucitec, 2012.

DIAS, Luiz Francisco; SILVA, Claudiene Diniz da. Novos espaços de trabalho com a língua na pesquisa científica e no ensino: as hashtags em pauta. *In*: RENZO, Ana Maria Di; MOTTA Ana Luiza Artiaga Rodrigues da (org.). **Ciência, língua e ensino**: múltiplos deslocamentos. Campinas: Pontes, 2016. p. 189-208.

FEDATTO, Carolina Padilha. Uma história de leitura do Brasil. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER Claudia; LAGAZZI Suzy (org.). **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 47-56.

GARCIA, Dantielli Assumpção; SOUSA, Lucília Maria Abrahão e (org.). Ler o arquivo hoje: a sociedade em rede e suas andanças no ciberespaço. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 9, n. 11, p. 83-97, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55143>. Acesso em: 10 out. 2019.

LAGAZZI, Suzy. Linha de Passe: a materialidade significativa em análise. **Rua**, Campinas, v. 2, n. 16, p. 173-182, nov. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638825>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LAGAZZI, Suzy. A imagem em curso. A memória em pauta. *In*: TASSO, I.; CAMPOS, J. (org.). **Imagem e(m) discurso**: a formação das modalidades enunciativas. Campinas: Pontes, 2015. p. 51-65.

LAGAZZI, Suzy. Trajetos do sujeito na composição fílmica. *In*: FLORES, Giovanna G. Benedetto; GALLO, Solange Maria Leda; LAGAZZI, Suzy; NECKEL, Nádia Régia Maffi; PFEIFFER, Claudia Castellanos; ZOPPI-FONTANA, Mónica G. (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2017. p. 23-39. v. 3.

MARTINS, Eliana Gato; BRAGA, Sandro. Os traços da historicidade nos efeitos de sentidos produzidos a partir da leitura de anúncio publicitário. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DISCURSO, CULTURA E MÍDIA E JORNADA DE PESQUISAS EM CURSO, 1., 2012, Palhoça. **Anais eletrônicos [...]**

Palhoça: Unisul, 2012. p. 1-12. Disponível em: linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/seminario/anais%201/Eliana_Martins_Sandro_Braga.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

MARTINS, Silvana Paulo Socorro. **Constituição, formulação e circulação de hashtags**: gestos de leitura e escrita na sala de aula. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Silvana%20Paulo%20Socorro%20Martins%20para%20publica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MOLNAR, Vitória. **Twitter cria campanha com hashtags em outdoors**. Duetando. [S. l.], 09 nov. 2016. Disponível em: <https://duetando.com.br/social-media/twitter-cria-campanha-com-hashtags-em-outdoors>. Acesso em: 22 maio 2019.

ORLANDI, Eni P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, v. 1, p. 35-47, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ORLANDI, Eni P. Paráfrase e polissemia a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 9-20, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>. Acesso em: 05 jul. 2020.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni P. Formas de conhecimento, informação e políticas públicas. **Animus – Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 9, n. 17, p. 11-22, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/2373>. Acesso em: 20 jun. 2020.

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

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (org.). **Discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017. p. 13 -35. (Coleção Introdução às Ciências da Linguagem).

PAVEAU, Marie-Anne. Technologies discursives: l'analyse du discours numérique: hashtag [dictionnaire]. **Hypotheses**, [S. l.], 22 maio 2013. Disponível em: <http://technodiscours.hypotheses.org/488>. Acesso em: 10 out. 2018.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi *et al.* 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. Originalmente publicado em 1975.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010a. p. 49-59.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethânia S. Mariani et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010b. p. 59-106. Originalmente publicado em 1969.

PEREIRA, Deborah Danny da Silva. **Funcionamento discursivo das hashtags: um olhar para a #somostodos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Divulgação Científica e Cultural, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/332362. Acesso em: 19 nov. 2018.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O lugar do conhecimento na escola alunos e professores em busca da autorização. **Escritos**, Campinas, n. 7, p. 9-20, 2002.

SANTOS, Kátia Alessandra dos; FREITAS, Maria Gabriela Perussolo. A onda das *hashtags*: o feminismo em 140 caracteres. **Letra Magna**: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, v. 15, n. 24, p. 428-447, 2019. Edição especial. Disponível em: http://www.letramagna.com/artigos_24/artigo23_24.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, Claudiene Diniz da. **Hashtags sob o viés da semântica da enunciação**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-AX2J6S/1/1707d.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeitos da escolarização**. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

SILVEIRA, Juliana da. **Rumor(es) e humor(es) na circulação de hashtags do discurso político ordinário no twitter**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Divulgação Científica e Cultural, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/jsilveira_do.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

SOBRE OS AUTORES

CAROLINA P. FEDATTO: Bacharel, mestra e doutora em Linguística pela UNICAMP. Fez estágio de doutorado em *Sciences du Langage* na Universidade de Paris III. Laureada com o prêmio Capes de Tese em Letras e Linguística (2012). Concluiu pós-doutorado em Estudos Linguísticos pela UFMG (2013) e em Estudos de Linguagem pela UFF (2017). É especialista em Teoria Psicanalítica pela UFMG (2014) e pedagoga pela UniBF (2021). Atualmente, faz pós-graduação em “O livro para a infância” n’A Casa Tombada. É professora de Linguística e Língua Portuguesa. Oferece oficinas e cursos livres sobre mediação de leitura para as infâncias pela Cria Coletiva e faz parte da equipe editorial do Instituto Emília.

