

UNEMAT

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROFLETRAS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MESTRADO

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem

Cidade Universitária - Cáceres-MT

Tel. (65) 3224-1307

profletrascaceres@unemat.br

UNIDADE CÁCERES

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM LETRAS PROFLETRAS**

EZILDA ROSANIA CONCEIÇÃO NETTO BELONI

**DA ORGANICIDADE AO FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA: UMA PROPOSTA DE
RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE SINTAXE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CÁCERES – MT

2021

EZILDA ROSANIA CONCEIÇÃO NETTO BELONI

**DA ORGANICIDADE AO FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA: UMA PROPOSTA DE
RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE SINTAXE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maristela Cury Sarian.

CÁCERES- MT

2021

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

B452d BELONI, Ezilda Rosania Conceição Netto.
Da Organicidade ao Funcionamento da Língua Uma
Proposta de Ressignificação do Ensino de Sintaxe no Ensino
Fundamental / Ezilda Rosania Conceição Netto Beloni – Cáceres,
2021.

260 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de
Mato Grosso, 2021.

Orientador: Maristela Cury Sarian

1. Análise de Discurso. 2. Semântica da Enunciação. 3.
História das Ideias Linguísticas. 4. Sujeito. 5. Livro Didático. I.
Ezilda Rosania Conceição Netto Beloni. II. Da Organicidade ao
Funcionamento da Língua: Uma Proposta de Ressignificação do
Ensino de Sintaxe no Ensino Fundamental.

CDU 81'42

EZILDA ROSANIA CONCEIÇÃO NETTO BELONI

DA ORGANICIDADE AO FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA: UMA PROPOSTA
DE RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE SINTAXE NO ENSINO FUNDAMENTAL

BANCA EXAMINADORA
PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Prof.^a Dr.^a. Maristela Cury Sarian (UNEMAT)
ORIENTADORA

Prof. Dr. Luiz Francisco Dias (UFMG)
AVALIADOR

Prof.^a Dr.^a Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)
AVALIADORA

Aprovada em 29/01/2021

Aos professores,
“Seres fortes de corações corajosos... pois há na Terra um grande trabalho a fazer”
(E. Veríssimo)

Aos meus filhos (para eles e por eles),
Osmar Jr. e Maria Isabela, a melhor parte de mim!

Aos meus netos,
Davi e Samuel (sementinha), alegrias da minha vida!

AGRADECIMENTOS

Gratidão,

À Deus, força que me conduz constantemente. Não obstante que conheças profundamente todo o meu ser, minha essência, quero externar minha gratidão por prover todas as minhas necessidades dia a dia!

À minha mãe, Maria Aparecida Neto, por enxergar em mim alguém sempre melhor do que realmente posso ser e, por ter sido a primeira a me ensinar o gosto pelas *letras*, pelas incessáveis orações, por ensinar-me o poder da fé... meu amor e gratidão!

Ao meu pai, José Francisco Neto, (*in memoriam*), por ter sido o primeiro que me ensinou a compreender o/no silêncio! Amor e gratidão!

Ao meu esposo Osmar Beloni, porto seguro, braço forte nas *tempestanças* da vida, sou imensamente grata!

Aos meus filhos, Osmar Beloni Jr. e Maria Isabela Beloni, amor maior... inspiração... motivação... realização... vida! Por eles sigo trilhando caminhos em busca por ser/fazer cada dia melhor em todos os sentidos!

Aos meus netos: Davi Lucas meu maior incentivador “eu sabia que você ia conseguir, vovó!” (quando saiu o resultado do Profletras 2018); Samuel (sementinha), a quem espero ansiosamente ter nos braços.

Douglas Hoffman, querido genro e que, inúmeras vezes contribuiu para a realização deste trabalho na função de técnico prestativo e dedicado: sou imensamente grata!

Às minhas preciosas irmãs Maria de Fátima e Suzana Vinci que mesmo de longe estiveram sempre na torcida por mim, compreendendo minha ausência, obrigada!

Ao meu avô paterno, Deocleciano Francisco Duarte (*in memoriam*), que enxergava a professora que sempre existiu em mim, ainda que precocemente!

À minha avó paterna, Belmira Albino Duarte (*in memoriam*), por ter me ensinado ser quem sou, minha grande referência de persistência e resistência!

Ao meu avô materno, Adão Pinto da Silva (*in memoriam*), a quem lembro com carinho e saudade apesar do pouco tempo que convivemos.

À minha avó materna, Aurora Soares de Araújo Silva (*in memoriam*) por significar a tradução mais afável de amor, pelas deliciosas lembranças da infância, pelas histórias de reis, rainhas e castelos que me contava, pelo seu colo onde me sentia uma verdadeira princesa! Saudade, amor e eterna gratidão!

À minha querida e amada madrinha Rosalina Araújo pelas orações e incentivos desde sempre, a quem sou imensamente grata por comprar-me alguns dos primeiros livros didáticos e por me apresentar ao mundo literário em forma de HQs, com a história de Tarzan! Jamais me

esquecerei dos sentimentos despertados. Hoje sei que era o despertar para o gosto/sentido literário!

Aos meus amados sobrinhos e afilhados que souberam compreender minha ausência neste processo e torcida pelo êxito deste trabalho, sou imensamente grata por tê-los em minha vida! (são tantos... não vou citar nomes...)

Clayton de Oliveira Beloni, querido sobrinho, o irmão mais novo (que não tive, biologicamente), pelo apoio e acolhimento em sua residência em Cuiabá e, principalmente por compartilharmos as alegrias de cada passo dado nesta direção! Obrigada por sempre acreditar e incentivar meus projetos!

Aos amigos (não citarei nomes para não correr o risco de ser injusta) pessoas queridas que sempre estiveram comigo (mesmo que virtualmente) torcendo e vibrando com as conquistas proporcionadas por este trabalho, obrigada!

À minha querida orientadora, Maristela Cury Sarian, pela sua dedicada orientação e profissionalismo impecável. Por seu empenho e compromisso com este trabalho, e para com a Educação, minha profunda gratidão, admiração e carinho! Sou profundamente grata por tê-la encontrado nesta caminhada! Espero poder retribuir tudo o que tens feito por mim, semeando as melhores das sementes colhidas com os frutos deste trabalho!

Ao professor Luiz Francisco Dias pelas preciosas contribuições durante a qualificação do Projeto de Intervenção, pelas interlocuções durante as aulas na I Oficina de Gramática, ofertada pelo programa, na Unemat/Cáceres-MT, pela generosidade e sabedoria com a qual partilha seus conhecimentos, sou imensamente agradecida!

À professora Vera Regina Martins e Silva, por compor a banca, e na qualificação do Projeto de Intervenção, ter realizado considerações significativas. Para mim, professora Vera Regina, representa a imagem do Profletras Cáceres/MT, por ser a pessoa que nos recebeu, num dia de domingo, para a matrícula no mestrado, como coordenadora do programa em Cáceres, por representar compromisso, dedicação, acolhimento e afeto neste programa, pela semana de aula singularmente deliciosa em Cuiabá, sou imensamente grata!

Aos professores que ministraram as aulas do Profletras: professora Maristela Cury Sarian, por ter me apresentado a Análise de Discurso de uma forma tão elegante e instigante.

À professora Maria José Landivar, pela maneira cativante de dar aulas, pelo carinho, atenção e dedicação dispensados a nós mestrandos, obrigada!

Ao professor José Leonildo Lima, pela semana produtiva e descontraída que tivemos e por aprender sobre a *performance* da língua mundo afora, sou grata!

À professora Nilce Maria da Silva, por (re)inflamar o gosto pela Gramática que se encontrava *adormecido* em algum lugar, em mim. Pelas conversas descontraídas e

enriquecedoras nos corredores, enfim, pela semana de aula maravilhosa de afeto e aprendizagem que tivemos, muito obrigada!

À professora Vera Maquêa por nos (re) apresentar a literatura de uma forma tão profunda e apaixonante, sou grata!

À professora Mariza Vieira por ressignificar o valor do Ensino e com um gesto desafiador, *arrebatar-me* para a AD. Por apresentar-me outro sentido para *criatividade*, o qual nunca esquecerei, obrigada!

Ao professor Valdir Silva pela forma leve, descontraída de ministrar suas aulas e, ao mesmo tempo, mostrar-nos o quão valoroso representa o papel do professor, motivando-nos a acreditar sempre no nosso trabalho, pelo *happy hour* extremamente produtivo que tivemos, muitíssimo obrigada!

Ao Professor Gilmei Francisco Fleck (prof. Chico), pela semana ludicamente incrível que tivemos onde aprendi que “não há problema algum nascer em um terreiro de patos, a menos que venha de um ovo de cisne” que, neste caso, poderia deslizar para *ganso*, considerando o fato de ser muita pretensão ocupar uma posição de *cisne* nas condições histórico-sociais nas quais vivemos. Ou até mesmo *águia*, acreditando que sempre se pode alçar voos mais altos! Pela nossa conversa sobre o *terreno fértil* que a literatura representa, a qual produziu em mim, ainda, outros *sentidos*. Enfim, sou grata por compartilhar seus conhecimentos e por tê-lo conhecido!

Aos colegas do mestrado, turma 5: Ângela, Andreia, Aparecida, Arci, Benizia, Cícero, Gislaíne, Juliane, Magda, Margareth, Maria Cláudia, Maria da Guia, Maria Rosalina, Mireia, Rosiveth, Rozely e Silvana, cada qual a seu modo peculiar foram/são todos especiais e importantes nesta caminhada, de aprendizado, convivência, amizade, companheirismo e principalmente afetividade. Imensamente grata por conhecê-los e pelo tempo que estivemos juntos!

Aos colegas das turmas 4 e 6 do Profletras, pelos momentos de acolhimento, convivência, aprendizado e conhecimentos compartilhados, sou muito grata pela oportunidade de conhecê-los!

À querida amiga Marta Barbosa sou grata por sua amizade, pelas nossas interlocuções, encontros nas tardes para um café regado à AD, por estar sempre perto... obrigada!

Aos professores que fizeram parte da minha vida estudantil na educação básica e acadêmica, cada um a seu modo, contribuiu para a constituição do (s) sujeito (s) que me tornei (e que ainda posso vir a ser), de modo especial, professor Paulo dos Reis e professora Diva Moretto, pelos ensinamentos dedicados e pelos preciosos conselhos além da sala de aula, minha profunda gratidão! Este trabalho significa que vossos conselhos continuam reverberando!

Aos gestores Cícero R. da Silva, Capitão da Polícia Militar do Estado de Rondônia (agora Major) e a professora Inês Fernandes, a equipe pedagógica e administrativa do CTPM V, cenário e palco deste trabalho sou grata pelo espaço e oportunidade concedidos!

À Coordenadora da CRE-SEDUC de Vilhena, Andreia Batista por ter aceito o convite, prestigiando o encerramento do Projeto de Intervenção, obrigada!

Aos colegas professores do CTPM V, de modo especial os professores Wagner, Lucivando, Iara e Kleria por estar sempre próximos e dispostos a colaborar para o êxito da intervenção, ser-lhes-ei sempre grata!

A Marina, supervisora e grande amiga, agradeço imensamente sua amizade, incentivo e todo apoio dispensado durante e após o período da intervenção colaborando de diversas maneiras sempre muito prestativa, obrigada!

Aos alunos do 8º F, meus queridos protagonistas, sem vocês este trabalho não teria tal proporção. Foram maravilhosos parceiros de trabalho que não se intimidaram, nem *esmoreceram* diante das dificuldades pelas quais passamos! Meu carinho e gratidão!

À equipe da Escola Municipal Professora Vilma Vieira, diretora profa. Marly Cunha sempre amável e prestativa, aos colegas professores, toda a equipe pedagógica e administrativa pelo acolhimento, amizade e prestatividade, meus profundos agradecimentos!

À querida amiga, professora DeJane Chauvin, da Escola Estadual Cecília Meireles por ter aceito o trabalho de designer da nossa coletânea de tiras, muitíssimo obrigada!

Aos colegas e amigos da Escola Estadual Cecília Meireles, escola na qual trabalhei desde a posse no Estado de Rondônia, por nossos laços de amizade e convivência por doze anos, sei que sempre torceram por mim... sou imensamente grata!

À Secretaria Municipal de Educação – SEMED, de Vilhena, e à Secretaria de Educação do Estado de Rondônia - SEDUC, agradeço às licenças concedidas para a realização deste estudo, de outra forma a concretização deste trabalho não seria possível. Agradeço a confiança e o apoio dispensados!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela bolsa de estudos concedida, obrigada! O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

[...]