E-mail: carolinafedatto@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6013074190184051>

CLAUDIA CASTELLANOS PFEIFFER: Pesquisadora no Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb/Nudecri/UNICAMP). Formada em Linguística no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP), fez seu mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística, do mesmo Instituto, nas áreas da Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas. Suas pesquisas se dão na interface dessas duas áreas junto à do Saber Urbano e Linguagem, trabalhando com Políticas Públicas de Ensino, de Saúde e de Mudanças Climáticas, com a institucionalização da Língua Portuguesa como língua escolar no Brasil e com Divulgação Científica.

E-mail: claupfe@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5874189610971770>

CLÉIA DO NASCIMENTO MORAIS ANDRADE: Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Unidade UNEMAT/Cáceres - MT. Professora efetiva da Educação Básica, lotada na Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso, na Escola Estadual Ledy Anita Brescancin, no município de Campo Verde - MT.

E-mail: cleia.andrade@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1037625575503735>

EDISÂNGELA MARIM BASTO: Professora efetiva da Educação Básica, lotada na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT – na disciplina de Língua Portuguesa. Atualmente, leciona na Escola Estadual Dr. Hélio Palma de Arruda em Cuiabá - MT. Licenciada em Letras pela UNIC – Universidade de Cuiabá, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna pelo ICE – Instituto Cuiabano de Educação e mestra em Letras pelo programa ProfLetras, Unidade UNEMAT/Cáceres - MT.

E-mail: edisangela@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2838978518811175>

GISLAINE DOS SANTOS: Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Unidade UNEMAT/Cáceres - MT. Professora de Língua Portuguesa na Escola Municipal Professora Rosimeire Aparecida e Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo e membro do Grupo de Pesquisa LINTECLA (CNPq).

E-mail: gislaine.santos@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4381203634318828>

GISLAINE FERREIRA DE ARAÚJO: Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, 2010), Especialização em Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa (UNIC, 2014) e Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Unidade UNEMAT/Cáceres - MT (2019). Atualmente é professora efetiva da Rede Estadual de Educação no município de Várzea Grande - MT, nas modalidades Ensino Fundamental e Médio. Tem se dedicado ao ensino de leitura e escrita com ênfase nos processos discursivos e nas pesquisas com Livros Didáticos como material de análise no campo da História das Ideias Linguísticas.

E-mail: gislaine.araujo@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0177953169800763>

GRECIELY CRISTINA DA COSTA: Pesquisadora do Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Realizou estágio de pesquisa (doutorado-sanduíche) na Université de Paris XIII, em Paris (2010). Foi docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNIVÁS de 2012 a 2018, tendo coordenado o Núcleo de Pesquisas em Linguagem (Nupel) de 2013 a 2014. É líder do Grupo de Pesquisa do diADorim (CNPq) e, atualmente, coordena o Projeto de Pesquisa Fapesp “Imagens da Cidade: Discurso e Produção de Conhecimento” (Processo: 2018/26073-8).

E-mail: greciely@unicamp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0290481380374492>

JACQUELINE WAIANDT DA SILVA: Graduada em Letras (UNEMAT), Pós-Graduada em Didática do Ensino Superior (UNIC) e Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Unidade UNEMAT/Cáceres - MT. É professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC MT), atuante na Escola Estadual Professora Muralha de Miranda Passos, em Nova Marilândia – MT. Possui experiência nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola.

E-mail: jacwaiandt@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2290199237933092>

JANSILÉIA FRANCISCA NOGUEIRA: Graduada e Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT, com trabalhos realizados em sala de aula regular, Sala de Recursos Multifuncionais, Coordenação Pedagógica, cursos de formação de professores e palestras sobre Educação Especial/Inclusiva e seu público-alvo.

E-mail: jansileia.nogueira@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8530036313238429>

JOSÉ LEONILDO LIMA: Docente na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, na cidade de Nova Mutum – MT. Licenciado em Letras pela Universidade Franciscana – UFN, em Santa Maria – RS. Obteve o título de mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP em 2000 e de doutor em Linguística, pela mesma universidade, em 2007. Possui experiência nas áreas de Língua Portuguesa (Fonética e Fonologia, Leitura e Produção de Texto, Morfologia e Sintaxe) e Linguística (Sociolinguística, Dialetologia e Geografia Linguística).