Eu tenho à medida que
designo – e este é o
esplendor de se ter uma
linguagem. Mas eu tenho
muito mais à medida que
não consigo designar. A
realidade é a matéria-prima,
a linguagem é o
modo como vou buscá-la
– e como não acho. Mas
é o do buscar e não
achar que nasce o que eu
não conhecia, e que
instantaneamente
reconheço. A linguagem
é o meu esforço humano.
Por destino tenho que ir
buscar e por destino
volto com as mãos
vazias. Mas – volto com
o indizível. O indizível só
me poderá ser dado
através do fracasso de
minha linguagem. Só
quando falha a
construção, é que
obtenho o que ela não
conseguiu.

(Clarice Lispector, *A paixão segundo GH*)

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido com uma turma de alunos do oitavo ano, Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública estadual, na cidade de Vilhena, Rondônia. Para tanto, nos filiamos na Análise de Discurso Materialista, de Michael Pêcheux na França e Eni Orlandi no Brasil, na relação com a História das Ideias Linguísticas, também praticada no Brasil, e com a Semântica da Enunciação. Objetivamos trabalhar a gramática de uma forma distanciada do ensino filiado à categorização das formas linguísticas, alicerçando-nos em uma prática na qual pudemos mobilizar o funcionamento da língua acionando noções discursivas e enunciativas. Intentamos, desde a elaboração do Projeto de Intervenção, nos debruçarmos sobre o livro didático, em uso na escola, de modo que pudéssemos compreender a forma que este material propõe o ensino e a aprendizagem de gramática, para, conseqüentemente, propormos uma forma de ensino ressignificada. Tendo como suporte as teorias nas quais nos filiamos, investimos em uma prática de ensino que se propõe à desestabilização dos sentidos que circulam como evidentes sobre o ensino de gramática, sedimentados nos instrumentos de ensino, dando visibilidade ao funcionamento da língua. Para dar conseqüência à articulação à AD e à HIL, o trabalho foi conduzido de forma que se pudesse compreender como o componente sujeito, em funcionamento no texto, na imbricação da linguagem verbal à não-verbal, que possibilitam a produção de sentidos, aos quais nossos gestos de interpretação se inscrevem. Para tanto, mobilizamos textos em forma de tira, em circulação no livro didático, a partir da qual demos visibilidade à ocupação do lugar sintático de sujeito e a produção de sentidos.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Semântica da Enunciação. História das Ideias Linguísticas. Sujeito. Livro Didático.

ABSTRACT

The present work was developed with a group of eighth grade students, Elementary School, in a state public school, in the city of Vilhena, Rondônia. To this end, we joined the Analysis of Materialist Discourse, by Michael Pêcheux in France and Eni Orlandi in Brazil, in the relationship with the History of Linguistic Ideas, also practiced in Brazil, and with the Semantics of Enunciation. We aim to work grammar in a way that is distant from teaching affiliated to the categorization of linguistic forms, basing ourselves on a practice in which we were able to mobilize the functioning of the language by triggering discursive and enunciative notions. Since the elaboration of the Intervention Project, we have tried to focus on the textbook, in use at school, so that we could understand the way that this material proposes teaching and learning grammar, so that, consequently, we propose a way of teaching resignified. Based on the theories we are affiliated with, we invest in a teaching practice that aims to destabilize the senses that circulate as evident in the teaching of grammar, based on teaching instruments, giving visibility to the functioning of the language. In order to give consequence to the articulation between AD and HIL, the work was conducted in a way that it could be understood as the subject component, operating in the text, in the overlapping of verbal to non-verbal language, which enable the production of meanings, to which our gestures of interpretation are inscribed. For this, we mobilized texts in the form of a strip, circulating in the textbook, from which we gave visibility to the occupation of the syntactic place of subject and the production of meanings.

Keywords: Discourse Analysis. Enunciation semantics. History of Linguistic Ideas. Subject. Textbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.....	20
Figura 2.....	22
Figura 3.....	23
Figura 4.....	45
Figura 5.....	47
Figura 6.....	48
Figura 7.....	49
Figura 8.....	52
Figura 9.....	71
Figura 10.....	73
Figura 11.....	78
Figura 12.....	84
Figura 13.....	100
Figura 14.....	102
Figura 15.....	104
Figura 16.....	107
Figura 17.....	108
Figura 18.....	138
Figura 19.....	140
Figura 20.....	160
Figura 21.....	164
Figura 22.....	167
Figura 23.....	183
Figura 24.....	185
Figura 25.....	187
Figura 26.....	188
Figura 27.....	194
Figura 28.....	195
Figura 29.....	196
Figura 30.....	198
Figura 31.....	201
Figura 32.....	205
Figura 33.....	208

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	174
Quadro 2	178

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. O LUGAR DO QUAL FALAMOS	20
1.1 A cidade-cenário deste trabalho.....	20
1.2 A escola-cenário: memórias e sentidos ecoam	22
2. A IMBRICAÇÃO DAS TEORIAS: DESLOCAMENTOS POSSÍVEIS PARA OS SABERES SOBRE A LÍNGUA E SEU ENSINO	32
2.1 (Re) pensando o ensino de Língua Portuguesa à luz do funcionamento da língua.....	32
2.2 Um mergulho nas bases epistemológicas	35
2.3 O ensino de gramática no livro didático	42
2.4 Livro didático Português Linguagens: descrição e interpretação.....	45
3. A TEORIA EM FUNCIONAMENTO: DESLOCAMENTOS E RUPTURAS	51
3.1 A proposta de trabalho	51
3.1.1 A primeira atividade: “Quem é este sujeito?”.....	51
3.2 Por que estudamos português?	61
3.3 Gestos de leitura na escolha do material: HQs em cena	70
3.4 O funcionamento da língua no trabalho da tira ao dicionário: a teoria em movimento.....	81
3.4.1 Instrumentos linguísticos: um olhar que nos convida ao trabalho com dicionários.....	97
3.4.2 Lugar sintático e rede enunciativa no trabalho com dicionários.....	123
3.5 Heterogeneidade na sala de aula: a disputa pelos sentidos nos gestos dos alunos	130
3.6 A mobilização dos verbos “dizer” e “morrer”: ocupação do lugar sintático na resignificação do sujeito.....	138
3.7 O movimento da teoria na imbricação do verbal com o não-verbal	158
3.7.1 As condições iniciais de resignificação da atividade	169
3.8 A construção do produto final: gestos de ousadia na função sujeito-autor.....	182
3.8.1 Gestos de leitura: sentidos possíveis para o significante terror	190

3.8.2 Efeitos do verbal e do não-verbal nas produções dos alunos: a constituição da função autor....	200
3.8.2.1 Análise do texto I: “A gramática é um terror?”	201
3.8.2.2 Análise do texto II – “Caneta azul”	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS	218
ANEXOS	231

INTRODUÇÃO

Iniciamos lembrando o ano de 2018, que começou com uma grande expectativa pelo ingresso no mestrado, o PROFLETRAS, há exatamente 20 anos após a conclusão da graduação em Letras – Português/Inglês. Neste período, passamos por alguns cursos de especialização e formações docentes, pois as inquietações em torno do ensino-aprendizagem sempre funcionaram como impulso em busca de aprimoramento para nossa prática em sala de aula.

As leituras de autores que defendiam uma forma de ensino-aprendizagem, em língua portuguesa, que fosse mais próxima de situações concretas da realidade vivenciada pelos alunos sempre nos motivavam.

Assim, durante todo o trajeto da nossa docência, nossos conhecimentos acerca das discussões que ocorriam (e ocorrem) sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, doravante LP, sempre apontavam para a necessidade de nos movermos na busca de ampliar a compreensão sobre o nosso objeto principal de trabalho, a própria língua. Além de que nos sentíamos impotentes diante de situações as quais clamavam ações que, na maioria das vezes, desconhecíamos.

Inúmeras vezes indagamos, fosse em reuniões pedagógicas, formações continuadas e outros eventos: “O que querem do meu trabalho, afinal?” Ensino a ler? A escrever? Ou o conteúdo referente à série na qual o aluno se encontra? Como resposta, o máximo que recebiam eram formulários para serem preenchidos, normativas para serem lidas e atendidas. Entretanto, “quem procura acha”, trazendo uma voz que ressoa no espaço “folclórico”, e encontramos no Programa a oportunidade de debulhar algumas das inquietações e promover outras.

Foi dessa forma que nos identificamos com a concepção do ProfLetras, à medida que “a pesquisa deverá [...] ser de natureza interpretativa e/ou interventiva, ou de interpretação da realidade [...]”, a partir da elaboração de uma “proposta para enfrentar o problema”, apresentada no inciso VII do artigo 4º, de onde advém o nome “Projeto de Intervenção”, conforme se lê no artigo 3º da Resolução nº 001/2014 Conselho Gestor, de 23 de abril de 2014. (SANTOS; SARIAN, 2018, p. 340).

Conscientes de que “o problema”, conforme supracitado, a ser enfrentado no que tange ensino-aprendizagem de LP, há que ser compreendido como “os problemas”, diante de inúmeras possibilidades para o “enfrentamento”, pois, em se tratando de pesquisa, para o professor de Letras, as possibilidades são bastante amplas e relevantes, sempre nos

questionamos sobre o “quê” e “como” ensinar na disciplina de LP, de forma que o ensino e aprendizagem fossem realmente significativos para o aluno.

São muitas as questões que permeiam nosso trabalho e que nos desafiam a insistir na busca por respostas. Uma dessas questões corrobora, em outras palavras, com o que propõe Gallo (1990, p. 22), quando questiona: “Qual é o objetivo da prática do ensino de língua portuguesa?”, ou, em outras situações, já nos perguntamos: Por que precisamos da maior carga horária do currículo escolar, se os alunos, ao ingressarem na escola, já falam o português? Considerando o fato que a Língua Inglesa, por exemplo, que é estranha aos alunos, em especial, aos das escolas públicas, contamos com apenas uma aula na grade curricular, no caso do estado de Rondônia, enquanto temos cinco aulas para trabalhar a LP, a maior carga horária do currículo, e os alunos já vêm para a escola falantes do idioma.

Podemos mencionar uma das questões que nos conduzem à reflexão proposta anteriormente, retomando Gallo (1989) que, em sua dissertação, trata do processo de passagem do discurso oral (DO) para o discurso escrito (DE), como um dos fundamentos do ensino da língua. Segundo a autora, “a passagem do D. O. para o D. E. é um processo permanente e que o objetivo da escola deverá ser propiciar, explicitar e aprofundar esse processo” (GALLO, 1989, p. 129), de forma que “o aluno seja capaz de produzir essa passagem, sempre que necessário, dentro e fora da escola”. (Ibidem, p. 129).

Entre outros apontamentos de autores (pesquisadores e professores) que se preocupam com a questão do ensino e da aprendizagem da língua, corroboramos, ainda, com Gallo (1990, p. 25), ao postular que

a única garantia que podemos ter, enquanto professores de língua portuguesa é a de propiciar condições para que nossos alunos possam se inscrever em posições-sujeitos de discursos onde o efeito AUTOR é possível, ou seja, em outros discursos que não sejam somente circulares e auto-avaliativos, como é o caso do discurso didático-pedagógico. (grifo da autora).

Por outro lado, a Linguística coloca em evidência que se aprende a língua falando “a língua”, e não somente estudando sobre “a língua”. Dessa forma, compreendemos a importância de se trabalhar noções de caráter estruturais, em nosso caso, a sintaxe, pois sabemos que é papel da escola garantir o domínio da norma culta para o acesso efetivo aos bens culturais, ou seja, garantir o pleno exercício da cidadania. Esta é a “única razão que justifica a existência de uma disciplina que ensine língua portuguesa a falantes nativos de português”. (PFEIFFER; SILVA, 2014, p.105).

Concebemos o trabalho com a língua de suma importância para a formação dos educandos, portanto, cabe à escola promover aos alunos o acesso ao saber, sobre a língua, de caráter científico. É do nosso conhecimento que o modo calcado em métodos tradicionais, como os conteúdos na disciplina de LP, em especial, os que se referem à gramática, vêm sendo trabalhados, tem sido visto como algo pouco produtivo, um fator que nos impulsionou neste empreendimento.

Movidas pelas inquietações e afetadas pelas noções discursivas e semânticas, primeiramente nas disciplinas cursadas, e, posteriormente, na construção do Projeto de Intervenção, e como forma de dar consequência, na prática, a essas questões, optamos pelo trabalho com a gramática, como forma de *enfrentar esse problema*, à medida que, de acordo com as normativas do Programa, Resolução nº 002/2018 – Conselho Gestor, de 11 de setembro de 2018, Art. 1, inciso I:

A pesquisa deverá ser de natureza obrigatoriamente interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da sala de aula do Ensino Fundamental em que atua o mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa.

Com a realização deste Projeto de Intervenção, buscamos compreender como o livro didático Português Linguagens, de autoria de Cereja e Magalhães, destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental, propõe o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, em especial, da gramática. Realizamos um recorte e escolhemos um componente da sintaxe, o “sujeito”, o qual trabalhamos a partir da mobilização de textos do formato “tira” proposto pelo próprio livro didático, bem como outros materiais por nós selecionados.

Buscamos, junto às teorias nas quais nos filiamos, uma forma de trabalho vislumbrando a gramática nas “abordagens da língua”. (DIAS, 2021, no prelo, p.8). Sabendo que a prática docente, no que tange ao conhecimento linguístico, na maioria, é voltado para as formas da língua, mobilizamos a noção epilinguística que trata do funcionamento da língua, diferenciando-se da visão metalinguística, que prioriza o trabalho com a estrutura da língua.

Desenvolver a capacidade epilinguística envolve “levar o aluno a manipular o texto de diversas maneiras e de forma consciente” (WANSER; RESENDE, 2013, p. 7). Portanto, de acordo com esta concepção, as atividades com a língua devem ser significativas, levando o aluno “a trabalhar o material da expressão linguística por meio das escolhas do falante dentre as formas fornecidas pela língua”. (Ibidem, 2013, p. 7).

Para tanto, acionamos noções propostas pela Análise de Discurso, tais como leitura, texto e autoria, por meio das quais chegamos aos conceitos de gestos de leitura, paráfrase, polissemia, memória discursiva, formações discursivas e condições de produção, para citar alguns. Da Semântica da Enunciação, mobilizamos as noções de lugar sintático do sujeito, pertinência enunciativa e referencial histórico, que foram colocadas em evidência por meio de exercícios de formação de redes enunciativas, principalmente.

Quanto à História das Ideias Linguísticas, nos propusemos a trabalhar com o dicionário e a gramática, concebendo-os como instrumentos linguísticos, desestabilizando o ideal de completude da língua em funcionamento em diferentes esferas, sobretudo, na escola, afastando-nos dos métodos conteudistas no trabalho com a língua, em especial, com a gramática, conforme há tempos vêm sendo praticados nas instituições de ensino.

Assim, organizamos esta dissertação em três capítulos, de modo que, no Capítulo I, demos visibilidade aos lugares que nos constituem como sujeitos no processo de linguagem, compreendendo a cidade de Vilhena e estendendo-se para a escola-cenário do nosso trabalho, o Colégio Tiradentes da Polícia Militar V. Neste capítulo, intentamos, ainda, reiterar o alinhamento do nosso trabalho com o que propõem os documentos oficiais que norteiam o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, de um lado, e os deslocamentos produzidos à luz das teorias mobilizadas, de outro.

No Capítulo II, procuramos colocar em evidência o processo de construção da proposta interventiva, apresentando as inquietações e motivações que nos possibilitaram investir neste empreendimento, o percurso de todo o *descortinamento* deste processo até a construção do produto final, bem como o *entrelaçamento* teórico e metodológico que nos fundamentaram.

No Capítulo III, demos visibilidade, de forma detalhada, no batimento descrição - interpretação, a todas as atividades desenvolvidas durante a intervenção. O projeto interventivo foi constituído em cinco etapas, no entanto, algumas das atividades se desdobraram em outras, resultando em nove atividades, pois, assim como um *rio*, aprendemos a contornar os obstáculos encontrados pela frente, a fim de atingirmos nossos objetivos.

Ainda no Capítulo III, selecionamos, para análise, dois dos trinta textos que compõem a coletânea de tiras, que se referem, de modo específico, aos conteúdos trabalhados durante a intervenção, os quais deram visibilidade aos gestos de leitura e interpretação dos sujeitos-alunos.

Concluimos nosso trabalho de intervenção com uma mostra de todos os trabalhos realizados pelos alunos, durante o trajeto interventivo, junto aos pais e a comunidade escolar.

Um evento que também proporcionou aos sujeitos-alunos a exposição de seus dizeres, condições as quais concebemos apropriadas para “criar reais espaços interpretativos nos quais os alunos se inscrevam no interdiscurso, criando sítios de significância e, portanto, historicizando seus sentidos e colocando-se ativo no funcionamento da linguagem”. (PFEIFFER, 2003, p. 103).

Convidamos os leitores a conhecerem nosso trabalho de ensino de gramática, a partir do qual produzimos as condições para a realização de experimentos com a língua, nos quais os alunos e a professora, autora deste trabalho, puderam apropriar-se de seus dizeres, ampliando seus conhecimentos no que tange ao componente sintático sujeito.

1. O LUGAR DO QUAL FALAMOS

1.1 A cidade-cenário deste trabalho

Figura 1 - Imagem de Vilhena



Fonte: Jornal Extra de Rondônia¹.

Vilhena é a cidade rondoniense que nos acolheu no ano de 2003, quando decidimos, em família, nos mudarmos do Estado do Paraná, da cidade de Umuarama. Viemos em busca de melhores condições de trabalho, principalmente para o meu esposo, por não estar satisfeito com o trabalho que o mantinha distante de casa e da família por muitos dias seguidos.

O plantio de soja, em plena expansão naquele período, principalmente na região Centro-oeste, nos permitia vislumbrar melhores condições de trabalho com o transporte de grãos de Mato Grosso a Porto Velho-RO, tornando Vilhena um local apropriado para constituirmos moradia.

Somou-se também o fato de que nesta região do país a demanda de professores era maior em relação à região Sul, os concursos para professores eram mais constantes em se comparando com o Estado do Paraná. Assim, na busca por uma certa estabilidade profissional, entre outras perspectivas, nos propusemos a nos mudar do nosso estado de origem.

¹Disponível em: <https://www.extraderondonia.com.br/2020/08/27/ibge-vilhena-e-o-4o-municipio-mais-populoso-com-102-mil-habitantes-e-pimenteiras-o-menor-com-2-148-em-ro/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

Conhecida como cidade “Portal da Amazônia”, Vilhena é a primeira cidade no sentido Mato Grosso - Rondônia, delimitando, assim, os municípios de Comodoro/MT e Vilhena/RO.

De acordo com o site² oficial do município, o nome “Vilhena”, denominado por Cândido Mariano da Silva Rondon, foi em homenagem ao ex-chefe Álvaro Coutinho de Melo Vilhena, maranhense, engenheiro chefe da Organização da Carta Telegráfica Pública, que, em 1908, foi nomeado pelo Presidente da República, Diretor Geral dos Telégrafos.

Neste sentido, podemos citar Guimarães (2003, p.54), ao afirmar que “um nome, ao designar, funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte. Dar nome a algo [...] é dar-lhe existência histórica”.

Ainda conforme o site oficial deste município, podemos ler que:

A história de Vilhena data do início do século XX, por volta de 1910, com a passagem por estas terras da expedição chefiada pelo Tenente Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, quando fixou nos campos do Planalto dos Parecis um posto telegráfico, na linha Cuiabá/Santo Antônio do Alto Madeira, onde ligariam as principais cidades da região Oriental do País, Cuiabá/Porto Velho, construindo milhares de quilômetros de cabos telegráficos e fazendo surgir vilas em torno dos postos.

Vilhena é a entrada da Amazônia Ocidental e teve seu povoamento entre as décadas de 60 e 70, caracterizado por vários fatores, entre os quais podem ser destacados, de acordo com a página oficial da cidade: fluxo migratório das regiões mais populosas do país (Sudeste/Sul), a procura de novas áreas para melhoria do desenvolvimento econômico; a existência de um clima agradável, próprio da região de planalto; as riquezas das matas locais (muita madeira, hoje quase esgotada); a construção da rodovia de interligação (Brasília/Acre) BR-364, pelo Presidente Juscelino Kubitschek.

Recentemente, nas duas últimas décadas, pôde-se constatar um considerável movimento migratório para esta região, principalmente oriundo da região Sul do país, em vista da crescente produção de grãos que requer o transporte por caminhões de porte grande, como as carretas articuladas. Dessa forma, Vilhena possui atualmente uma população aproximada de 102.200 habitantes, segundo dados do IBGE/2020, e densidade demográfica de 6,62 hab/km.

Em relação ao setor educacional, quanto ao nível superior de educação, Vilhena conta com um campus da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, um campus do Instituto Federal – IFRO, de competência da União, que oferece alguns cursos como Matemática e Arquitetura, além de cursos profissionalizantes, bem como seis ou sete outras faculdades privadas.

² Disponível em: <http://www.vilhena.ro.gov.br/index.php?sessao=b054603368ncb0&id=150>. Acesso em: 28 nov. 2020.

Vilhena também conta com 11 escolas estaduais que compreendem o Ensino Fundamental, 6º aos 9º anos, o Ensino Médio e o CEEJA, onde funciona a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

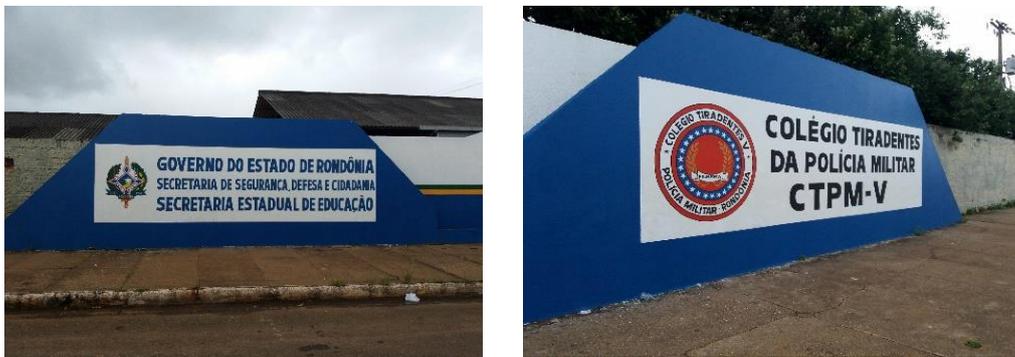
Ao município compete a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, séries iniciais, distribuídos em várias escolas urbanas e algumas rurais.

Contamos, ainda, com algumas escolas privadas que oferecem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, estendendo-se a cursos preparatórios para vestibulares, concursos e para o ENEM.

Acreditamos que os recortes apresentados, embora de uma forma sucinta, permitiram dar visibilidade aos aspectos histórico-geográficos e socioeconômicos do lugar de onde falamos, conseqüentemente, quem somos, pois, de acordo com a perspectiva discursiva, a cidade, enquanto espaço material, significa, uma vez que tem sua historicidade, ou seja, trata-se de um “espaço de significação, afetado pela interpretação, pela ideologia, em que sujeitos vivem”. (ORLANDI, 2010, apud SANTANA, 2019, p. 21).

1.2 A escola-cenário: memórias e sentidos ecoam

Figura 2 - Fachada da Escola – CTPM



Fonte: Páginas do Facebook da Escola.

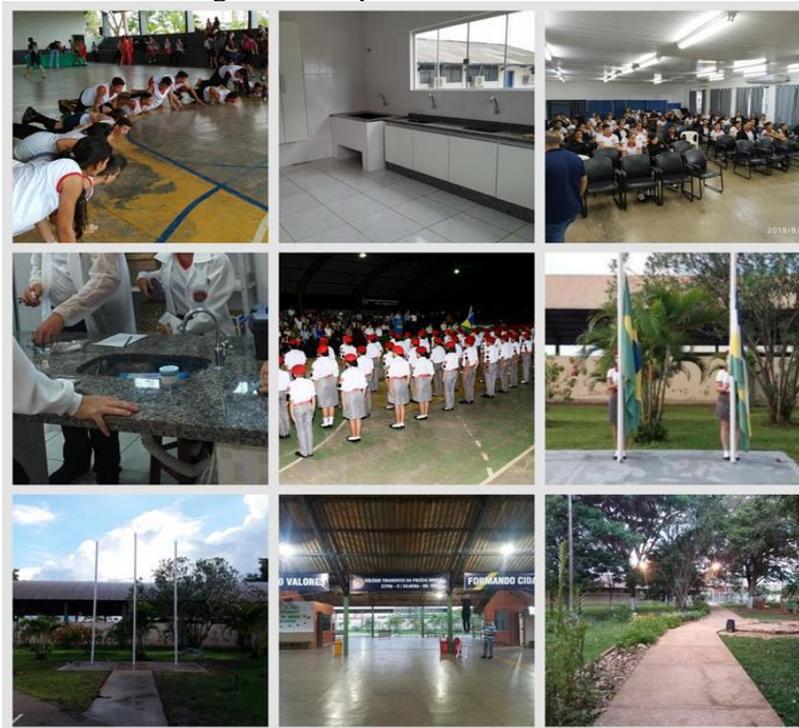
Instituído recentemente, onde funcionava a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Zilda da Frota Uchoa, o Colégio Tiradentes da Polícia Militar V - CTPM V - é uma instituição pública de ensino, autorizada pela Lei nº 4.058, de 15 de maio de 2017, publicada no DOE nº 89, de 18 de maio de 2017, criada pelo decreto nº 21.968, de 22 de maio de 2017, publicado no DOE nº 24, de 22 de maio de 2017³.