E-mail: lima@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7205996134648701>

MARIA JOSÉ LANDIVAR DE FIGUEIREDO BARBOSA: Licenciada em Letras pela Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (1984) e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jales (1988). Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2013). Atuou nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1981-2014). Atualmente, é Docente Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Câmpus de Cáceres - MT, no curso de Pedagogia (área de Ensino-aprendizagem - 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 a transição da criança da EI para o EF, alfabetização e letramentos. Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas - UNEMAT.

E-mail: mariajose.landivar@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9505461459746742>

MARISTELA CURY SARIAN: Graduada em Letras – Tradutor pela UNESP/São José do Rio Preto, Mestre em Estudos Linguísticos pela mesma Universidade e Doutora em Linguística pela UNICAMP/Campinas. Professora de Língua Portuguesa da Universidade do Estado de Mato Grosso *Carlos Alberto Reyes Maldonado* – 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. Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, ofertado no Câmpus Universitário Jane Vanini, em Cáceres (2019-2021). Compôs, com Claudia C. Pfeiffer e Ana Cláudia F. Ferreira, a Linha 1 – História das Ideias Linguísticas - do GTAD/ANPOLL (biênio 2018-2020).

E-mail: maristelasarian@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1586873682372220>

MARIZA VIEIRA DA SILVA: Doutora em Linguística / Análise de Discurso pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutorado em História das Ideias Linguísticas na École Normale Supérieure Lettres & Sciences Humaines, em Lyon, França. Professora aposentada na Universidade Católica de Brasília. Pesquisadora vinculada ao Laboratório de Estudos Urbanos da Universidade Estadual de Campinas. Seus objetos de estudo concentram-se em alfabetização, escolarização do português, políticas públicas de línguas.

E-mail: marizavs@uol.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9202765296534194>

NILCE MARIA DA SILVA: Possui Graduação em Licenciatura em Letras - Português/Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1992), Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1998) e Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2012). Atualmente é Professora Titular do curso de Letras e Vice-reitora da Universidade do Estado de Mato Grosso (Gestão 2019-2022). Professora da Faculdade de Educação e Linguagem e do Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras Unidade UNEMAT/Cáceres - MT. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: LIBRAS, Surdez, Prática Pedagógica do Professor, Sinalização e Análise de Discurso.

E-mail: nilcem@unemat.br

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

SANDRA RAQUEL DE ALMEIDA CABRAL HAYASHIDA: Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora aposentada da Universidade do Estado de Mato Grosso. Professora credenciada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras Unidade UNEMAT/Cáceres - MT. Pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos e Pesquisa em Linguagem, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atua nas áreas Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas, trabalhando com os seguintes temas: discurso e cidade; discurso e ensino; políticas públicas e políticas linguísticas.

E-mail: sandra.raquel@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0669939534926234>

SILVANA PAULO SOCORRO MARTINS: Possui graduação em Letras – Português/Inglês/Literaturas (UNEMAT – 1997). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura (UNEMAT– 2007), Especialização em Coordenação pedagógica (UFMT – 2015) e Mestrado em Letras (ProfLetras Unidade UNEMAT/ Cáceres – 2020). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. É lotada na rede pública estadual de educação SEDUC - MT. Atua no Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica na Escola Estadual Conquista D’Oeste em Conquista d’Oeste - MT.

E-mail: silvana.paulomartins@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0377454656054341>

VALDIR SILVA: Doutor em Linguística Aplicada pelo POSLIN (UFMG) e Mestre em Linguística Aplicada pelo IEL (UNICAMP). Professor do curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras/Cáceres da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Pesquisador do CNPq (427522/2016-1) e líder do Grupo de Pesquisa LINTECLA (CNPq).

E-mail: valdirsilva@unemat.br

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. Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora aposentada da Faculdade de Educação e Letras – FACEL - e professora credenciada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras Unidade Cáceres – Câmpus Universitário de Cáceres Jane Vanini, Universidade do Estado de Mato Grosso *Carlos Alberto Reyes Maldonado* – UNEMAT. Desenvolve trabalhos em Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas, na relação com o ensino de Língua Portuguesa e Educação Especial.

E-mail: pachacut@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0345191585502598>



Os onze textos que compõem o e-book Teorias, práticas e políticas de ensino de língua portuguesa: com a palavra o PROFLETRAS Cáceres se constituíram em uma rede de parcerias interinstitucionais - egressos do Programa, professores da Educação Básica do estado de Mato Grosso, seus orientadores e pesquisadores de diferentes instituições do país. Filiados a diferentes perspectivas dos Estudos Linguísticos, os trabalhos colocam em evidência a intrincada relação teorias - práticas - políticas em funcionamento na produção e divulgação do conhecimento; nas políticas públicas que regem o ensino brasileiro; na formação de professores e no ensino-aprendizagem de língua portuguesa no chão da escola.