³Informações extraídas do PPP (2019), que, de acordo com a supervisão da escola, encontra-se, atualmente, em fase de aprimoramento.

Funciona sob gestão compartilhada - Secretaria de Educação do Estado de Rondônia - SEDUC, subordinada à Coordenadoria Regional de Ensino de Vilhena, que, como mantenedora, estabelece diretrizes conjuntamente com a Secretaria de Estado da Segurança, Defesa e Cidadania - SESDEC, com a participação direta da Polícia Militar do Estado de Rondônia, através do 3º Batalhão de Polícia Militar e oferece os ensinos de nível fundamental e médio aos estudantes de Vilhena⁴.

Contando com uma área de 13.500,00m² (treze mil e quinhentos metros quadrados), com edificação de 3.004,08m² (três mil e quatro metros e oito centímetros quadrados) e uma área livre de 8.000 m² (oito mil metros quadrados), temos o maior dos estabelecimentos educacionais de Vilhena, na categoria pública estadual, em que as edificações são compostas por 6 blocos, 2 anexos, uma extensa área verde, quadra poliesportiva, bicicletário e outras dependências como auditório, biblioteca, laboratório de química e de informática, refeitório, cozinha ampla e cantina terceirizada.

Figura 3 - Dependências da escola



Fonte: Facebook da escola.

⁴Informações extraídas do PPP (2019), que, de acordo com a supervisão da escola, encontra-se, atualmente, em fase de aprimoramento.

Somam-se, ao todo, 21 salas de aulas climatizadas. Considerando o funcionamento da instituição nos períodos matutino e vespertino, contamos com 42 turmas de alunos que comportam o Ensino Fundamental (6º ao 9º) e o Ensino Médio, todos os anos⁵.

A Escola oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atende os alunos de acordo com suas necessidades e intérpretes de Libras que acompanham os alunos em sala de aula.

O CTPM V conta com 103 funcionários, assim distribuídos: corpo docente, funcionários da equipe administrativa, da equipe pedagógica e da equipe auxiliar de serviços gerais.

Dos 103 funcionários da Escola, 34 são docentes, dos quais 3 possuem vínculo por contrato emergencial e os demais são estatutários. Temos conhecimento de que dois dos professores são mestres, uma professora mestra em Educação e uma em Geografia. Dois são mestrandos, sendo uma professora vinculada ao Profletras e um professor ao ProfHistória, ambos ofertados na Unemat/Cáceres-MT. A maioria dos docentes possuem a titulação de especialistas em suas respectivas áreas.

A escola é dirigida por gestão compartilhada e colegiada, que abrange os órgãos colegiados e os órgãos complementares⁶, e, do ponto de vista pedagógico, norteia-se pelos princípios apresentados no recorte a seguir:

Os professores devem ser capazes de trabalhar em ambientes escolares que possam tornar-se centros de conhecimento coletivo e de solidariedade, compreendendo a importância de um discurso democrático e as contradições da diversidade cultural. É fundamental estar abertos às mudanças e transformações para lidar com as diferenças e pluralidade, *buscando estudos inovadores* que subsidiem a práxis educativa. Entende-se que o povo de posse do saber elaborado poderá vir a ter condições de se proteger contra a exploração das classes dominantes se organizando para a construção de uma sociedade melhor, menos excludente, e realmente democrática. Não se pode esperar que tal organização brote espontaneamente, mas sim por meio da educação que pode caminhar lado a lado com a prática política do povo. Sendo assim, o profissional da educação assume aqui um papel, *sobretudo político*. Educadores e educadoras precisam perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista. (PPP, 2019, p. 147, grifo nosso).

⁵Informações extraídas do PPP (2019), conforme supracitado.

⁶ Art. 209: O Conselho de Professores é órgão colegiado de função consultiva e deliberativa em assuntos pedagógicos e disciplinares com atuação restrita ao âmbito escolar, instituído com base na legislação vigente. (PPP, 2019, p. 107).

Dentre os aspectos apresentados neste trecho, destacamos dois que aludem de uma forma mais aproximada ao trabalho que procuramos desenvolver no projeto de intervenção e que almejamos dar continuidade na prática docente, posteriormente ao mestrado.

O primeiro ponto refere-se à questão da *inovação*, que condiz com o que nos propusemos a trabalhar, ancoradas nas teorias discursivas, agregando os conceitos postulados pela Semântica da Enunciação, de modo específico, para o trabalho com a sintaxe, conforme as atividades realizadas e expostas no Capítulo III.

Assim, o sentido de *inovação* a que nos referimos consiste, entre outros aspectos, em adotarmos as práticas discursivas no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, como, por exemplo, mobilizar a produção do sentido, que, na perspectiva da enunciação,

nos conduz ao conhecimento da formação dos discursos e do sujeito responsável por eles, como também aos estudos do funcionamento da sociedade. Isso já demonstra que estamos adotando uma teoria, isto é, estamos adotando a ideia de que a produção do sentido pela língua é uma prática social. (DIAS, 2021, no prelo, p. 5).

Outro ponto o qual destacamos do mesmo recorte afirma que “o profissional da educação assume aqui um papel, sobretudo político”. Ao nos debruçarmos sobre o significante *político*, ressaltamos que, de acordo com as leituras da AD, o *político*, compreendido discursivamente, significa que “o sentido é sempre dividido, sendo que esta divisão tem uma direção que não é indiferente às injunções das relações de força que derivam da forma da sociedade na história”. (ORLANDI, 1998, p. 74).

Dessa forma, podemos dizer que para assumir o “papel político” a que se refere o trecho do PPP da escola, há que se passar pelo discurso, dada suas condições de produção e as relações de forças, lugares de onde vão falar os sujeitos que constituem o processo da escolarização: o aluno e o professor, principalmente.

Direcionando a compreensão de que se propõe o referido documento quanto ao *ensino-aprendizagem* da língua, pode-se ler que:

Como mediadores do processo ensino/aprendizagem e, especialmente por trabalharmos na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, temos a nítida compreensão de que é nosso dever buscar meios de desenvolver em nossos alunos habilidades e competências que lhes possibilitem formular, expressar e expor seus pensamentos e opiniões de maneira crítica e autônoma a fim de torná-los leitores, produtores de textos e sujeitos ativos quanto ao uso das diversas formas de linguagem. (PPP, 2019, p. 36).

Compreendemos que este recorte coloca em movimento funcionamentos linguístico-discursivos que remetem às noções e aos conceitos mobilizados filiados à AD, HIL e Semântica da Enunciação durante o desenvolvimento do projeto de intervenção, o que, no trabalho com a linguagem filiado a essas perspectivas teóricas, dá-se as condições ao *sujeito-aluno* à apropriação da “historicidade⁷ do conhecimento” (FERNANDES, 2018, p. 24), o que compreendemos como uma forma de aprendizagem que permite ao sujeito-aluno “ver o mundo”, pois, segundo Orlandi, “é preciso pensar a relação do sujeito com a linguagem como parte da relação do sujeito com o mundo, em termos sociais e político”. (ORLANDI, 1996, p. 90).

Destacamos, ainda, neste documento, o trecho “manejo de sua linguagem”, que postula sobre o ensino de linguagem, referindo-se aos “educandos”. Ao passo que, pela AD, compreendemos tal significante como efeito do processo de “apropriação dos conhecimentos” (PÊCHEUX, 2009, p. 202), que, conforme Fernandes (2018, p. 21), “é própria do processo de ensino-aprendizagem, visto que a relação entre a produção do conhecimento e seu ensino não é recíproca, mas passa pelo sujeito, por sua constituição ideológica e por suas condições de leitura/estudo”.

No que ainda tange o ensino de língua portuguesa, o referido documento postula que:

Este planejamento percorre os caminhos da gramática normativa, da literatura e da produção textual abrindo um leque diversificado de possibilidades de leituras de gêneros textuais que aprimoram as competências linguísticas e discursivas dos nossos educandos. Dentre as diversas possibilidades de gêneros textuais podemos elencar, portanto, os quadrinhos, diários, blogs, cartas, e-mails, propagandas, contos, crônicas, romances, poemas, reportagens, entrevistas, bulas, receitas, editoriais, artigos científicos, entre vários outros. Em suma, a proposta aqui elaborada visa, sobretudo, proporcionar aos nossos alunos o *manejo* de sua linguagem nas mais variadas situações discursivas e de interação social considerando sua experiência de vida, a fim de lhes permitir formar hábitos de pensar, interpretar a realidade e se posicionar criticamente diante dela. (PPP, 2019, p. 36, grifo nosso).

Quanto ao lugar do ensino da gramática nos documentos institucionais que norteiam as práticas de linguagem na escola, que nos interessa de forma mais direta, lemos, no PPP, que o planejamento “percorre os caminhos da gramática normativa” e estabelece uma relação com as “competências linguísticas e discursivas dos educandos”.

⁷ “Aprender a historicidade significa compreender como o conhecimento significa historicamente”, conforme Fernandes (2018, p. 22).

Neste sentido, por um lado, concebemos o alinhamento dos nossos propósitos com a proposição à gramática no referido texto, no sentido de mobilizá-la em nosso projeto, entretanto, por outro lado, propusemos uma forma de trabalho com a língua mobilizando a relação forma linguística e produção de sentidos, a partir dos usos da língua, produzindo, portanto, um deslocamento na forma de ensino de gramática, pelo viés da sintaxe, com um “olhar” voltado para a resignificação do LD, conforme tratamos no Capítulo III.

Dessa forma, buscamos dar consequência, em nossas aulas de português, ao “*gancho* nas redes temáticas do dia a dia do aluno” (DIAS, 2006, p. 52), pois, segundo o autor, o aluno pode “analisar as formas linguísticas tendo como pano de fundo as diferenças de enunciação dessas formas”. (Ibidem, p. 52). Dias nos fala ainda que “através dessas diferenças de enunciação, o aluno pode ser motivado a perceber a interessante relação entre a língua e a exterioridade” (DIAS, 2006, p. 52), o que apresentaremos de forma detida no Capítulo III desta Dissertação.

Gostaríamos também de registrar em que medida nosso trabalho, resultado do Projeto de Intervenção, se aproxima e se afasta das concepções sobre o ensino de língua materializadas na Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2017), considerando, para tanto, o Referencial Curricular de Rondônia (RCRO), alterado por meio da Resolução nº1233/18 – CEE/RO, de 19 de dezembro de 2018.

O documento Curricular do Estado de Rondônia tem como principal intenção possibilitar uma língua contextualizada, que se usa efetivamente, nas práticas em que o indivíduo participa. Para que esse foco no uso seja possibilitado, é preciso que a unidade linguística básica do trabalho de Língua Portuguesa seja o texto, pois é nele, *materialidade do discurso*, que a *língua por se encontrar em funcionamento*, torna-se linguagem. O ensino-aprendizagem da língua materna deve, por isso, ter como objeto a *produção de sentido* que se dá *por meio de discursos* e de sua manifestação material, os textos, os quais se atualizam os códigos de uso da língua, e conseqüentemente, as condições de interpretação das estruturas linguísticas. (RCRO, 2018, p. 123, grifo nosso).

Nesse parágrafo, nos atentamos para os dizeres “o texto” como “materialidade do discurso” e “a língua por se encontrar em funcionamento”, como inscrições que estão diretamente direcionadas/alinhadas ao nosso trabalho/projeto. Neste sentido, podemos dizer que o significante “texto”, relacionado à “materialidade discursiva”, nos remete à forma com que a AD concebe o texto, segundo as perspectivas teóricas com as quais trabalhamos e são devidamente apresentadas no Capítulo III, principalmente.

Conseqüentemente, no mesmo parágrafo, nos deparamos com a formulação “produção de sentidos” em relação aos “discursos”, o que nos remete aos “efeitos de sentido produzidos” com os gestos de leitura e interpretação possibilitados pela mobilização dos textos com os quais trabalhamos. Noções que procuramos mobilizar constantemente durante o projeto interventivo na elaboração das atividades.

Interessa, ainda, atentarmos para o trecho que reitera a proposta do trabalho com o texto, abordando as “perspectivas enunciativo-discursivas”, no qual podemos ler:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas *enunciativo-discursivas* na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (RCRO, 2018, p. 124-125, grifo nosso).

Este recorte nos remete, de modo específico, ao nosso propósito de agregar os ensinamentos da Semântica da Enunciação à nossa prática interventiva, no trabalho com “os usos da linguagem”.

Quanto a esses “usos”, nesta perspectiva teórica, recorreremos a Dias (2021, no prelo) quando trata da enunciação na relação com a produção de sentidos, enquanto “acontecimento”, o que corrobora com o que propõe a RCRO/2018. Segundo Dias,

a enunciação é definida como o acontecimento da produção de sentidos. O acontecimento enunciativo ocorre quando referenciais sociais se associam a nomes em formação (formações nominais), possibilitando sentidos para os enunciados. E isso produz as condições para que os nossos enunciados se tornem pertinentes, relevantes para os usos da linguagem. (DIAS, 2021, no prelo, p. 4).

Destacamos ainda, no referido texto da RCRO/2018, a noção “contextos de produção”, ressaltando que, na perspectiva da AD, trabalhamos com a noção de “condições de produção”, portanto, podemos compreender que, neste caso, há um deslizamento de sentido, pela AD, no que está posto no referido documento. Nesta direção, Orlandi assevera que:

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E, se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (ORLANDI, 2013, p.30).

Na busca pelo lugar da gramática, no documento em questão, nos deparamos com um trecho citado da BNCC/2017, trazendo a seguinte asserção:

Considerando o **texto** como ‘centro das práticas de linguagem’, os objetos de conhecimento/conteúdo para o ensino de Língua Portuguesa estão distribuídos em quatro eixos organizadores: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BNCC, 2017, apud RCRO, 2018, p. 129, grifo dos autores).

Ao nos debruçarmos sobre o “lugar” que a gramática ocuparia neste espaço, a “análise linguística” seria um dos quatro eixos organizadores que compõem os “objetos de conhecimento/conteúdo para o ensino de Língua Portuguesa”. Segundo o documento em questão, “análise linguística” compreende “conhecimentos linguísticos sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão”. Acreditamos, dessa forma, ter encontrado o “lugar” no qual, certamente, estaria a ocupação pela gramática, em tal documento.

Direcionando para o nosso objeto de estudo, de forma mais específica, trataremos das asserções encontradas à página 134, do mesmo documento curricular do Estado de Rondônia, a qual apresenta os “aspectos notacionais e gramaticais”, da seguinte forma:

Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão. (RCRO, 2018, p. 134).

Neste trecho, verificamos alguns significantes que se filiam à gramática normativa, tais como “ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal” que postulam o emprego da “norma-padrão”, acrescentando: “sempre que o contexto exigir”. Entretanto, Dias (2021, no prelo, p. 2) nos mostra que a BNCC (2017, p. 486) propõe que “no ensino da língua, ‘os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem [...], situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio’”, o que compreendemos como uma abertura para o trabalho com outras variedades da língua, além da língua padrão, e, principalmente, para além dos aspectos formais da língua.

Dias, em consequência com esta recomendação da BNCC, assevera que:

O caminho contemporâneo de observação da língua deve partir da diversidade de práticas sociais com a linguagem. Sendo assim, a análise dos *aspectos formais das línguas* deve ser analisada na relação com as práticas de constituição do sentido nos acontecimentos enunciativos. (DIAS, 2021, no prelo, p. 2, grifo nosso).

Uma assertiva que nos permite ir ao encontro da RCRO/2018, supracitado, possibilitando-nos a compreensão de que o documento permite o trabalho com as formas sistematizadas da língua, numa perspectiva enunciativa, o que compreendemos como um trabalho que vai além da normatividade da língua, conforme já dito.

Importa ressaltar que “não negamos a importância das categorizações e classificações detalhadas da língua próprias do trabalho metalinguístico. No entanto, acreditamos que a abordagem epilinguística deve preceder a abordagem metalinguística”. (DIAS, 2021, no prelo, p. 12).

Dessa forma, podemos asseverar que, no decorrer de todo este trabalho, buscamos a apropriação dos conhecimentos que nos possibilitassem promover o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa alinhados às novas bases nacionais e estaduais de ensino no que tange às propostas discursivas e enunciativas.

Podemos, ainda, concordar com Dias ao postular sobre a necessidade de promover um conhecimento sobre “a língua e suas articulações em um nível mais geral, antes de passar para uma abordagem metalinguística, a qual será absorvida mais facilmente após as práticas de um olhar epilinguístico⁸”. (Ibidem, p. 12).

Reiterando nosso propósito de ressignificação do ensino-aprendizagem da língua, podemos concluir, juntamente com Dias, ao postular que

pode-se estudar a língua por dois pontos de vista: aquele que se constitui pelo estruturante e aquele que se constitui pela enunciação. De um lado, somos afetados pelas sistematicidades linguísticas, de outro, pelas expressividades enunciativas. (DIAS, 2019, p. 11).

Dessa forma, compreendemos que a referência aos “aspectos formais da língua” (DIAS, 2021, p. 2) alude ao trabalho com a gramática, que, segundo Dias, o propõe de modo que se observe o funcionamento da língua, além da organicidade.

Para finalizar este capítulo, queremos frisar que além de dar visibilidade aos lugares que nos constituem como sujeitos no processo de linguagem, pudemos reiterar o alinhamento do

⁸ Observamos que, no Capítulo III, na atividade 8, tratamos dessa questão de forma mais específica.

nosso trabalho com o que se propõe os documentos oficiais que norteiam o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, de um lado, e os deslocamentos produzidos à luz das teorias mobilizadas, de outro.

2. A IMBRICAÇÃO DAS TEORIAS: DESLOCAMENTOS POSSÍVEIS PARA OS SABERES SOBRE A LÍNGUA E SEU ENSINO

2.1 (Re) pensando o ensino de Língua Portuguesa à luz do funcionamento da língua

O trabalho com a Língua Portuguesa é motivo de exercer sobre mim, não somente como profissional, mas como pessoa, um grande fascínio. Porém, algo que me desperta prazer também tem se tornado motivo de muitas inquietações ao longo de toda essa trajetória de trabalho na Educação, que começou ainda na década de 90. Sempre me questionei sobre o “quê” e o “como” ensinar em Língua Portuguesa, de forma que fosse realmente significativo para o aluno.

É com esta finalidade que nos propusemos a trabalhar neste projeto, contrariando o imaginário por meio do qual o professor “é projetado como aquele que não sabe, o que faz comparecer os sentidos de malformado, porque não estuda, porque não pesquisa, porque não se atualiza” (SARIAN, 2012, p.21). Propus-me a trilhar este caminho buscando não exatamente soluções, mas meios que me levassem a questionar os problemas que inviabilizam nosso trabalho no que tange o ensino-aprendizagem, por estarmos convictas de que

é preciso refletir sobre estes lugares que não têm sido abertos ao sujeito escolar, este lugar-aluno e lugar-professor que, tomados desde sempre a partir de um imaginário do fracasso, da impossibilidade de ensinar e da impossibilidade de aprender, ocupam espaços da incapacidade de dizer transvestida na dificuldade de expressão, de comunicação. (PFEIFFER, 2002, p.16).

Uma das questões polêmicas quanto ao ensino da Língua Portuguesa é a questão de se ensinar ou não gramática nas escolas, ou de como e que tipo de gramática deve-se ensinar; ou, ainda, em relação ao livro didático, no que diz respeito à escolha, se o que deve prevalecer é a ênfase no ensino da gramática propriamente, ou o trabalho com a leitura e a produção de textos, mas que trazem a gramática contextualizada no texto. Essas questões nos fizeram nos questionar, já atravessadas pelas leituras da AD, HIL e Semântica da Enunciação: o texto não estaria funcionando como pretexto para o ensino da gramática? São questões como estas que nos levaram a refletir sobre o ensino-aprendizagem da língua e os aspectos que ela abrange.

O modo calcado em métodos tradicionais, como os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, em especial, os que se referem à gramática, da forma com que vêm sendo trabalhados, têm sido vistos como pouco produtivos. De acordo com Dias

já se tornou comum a ideia de que o ensino de gramática padece de sérios problemas. Alguns desses problemas estão relacionados com a própria metodologia utilizada pelo professor em sala de aula; outros estão ligados às características excessivamente rebuscadas da linguagem utilizada pelos gramáticos; outros ainda são derivados à falta de uma hierarquia nos níveis de complexidade e detalhamento do conteúdo apresentado aos alunos através de livros didáticos. (DIAS, 2000, p. 21).

Segundo Dias (2010), dentre os problemas historicamente construídos relativos ao ensino da gramática do português, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, destaca-se “a falta de clareza sobre o papel do conhecimento gramatical na disciplina de Português”. (DIAS, 2010, p. 191).

O autor defende que “vários dos problemas referentes ao ensino da gramática seriam melhor enfrentados se o professor pudesse contar com informações abrangentes sobre a enunciação” (DIAS, 1998, p. 118) e reconhece a “necessidade de estudar o funcionamento das formas linguísticas na escola” (Ibidem, p. 118), questionando posições que estão pressupostas tanto “na gramática tradicional quanto na maioria dos textos que criticam a gramática tradicional” (Ibidem, p. 119).

Desse modo, para desenvolver este projeto, escolhemos trabalhar com a gramática em uma perspectiva teórica e metodológica distinta daquela praticada de modo estabilizado na escola. Como recorte, optamos pelo componente sintático sujeito, e, assim, propor a intervenção com alunos do 8º ano, em uma das escolas onde atuo.

Pensando em uma forma de trabalho com a língua que nos conduzisse a uma visão mais ampla, nos aliamos à Análise do Discurso, à Semântica da Enunciação e à História das Ideias Linguísticas com o propósito de ressignificar o ensino de língua que está posto no livro didático, relacionado ao componente sintático escolhido.

Nessa direção, propusemos, como objetivo geral deste trabalho, compreender como o livro didático *Português linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental, propõe o ensino-aprendizagem da gramática da Língua Portuguesa, mais especificamente, o componente sintático sujeito, como condição para ser ressignificado à luz da Análise do Discurso na relação com a História das Ideias Linguísticas e a Semântica da Enunciação, na esteira do proposto por Dias (1998, p. 118): “vários dos problemas referentes ao aprendizado da gramática, seriam melhor enfrentados se o professor pudesse contar com informações abrangentes sobre a enunciação, especificamente sobre o papel do enunciador no discurso”.

Como objetivos específicos, vislumbramos dar visibilidade ao modo pelo qual a noção de sujeito é apresentada no livro didático, por meio do conteúdo, dos exemplos e das atividades propostas, a fim de compreender o sentido de gramática em funcionamento neste material, como condição para ressignificar o ensino da categoria de sujeito, de forma que se possa trabalhar o funcionamento da língua no ensino da gramática.

Concordando com o autor, acreditamos que o ensino-aprendizagem da gramática deve ser repensado, reelaborado, na escola e na universidade, para que seja possível uma “ressignificação”, sob a luz das teorias que nos propomos estudar. Nesta direção, concebemos que

trabalhando no limite entre o gramatical e o discursivo, podemos operar com um saber sobre a língua alternativo ao formalismo e ao funcionalismo. Assim, imaginamos estar trabalhando com o fato linguístico na própria dimensão que o produz. (Dias, 2002, p. 62)

Reconhecemos que o trabalho com a língua deve ocorrer de forma que se contemple as mais diversas modalidades, no entanto, o ensino da gramática tem sido visto de forma insatisfatória tanto por parte do aluno, quanto por parte do professor. Diante desta questão, Dias nos mostra que

o grande desafio, nessa direção, está na concepção de uma gramática que possa mostrar o funcionamento da língua tendo em vista os usos efetivos e os efeitos de sentido determinados na enunciação, sem que se perca de vista a dimensão orgânica da língua. (DIAS, 2010, p. 195).

Nesse sentido, compreendemos que deveríamos promover uma prática de ensino através de uma proposta de intervenção que pudesse trabalhar a língua de maneira significativa para o aluno, em que houvesse um deslocamento da forma de ensino tradicional para uma forma que criasse as condições para o aluno refletir sobre o funcionamento das formas linguísticas, pois a maneira pela qual a língua está sendo trabalhada nas escolas ainda é considerada como aquela que restringe o ensino da língua às questões voltadas para a metalinguagem, ou, ainda, a atividades de leitura e produção textual direcionadas pelo livro didático.

Assim, a nossa posição é a de que há muito a ser trabalhado em termos de ensino gramatical na escola e que é de direito do sujeito-aluno a apropriação desses saberes que concernem à língua portuguesa. Neste sentido, acreditamos ter encontrado, no estudo da sintaxe, que, no ensino da gramática, “assume papel primordial” (DIAS, 2003, p. 57), a

ancoragem necessária para um trabalho significativo, uma vez que “a língua portuguesa é passível de uma segmentação”, conforme lemos em Dias (1998, p. 119).

Segundo o autor, “é no ensino da sintaxe que os professores terão a oportunidade de mostrar aos alunos um dos fundamentos de uma língua: a articulação”. (Ibidem, p.57). Dias faz uma comparação do significante “articulação” com outras áreas do conhecimento, como a biologia, por exemplo, em que tal conceito assume papel fundamental. Ilustra a explicação com o exemplo do cotovelo, que é, por excelência, um elemento articulador, permitindo que duas partes do nosso corpo se movimentem sem perder contato entre elas. (DIAS, 2003). O autor nos mostra ainda que, na linguagem, a noção da mobilidade não é visível como na anatomia, mas que o professor pode enriquecer uma aula de gramática utilizando-se dos estudos de articulação anatômicos, compreensão que produziu seus efeitos no trabalho com o sujeito, detalhado no capítulo a seguir.

Nessa direção, para darmos a consequência teórica necessária a esta proposta de trabalho, apresentamos, no item a seguir, breves considerações sobre as teorias as quais nos filiamos para desenvolver o nosso projeto.

2.2 Um mergulho nas bases epistemológicas

Diante das questões mencionadas, a fim de estabelecer uma relação entre a AD, a HIL e a Semântica da Enunciação para trabalharmos com o funcionamento do componente sintático sujeito, buscamos primeiramente compreender a noção de língua na perspectiva discursiva. Para tanto, nos pautamos na Análise do Discurso, proposta por Michael Pêcheux, baseando-nos também nos estudos de Eni Orlandi e em outros autores que compartilham desta teoria.

Vimos que para a teoria do discurso a língua tem sua unidade, sua própria ordem e que não é um sistema perfeito, nem uma unidade fechada. Para AD, a língua é sujeita a falhas, sendo exposta à incompletude. A língua é “relativamente autônoma”, de acordo com Orlandi (2015, p. 16), e a “história tem seu real afetado pelo simbólico, pois os fatos reclamam sentidos”, o sujeito de linguagem é descentrado, sendo “afetado pelo real da língua e pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam, o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia”. (Ibidem, p. 18).

Assim, compreendemos que, na AD, “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. (ORLANDI, 2015, p. 13).

Uma característica importante da análise de discurso

é que ela se interessa pelas condições de produção da linguagem, isto é, pelos interlocutores e pelo contexto de situação (enunciativo e histórico). É assim que o sujeito faz sua entrada no campo da reflexão sobre a linguagem. (ORLANDI, 2008, p. 196).

Fomos também em busca da melhor forma do entendimento sobre os conceitos que norteiam a questão da gramática e, dessa forma, há que se falar em “gramatização”, o que nos levou a fazer um mergulho na História das Ideias Linguísticas. Para tal, há que se retomar registros históricos que consideram o desenvolvimento das concepções linguísticas europeias, num espaço de tempo que compreende os séculos V a XIX, aproximadamente, conforme lemos em Auroux (1992).

Inicialmente, o conceito de gramatização é uma descoberta produzida pelo esforço conjunto de um grupo de pesquisadores em história das teorias linguísticas especializados em diferentes tradições. Poucas línguas dispunham de gramáticas e de dicionários, até que, a partir do Renascimento, os ocidentais começaram, na base de sua tradição gramatical greco-latina, a escrever gramáticas e dicionários para os seus próprios vernáculos (endogramatização), assim como para as línguas que suas viagens os faziam descobrir através do mundo (exogramatização), de acordo com o que vimos em Auroux (1992).

Conforme podemos compreender da leitura desse autor, a gramatização trouxe mudanças profundas para o patrimônio linguístico da humanidade, pois as regras baseadas na unidade do latim e a difusão do processo em um mesmo período atribuíram às línguas um caráter de homogeneidade. Além disso, nesse momento, a língua começa a ser trabalhada de modo generalizado como objeto de ensino na Europa. Por essas razões, a gramatização é considerada um acontecimento transformador para as civilizações, daí o autor considerá-la como uma “revolução”.

Concordamos com o autor ao comparar a gramática com um instrumento, quando afirma que:

Não é uma simples descrição da linguagem natural; é preciso concebê-la também como instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram juntas na competência de um mesmo locutor. (AUROUX, 1992, p.70).

Segundo Aurox (Ibidem, p. 65), “por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentalizar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber linguístico: a gramática e o dicionário”. Dada a importância desses instrumentos utilizados como meios de ensino-aprendizagem, podemos citar Orlandi:

Enquanto objeto histórico, tanto a gramática como o dicionário, são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz história e que configura as formas da sociedade. O que nos leva a dizer que, por isso mesmo, eles são um excelente observatório da constituição dos sujeitos, da sociedade e da história. (ORLANDI, 2001, p. 9).

Para que possamos compreender os efeitos que o processo da gramatização provocaram no ensino da língua no Brasil, podemos abordar alguns conceitos propostos por pesquisadores inscritos no grupo de estudo da História das Ideias Linguísticas, vinculados à Unicamp, tendo Eni Orlandi à frente da organização de um projeto denominado “Discurso, Significação, Brasilidade”, iniciado em 1987, em que já se estudavam os discursos sobre a língua no Brasil, considerando diversos materiais, dentre os quais relatos de viajantes e missionários, gramáticas e outros artefatos elaborados pelos missionários, como também materiais de outra natureza concernentes a outras épocas.

Com a cooperação entre a equipe brasileira e a equipe francesa, coordenada por Sylvain Aurox (NUNES, 2008), teve início o Projeto de História das Ideias Linguísticas no Brasil. Nesse sentido, podemos ler em Orlandi que:

Quando falamos das ideias linguísticas, referimo-nos à definição da língua, à construção de um saber sobre a língua, à produção de instrumentos tecnológicos que lhes são ligados e também à sua relação com a história do povo que fala. (ORLANDI, 2001, p. 32).

Esses estudos nos fizeram compreender que o conhecimento, o saber sobre a língua é um processo contínuo que transita do passado e se organiza no presente e que essas práticas têm respaldo, de um lado, nas Instituições, e, de outro, na sua textualidade: gramáticas, dicionários, obras literárias, manuais e programas de ensino:

Ver a gramática e o dicionário como parte da relação com a sociedade e a história transforma esses instrumentos em objetos vivos, partes de um processo em que os sujeitos se constituem em suas relações e tomam parte na construção histórica das formações sociais com suas instituições, e sua ordem cotidiana. (NUNES, 2008, p.110).

Interessam-nos estudos nos caminhos que a HIL, juntamente com a AD e a Semântica da Enunciação, propõem para que possamos direcionar nosso trabalho quanto ao ensino da língua e, assim, obtermos apoio teórico-metodológico, no sentido de alargar nossa capacidade de compreensão, uma vez que essa posição, de acordo com Orlandi (2013, p.138), “nos permite pôr em relação diferentes ordens do discurso: a do saber ‘sobre’ a língua e a do saber a ‘língua’”.

Essas questões são importantes para podermos compreender a historicidade dos processos de ensino de língua portuguesa na escola. De acordo com a autora, “historicamente, o ensino de português, língua nacional, está ligado à gramática. A gramática é, pois, a forma dominante de estudos da língua na Escola”. (ORLANDI, 2000, p. 34). Apesar de esse instrumento ser alvo de inúmeras críticas, quando se fala em ensino de português, o que aparentemente predomina é o “aprimoramento da habilidade de uso da língua e, sendo a habilidade de uso normalmente confundida com domínio da norma culta, pode-se entender o ‘apego’ à gramática tradicional em nossas escolas”, segundo Dias (2006, p.44).

Muito se discute sobre o ensino da Língua Portuguesa na educação básica, do Brasil, em que na maioria dos casos o professor “é visto como o vilão da história” e que grande parte do “fracasso” escolar é atribuída a ele. Quando, em vez disso, são vários os fatores que contribuem para o quadro educacional no qual o país se encontra atualmente, historicamente construído em nosso país, efeito de um processo dual, desigual, excludente e contraditório. (SARIAN, 2012).

Para buscar intervir nesta questão, de forma consequente com a AD, a HIL e a Semântica da Enunciação, de forma a viabilizar a ressignificação do nosso trabalho, promovendo um ensino da sintaxe mobilizando o sujeito, aliando a dimensão orgânica à dimensão enunciativa e discursiva, partimos das compreensões de Dias sobre essa questão, para quem a “gramática é uma das áreas que procura explicar a língua a partir da sua organicidade”, assim, “a língua comporta uma dimensão orgânica”. (DIAS,2006, p. 58). Nessa direção, o autor defende a tese de que a “dimensão orgânica” da linguagem requer uma interligação necessária com outra dimensão, a qual denomina “dimensão enunciativa”.

Dias (1998, p.119) afirma que “a língua adquire identidade justamente nos movimentos de sentido que se cruzam de discurso para discurso. A noção de gramática como descrição das formas linguísticas não nos satisfaz”. Dessa forma, concluímos que, para a enunciação, não interessa somente o fato gramatical “sujeito”, por exemplo, interessa-o como fato discursivo: quem e por que enuncia. Então, aproximar a teoria da enunciação ao ensino da gramática

significa agregar um teor explicativo ao trabalho com a língua, visto que, desta forma, se compreende por que a língua funciona de tal maneira, pois, nesta perspectiva, “procuramos conceber a exterioridade como constitutiva do fato gramatical”. (DIAS, 2002, p. 62).

Para Ladeira (2010, p.13), “assumir uma perspectiva segundo a qual as unidades se organizam em núcleos organicamente estruturados é apenas o ponto de partida de um estudo de língua na área da gramática”. Dessa forma, segundo a autora, faz-se “necessária uma abordagem de gramática que seja capaz de explicar ‘o funcionamento da língua, trabalhando a relação entre a configuração orgânica e suas projeções de acionamento enunciativo’”. (DIAS, 2003, p. 59).

Segundo Pena (2015, p. 36), a sintaxe “pode trazer grandes contribuições para o entendimento por parte do aluno em relação a certos mecanismos da língua”, o que vem corroborar com os nossos objetivos neste empreendimento, haja vista que, de acordo com a autora, “os fatos sintáticos de uma língua não se manifestam apenas no nível material da sentença. De acordo com a Semântica da Enunciação, há um nível simbólico que também é constitutivo da sentença”. (Ibidem, p. 36).

Ainda de acordo com Pena,

quando observamos a sintaxe num viés enunciativo, estamos considerando a relação existente entre aquilo que é materializado no acontecimento enunciativo e aquilo que ‘atravessa’ essa materialidade. Por isso defendemos a tese de que a enunciação precisa ser considerada no ensino. (Ibidem, p. 34).

Nesse sentido, mobilizamos fortemente a noção de “lugar sintático”, nosso “carro chefe”, por representar o elemento principal da ressignificação, conceito elaborado por Dias que “nos permite sair das afirmações dispersas sobre a língua, que caracterizam as gramáticas de linha tradicional”. (DIAS, 2003, p. 68).

Essa noção corrobora com nossos objetivos, sobre a qual passaremos a nos deter nos parágrafos seguintes, ao lado de outras noções fundamentais para este trabalho, o que nos levou a mobilizar noções filiadas à Semântica da Enunciação, tais como lugar sintático, rede enunciativa, referencial histórico e pertinência enunciativa, as quais foram amplamente exercitadas a partir dos trabalhos com sentenças (enunciados) produzidos pelos alunos em diferentes situações discursivas, conforme apresentado no Capítulo III.

Pena (2015, p. 206), baseando-se em Dias (2009), defende a tese de que “o lugar sintático do sujeito é o responsável pela instauração da sentença”. Dessa forma, vislumbramos essa categoria sintática como uma noção a ser mobilizada no ensino muito produtiva, tendo em vista as várias categorias sintáticas e morfológicas que o acompanham.

Segundo Dias (2003, p. 68), chegamos ao “lugar sintático”, neste caso, do sujeito, quando concebemos a gramática não somente na dimensão orgânica, mas também na dimensão enunciativa. Assim, o conceito de “lugar” torna-se a base para o tratamento das funções sintáticas, permitindo uma explicação integrada para os fenômenos gramaticais.

Para falarmos de lugar sintático, há que se falar em sentença e enunciado. Dias (2009, p.13) preconiza que “a sentença é a face regular da unidade configurada como enunciado. Como tal, ela detém uma geografia de lugares sintáticos nos quais a memória do dizível e uma demanda de atualidade encontram pontos de contato”. Em relação a lugares sintáticos, para Pena,

o lugar sintático *não é* um lugar *geográfico* na sentença, mas um lugar *qualificado* que dá aos termos ocupantes desses lugares a capacidade de adquirirem funções na sentença. Desta forma, estudar sintaxe não é olhar para os termos, mas para os lugares sintáticos, observando aquilo que governa a relação entre os grupos de termos que ocupam os lugares. (PENA, 2015, p. 36, grifo nosso).

Assim, as funções gramaticais que conhecemos tais como sujeito, predicado, adjuntos, entre outras “são relações entre os lugares sintáticos e só assim podem ser consideradas como relações sintáticas”. (DIAS, 2009. p.9).

Quanto à projeção de lugares sintáticos, Pena assevera que

para a sintaxe com bases enunciativas, as sentenças são formadas como resultado de coordenadas de enunciação na instalação do dizer, que projetam os lugares sintáticos. Dessa forma, esses lugares são parte constituinte das sentenças estando ou não ocupados organicamente. (PENA, 2015, p. 38).

No que diz respeito mais especificamente ao lugar sintático do sujeito, ainda de acordo com a autora,

na enunciação, o lugar qualificado de sujeito estabelece uma relação com o verbo em estado de finitude. O lugar sintático do sujeito retira o verbo do seu estado de dicionário, para instalar um predicado. Dessa forma, dizemos que o lugar de sujeito dá perspectiva ao verbo, pois, ao retirá-lo do estado de infinitivo, dá a ele marcações enunciativas, materializadas, no caso, por elementos morfológicos, pertinentes ao acontecimento enunciativo do qual participa. (PENA, 2015, p. 106).

Essas noções foram fundamentais para desenvolvermos o trabalho com o componente sintático “sujeito”, que ocorreu visando à relação da língua e sua exterioridade na perspectiva de compreendê-la não somente enquanto um componente orgânico, mas do ponto de vista do funcionamento da língua, conforme nos ensina Dias, bem como autores como Indusky:

Orlandi, em 1996, mostra que podemos tomar a língua em duas dimensões diversas, a da organização e a da ordem. A organização diz respeito às relações internas, enquanto a ordem relaciona a língua à sua exterioridade constitutiva. É, pois, com a língua, enquanto ordem, que a Análise do Discurso trabalha. (INDUSKY, 2010, p. 3).

Outro aspecto de grande relevância para o nosso trabalho são os estudos no domínio das relações entre textualidade e gramática, que, segundo Dias (2005, p.30), “começam a tomar corpo na linguística”. O autor aponta que

uma característica desses trabalhos se encontra na tentativa de relacionar diretamente a configuração das categorias gramaticais com uma perspectiva de identificação dos textos em gêneros, promovendo a tese de que a configuração nas categorias gramaticais ganha especificidade tendo em vista a sua ocorrência num ou noutro gênero. (Ibidem, p.30).

Em Dias (2005), vemos que a relação entre categorias gramaticais e textualidade deve passar pelo conceito intermediário de “modo de enunciação”. Nesse viés, acredita que “diferentes modos de enunciação influem decisivamente no fenômeno de ocupação dos lugares sintáticos sujeito e objeto”. (DIAS, 2005, p. 30).

O autor reitera que somente após um conhecimento mais aprofundado da relação entre lugares sintáticos e modos de enunciação é que se deve passar para uma segunda etapa: a relação entre modos de enunciação e os gêneros textuais.

Nessa direção, pode-se pensar o texto como um espaço discursivo, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações não somente com as condições de sua produção, mas também com outros textos e com outros discursos. Nessa concepção, o texto não se fecha em si mesmo, pois faz parte de sua constituição uma série de outros fatores, tais como relações contextuais, relações textuais, relações intertextuais, e relações interdiscursivas, conforme lemos em Orlandi (2012).

Quanto a esta forma de trabalho com o texto, encontramos embasamento em Orlandi, que o diferencia no deslocamento de análise de conteúdo em relação a Análise de Discurso, ao postular que

a análise de conteúdo procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer? Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo, ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que se coloca é: como este texto significa? Há aí um deslocamento [...] onde a questão a ser respondida não é ‘o quê’, mas ‘como’. Para responder, ela não trabalha com os textos apenas como ilustração ou como documento de algo que já está sabido em outro lugar e que o texto exemplifica. Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade. (ORLANDI, 2015, p. 17-18).

Expandimos a nossa compreensão de texto para além do sentido estabilizado e que circula com dominância na escola: o texto verbal; uma compreensão que foi fundamental para o desenvolvimento do projeto, detalhado no Capítulo III.

Dessa forma, compreendemos que:

Analisar textos em que o verbal e o não-verbal se fazem presentes permite ao pesquisador [professor] notar que não é apenas o verbal que produz sentido pois o não-verbal também produz sem que sejam hierarquizados um em relação ao outro, visto que ambos produzem sentidos e fazem ressoar diferentes sentidos inscritos em diferentes FDs. (SILVEIRA; SOUZA, 2017, p. 207).

Destacamos, ainda, a importância “de pensar na articulação de diferentes linguagens”, (SILVEIRA; SOUZA, 2017, p. 206), neste caso, a verbal e a não-verbal, que

se torna importante no sentido de demonstrar como os discursos produzem sentidos e circulam na sociedade, além de, é claro, notar como são retomados os já-ditos que se revestem de outros contornos, em que o texto se estabelece a partir da relação entre paráfrases (repetição) e polissemias (novo). (Ibidem, p. 207).

Feitas essas considerações, passamos a tratar, no item a seguir, ainda que de forma breve, a nossa compreensão de livro didático, como forma de dar a sustentação necessária ao processo de ressignificação empreendido no desenvolvimento de nosso trabalho na escola.

2.3 O ensino de gramática no livro didático

De acordo com Gallo (1990), o modo com que se trabalha a língua portuguesa na escola, sustentada pelo discurso pedagógico, baseia-se no conceito de “é porque é”, em que “o sujeito dessa prática pedagógica é tido como não tendo inconsciente, só alienação”. (GALLO, 1990, p. 19).

Esta prática é observada nos livros didáticos usados nas escolas, embora, atualmente, pode-se perceber que há, em livros editados recentemente, um “esforço no sentido de apresentar ao aluno uma visão mais ampla de conhecimento sobre a língua e menos afetada pelo normatismo”, conforme podemos constatar em Dias (2007, p. 143).

Na busca por elucidar a compreensão de como poderíamos intervir, de maneira significativa, no ensino-aprendizagem referente ao componente sintático sujeito, posto no LD, nos ancoramos em Dias, ao postular que:

O campo de manuais didáticos precisa de obras mais ousadas do ponto de vista teórico. Isso não significa o abandono da terminologia gramatical apresentada pelas gramáticas tradicionais. O que esperamos é minimamente um olhar sobre a língua no qual as dimensões textuais e discursivas sejam mais efetivas no tratamento do linguístico. No estudo do sujeito, por exemplo, isso poderia ser efetivado em observações sobre as diferenças na apresentação das formas de sujeito (com pronome pessoal, com pronome indefinido, com núcleo determinado por numeral, adjetivo etc.) e seus efeitos [no texto]. Dessa maneira, o funcionamento da língua seria captado pela organicidade (o sujeito sintático como função pertinente a uma estrutura da sentença) e pela enunciação (o efeito de um modo específico de configuração do sujeito sintático na construção do sentido). (DIAS, 2010, p. 207).

Porém, percebemos no material com o qual trabalhamos que o sentido de “inovação” se restringe às nomenclaturas, como por exemplo: “Semântica e discurso”, “O sujeito indeterminado na construção do texto”, ou seja, são denominações que podem produzir, à primeira vista, o efeito de inovação, quando comparamos aos livros didáticos tradicionais, como detalharemos no Capítulo III.

Nessa direção, Dias trabalha com a hipótese de que os manuais didáticos buscam apresentar aos alunos inovações na abordagem de categorias linguísticas, no entanto, observa-se que “ainda não está equacionada a integração dessas novas abordagens com os velhos moldes de tratamento da língua praticados pelas gramáticas tradicionais”. (DIAS, 2010, p. 195). Para o autor, os manuais didáticos trazem, muitas vezes, apenas uma mudança de rótulo dos tópicos apresentados pelas gramáticas tradicionais.

Dessa forma, optamos ressignificar o livro didático, por ser um instrumento acessível a alunos e professores em nossa escola, de uso quase que obrigatório pelo professor, uma vez que

sendo distribuído “gratuitamente” pelo governo. Além disso, nós, enquanto professores, somos, de certa forma, cobrados por toda a comunidade escolar (pais, alunos e gestores) se não o utilizarmos

Do ponto de vista discursivo, compreendemos que o livro didático tem sido um importante suporte nas mãos dos professores para “instrumentalizar e legitimar a língua, como lugar de produção da identidade nacional”, de acordo com Leão Albuquerque (2007, p. 50), tendo em vista o fato de que é na escola que o saber sobre a língua é ensinado ao aluno, principalmente por meio deste instrumento de ensino, conforme podemos depreender das leituras que realizamos.

Coracini (1999, p. 23) relembra que, segundo Souza (1995), “para os professores ‘fieis’, o livro didático funciona como uma Bíblia, palavra inquestionável”. A autora postula que

analisando o livro didático como Foucault analisa o documento histórico: a verdade aí está contida; o saber sobre a língua e sobre o assunto a ser apreendido ali se encontra. Desse modo, as perguntas, sempre ‘bem’ formuladas, evidentemente, só podem ser respondidas de acordo com o livro do professor, de tal maneira que o professor raramente se dá conta quando uma pergunta não foi bem formulada. (cf. Coracini, 1995), dificultando a obtenção da resposta ‘certa’, determinada pelo do LD; este, autoridade reconhecida, carregaria, então, a aura da verdade, da neutralidade do saber pelo autor (Ibidem, p. 23).

Com base nessas questões, questionamos a forma com que se tem trabalhado este material na escola, ao longo dos anos, principalmente desde a implantação do PNDL. Neste sentido, Sarian afirma que

para Chiss e Puech (1998, p. 12) ‘nesse campo dos saberes transmitidos’, circula uma ‘concepção muito idealizada (não problematizada) dos saberes’, pois são, frequentemente, apresentados como ‘disponíveis’, não se perguntando sobre as formas pelas quais esses saberes são ‘postos à disposição’. (SARIAN, 2017, p. 263).

Concordamos também com a autora, ao afirmar que:

Compreendemos o livro didático como um instrumento de ensino constituído e instituído no processo de disciplinarização de um campo do saber que se estabelece, de forma contraditória, entre dois mundos: o mundo da invenção e da produção de saberes, ‘ligado ao mundo científico’, no qual se delineiam e se implementam as políticas públicas de ensino de língua(s), que ‘ficam a cargo de grupos da comunidade científica brasileira’, e o mundo da

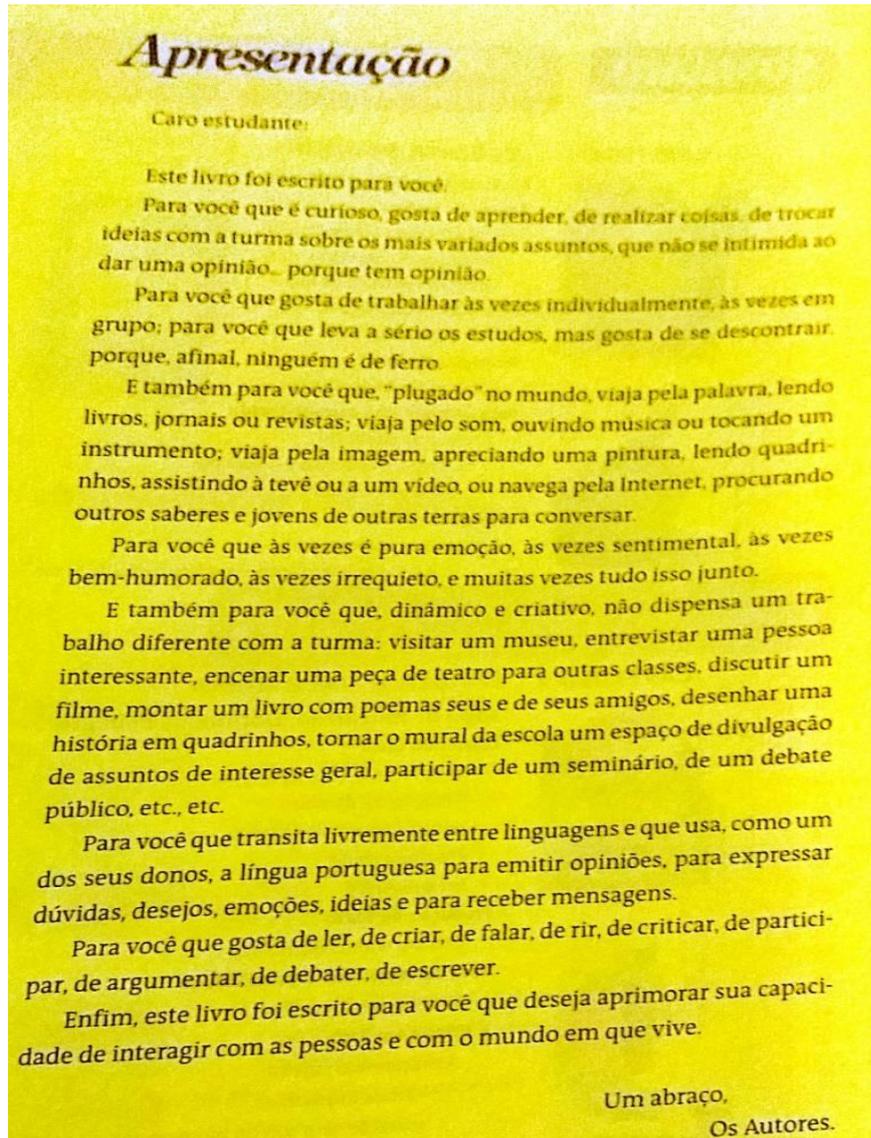
‘transmissão desses saberes’ (SILVA, 2005, p.4), em que a Escola ocupa lugar central. (SARIAN, 2017, p. 263).

Com essas compreensões, apresentamos, no item a seguir, uma breve descrição, seguido de um também breve gesto de análise, do livro didático que mobilizamos em nossa proposta de ressignificação.

2.4 Livro didático Português Linguagens: descrição e interpretação

O livro didático com o qual nos propomos a trabalhar, *Português Linguagens*, 8º ano, de autoria de Willian Cereja e Thereza Cochar Magalhães, traz, na “Apresentação”, dirigida aos estudantes, uma formulação que nos proporcionou uma breve reflexão:

Figura 4 - Apresentação do livro aos estudantes assinado pelos autores



Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

Desta apresentação, destacamos: “Para você que transita livremente entre linguagens e que usa, como um de seus donos, a língua portuguesa para emitir opiniões, para expressar dúvidas, desejos, emoções, ideias e para receber mensagens”.

Nossos gestos de interpretação a respeito desse parágrafo nos permitem compreender a circulação de um suposto sentido de aprisionamento em torno da linguagem, efeito de uma filiação pragmática de língua, em que o sujeito é considerado um usuário (SILVA, 2017, p. 213) e que a língua possui “donos”: “como um de seus donos”. Como pode a língua ter dono? Nessa perspectiva, Pfeiffer (2005, p. 33) afirma que “não se adquire uma língua, inscreve-se nela no instante mesmo em que a língua é tomada pelo sujeito”.

Conforme observamos no Sumário, o livro é composto por quatro unidades e cada unidade está dividida em três capítulos. Cada capítulo é introduzido por um tema e se encontra organizado por “seções”, conforme podemos constatar na Figura 5:

Figura 5 - Sumário

O sumário apresenta a seguinte estrutura:

- SUMÁRIO**
- UNIDADE 1**
Humor: entre o riso e a crítica
- CAPÍTULO 1**
Infância perdida
- O menino, Chico Anysio**
- Estudo do texto** 12
 - Compreensão e interpretação 13
 - A linguagem do texto 13
 - Leitura expressiva do texto 15
 - Cruzando linguagens 15
 - Trocando ideias 16
- Produção de texto** 17
 - O texto teatral escrito (I) 17
- Para escrever com expressividade** 17
 - O discurso citado (I) 23
 - O texto, o contexto e o discurso 23
 - O discurso citado 24
- A língua em foco** 28
 - O sujeito indeterminado 28
 - O sujeito indeterminado na construção do texto 32
 - Semântica e discurso 33
- Divirta-se** 34

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 4).

A parte do material com a qual vamos trabalhar, de forma mais direta, é **A língua em foco**, que, no Capítulo I da primeira unidade, está na página vinte e oito e aborda a sintaxe com o componente “sujeito”, apresentando-o já de forma classificada como “O sujeito indeterminado” e, na sequência, introduz o subtítulo de **Construindo o conceito**, conforme podemos verificar a seguir. Observamos que estamos apresentando o livro destinado ao professor, no qual as questões já estão com as respostas:

Figura 6 - A língua em foco

A língua em foco

O SUJEITO INDETERMINADO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:

(Disponível em: <http://alehand.wordpress.com/tag/niquel-nausea/>. Acesso em: 17/02/2014.)

- Nas frases "Fui abduzido" e "Seres estranhos injetaram substâncias em mim":
 - Qual é o sujeito da forma verbal **fui**? eu (desinência)
 - Em que pessoa está a forma verbal **injetaram**? A qual termo da oração ela se refere? Qual é a função sintática desse termo na oração da tirinha? 3ª pessoa do plural / Ela se refere a Seres estranhos / Sujeito
- Na frase "Me colocaram numa nave vermelha":
 - Em que pessoa está a forma verbal **colocaram**? 3ª pessoa do plural
 - Esse verbo se refere a um sujeito já mencionado anteriormente? Não
 - Nesse contexto, é possível determinar o sujeito da ação verbal? Não
- No 2º quadrinho da tira, é possível identificar os responsáveis pela "abdução" do cachorro.
 - Quem são eles? Os donos do cachorro.
 - Além da fala da personagem, há no 2º quadrinho um elemento não verbal que permite deduzir que o cachorro identificou como "nave vermelha". Qual é esse elemento? O carro vermelho.
 - Conforme se deduz da fala do homem no 2º quadrinho, quem seriam os "seres estranhos" a que o cachorro se refere no 1º quadrinho? Os funcionários da clínica veterinária que aplicaram vac. na nave.
- Levante hipóteses: Por que o cachorro, ao contar como foi levado à clínica, emprega uma frase em que o sujeito é indeterminado? Porque ele ficou tão traumatizado com a vacinação, que se esqueceu de quem o levou para a clínica, foram seus próprios donos.

CONCEITUANDO

Na tira, o cachorro, transtornado, não lembra quem o levou à clínica. Assim, ao relatar o que ocorreu, emprega o verbo na 3ª pessoa do plural, ou seja, sem fazer referência a uma pessoa determinada. Veja:

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p.28).

Conforme podemos constatar, o saber sobre o sujeito é apresentado na forma de "Construção do conceito", trazendo, assim, aparentemente, um caráter "inovador", pois enquanto os livros didáticos mais convencionais introduzem o assunto em questão expondo diretamente o conceito, ou, quando muito, exemplificando primeiramente, o referido material propõe um texto para leitura com questões direcionadas aos alunos sobre o conceito.

Projeta-se, portanto, o imaginário de que aluno terá "condições" de compreender o conteúdo proposto por meio da realização dos exercícios. Ao mesmo tempo, o significante "Construindo", no gerúndio, projeta um imaginário de que ao aluno é dado "voz", no entanto, podemos verificar que as questões são elaboradas direcionando as respostas de forma objetiva, administrando os sentidos (ORLANDI, 2015), limitando assim, o gesto interpretativo dos alunos.

Somente na página 29 é que os autores apresentam o conceito de sujeito, o qual se filia à gramática normativa: “**Sujeito indeterminado** é aquele que não aparece expresso na oração e nem pode ser identificado, ou porque não se quer ou por se desconhecer quem pratica a ação”, noção que se filia às gramáticas tradicionais. Podemos verificar em Cegalla (1993, p. 296, grifo do autor) que o **sujeito é indeterminado** “quando não se indica o agente da ação verbal”; em Rocha Lima (2011, p.289, grifo do autor), que o **sujeito** pode ser **indeterminado** “se não pudermos ou não quisermos especificá-lo”.

Figura 7 - Conceituação e exemplos de sujeito indeterminado

Nesse caso, o sujeito do verbo é **indeterminado**.

Sujeito indeterminado é aquele que não aparece expresso na oração nem pode ser identificado, ou porque não se quer ou por se desconhecer quem pratica a ação.



Na língua portuguesa, indetermina-se o sujeito de duas formas:

- colocando-se o verbo (ou o auxiliar, se houver locução verbal) na 3ª pessoa do plural:
 - Telefonaram para você hoje cedo. Estão telefonando para você desde cedo.
- empregando-se o pronome **se** junto com verbos intransitivos, transitivos indiretos e de ligação na 3ª pessoa do singular:
 - Fala-se muito dos efeitos dos raios infravermelhos. (verbo intransitivo)
 - Precisa-se de profissionais competentes. (verbo transitivo indireto)
 - Era-se mais calmo antigamente. (verbo de ligação)

O pronome **se**, nesse caso, recebe o nome de **índice de indeterminação do sujeito**.

Não confunda sujeito desinencial com sujeito indeterminado

Os versos a seguir são do poema “Retrato de família”, de Carlos Drummond de Andrade. Leia-os.

A moldura deste retrato
em vão prende suas personagens.
Estão ali voluntariamente,
saberiam — se preciso — voar.

Poderiam sutilar-se
no claro-escuro do salão,
ir morar no fundo de móveis
ou no bolso de velhos coletes

[...]

O retrato não me responde,
ele me fita e se contempla
nos meus olhos empoeirados.



(Reunião, Rio de Janeiro: José Olympio, 1980, p. 118. © Grãã Drummond)

Observe que, nas duas primeiras estrofes, o sujeito das formas verbais **estão**, **saberiam** e **poderiam** é desinencial, e não indeterminado. Isso porque elas se referem a **personagens**, elemento mencionado no verso “em vão prende suas personagens”. Já em enunciados como “Estão procurando você” ou “Chamarão você para uma entrevista”, sem outras informações complementares, o sujeito não é desinencial, e, sim, indeterminado, uma vez que o locutor não sabe ou não quer identificar quem realiza as ações.

29

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p.29).

Precisamos considerar o fato de que o conteúdo em questão, sujeito indeterminado, neste material, se encontra dando sequência ao conteúdo na mesma natureza, proposto no livro da série anterior, 7º ano.

Assim, pretendemos, com este trabalho, compreender, ainda mais, como o estudo da língua, mais especificamente, o sujeito, foi posto no referido material didático, se realmente trata-se de uma visão “mais ampla”, ou apenas usa-se o texto como um “pretexto”, como uma espécie de “disfarce” para estabelecer o ensino de língua ainda de forma convencional. Essa compreensão serviu de sustentação para o processo de ressignificação que direcionou o nosso trabalho, durante a elaboração das atividades realizadas ao longo da intervenção, na qual objetivamos “evidenciar a flexibilidade do saber gramatical frente às instabilidades constitutivas que regem o funcionamento da língua”. (DIAS, 1998, p. 117).

Almejamos uma forma de estudo que possa

oportunizar ao aluno a tarefa de pensar a língua no funcionamento dos enunciados a partir da sua própria realidade, isto é, estudar a ocorrência dos fatos linguísticos a partir de uma observação dos discursos do seu próprio dia-a-dia, de forma a sermos um pouco gramáticos e sermos um pouco alunos. (DIAS, 1999, p.30).

Portanto, a nossa posição é de que acreditamos ter encontrado, no estudo da sintaxe, a ancoragem necessária para um trabalho significativo, conforme mostram as análises das oito atividades realizadas no decorrer do Projeto de Intervenção, apresentadas no terceiro capítulo.

3. A TEORIA EM FUNCIONAMENTO: DESLOCAMENTOS E RUPTURAS

3.1 A proposta de trabalho

Para que pudéssemos atender aos objetivos previamente propostos no projeto de intervenção pedagógica, planejamos a organização das atividades em cinco etapas distintas, iniciando com uma atividade que foi introduzida na forma de dinâmica, com a finalidade de conhecer a turma com a qual seria desenvolvido o projeto e promover uma receptividade favorável com relação aos trabalhos futuros.

Havia, da nossa parte, um certo receio quanto à receptividade do projeto pelos alunos, sabendo que “gramática” geralmente não os agrada, na grande maioria. Assim, objetivamos uma forma de apresentação do projeto aos alunos promovendo uma aproximação afetiva entre a professora e a turma, considerando o fato de que não nos conhecíamos, com exceção de alguns terem sido nossos alunos no sexto ano, a fim de que pudéssemos “promover uma prática de ensino de língua politicamente significada, embasada e sustentada teoricamente”, conforme Sarian (2018, no prelo).

3.1.1 A primeira atividade: “Quem é este sujeito?”

Para esta atividade, denominada “Dinâmica do espelho”, utilizamos uma caixa com um espelho em seu interior e alguns recortes de fotos de pessoas famosas e desconhecidas, retiradas de revistas, como uma estratégia que deveria fazer parte da atividade, a fim de que a tornasse um tanto “misteriosa”, tendo como imaginário a possibilidade de que alguns já conhecessem a dinâmica.

Essa atividade consistia em mostrar a caixa aos alunos dizendo que, em seu interior, eles veriam uma imagem e teriam que descrevê-la. Com o propósito de abordar de maneira sutil o assunto a ser trabalhado, fizemos a seguinte pergunta: Quem é o sujeito que você vê na imagem que está dentro da caixa? Poderia descrevê-lo (a) sem mencionar de quem se trata? Os alunos foram orientados a não revelar o que/quem viram dentro da caixa. Deveriam fazer uma autodescrição sem dizer de quem se tratava. O fato de haver, também no interior da caixa, recortes de revistas com fotos de pessoas famosas e pessoas desconhecidas, fazia com que a brincadeira ficasse mais interessante diante da incerteza para a turma em relação à descrição que o próximo colega iria fazer, tendo em mente que alguns alunos já deviam conhecer a

dinâmica. Compreendemos que, assim, estaríamos possibilitando ao aluno um jogo com a “língua na produção de sentidos”, pois,

quando dizemos que o sujeito, para se constituir, deve se submeter à língua, ao simbólico, é preciso acrescentar que não estamos afirmando que somos pegos pela língua enquanto sistema formal, mas sim pelo jogo da língua na história, na produção dos sentidos. (ORLANDI, 2012a, p. 102).

Para o desenvolvimento da atividade, organizamos a sala em forma de círculo, a fim de que todos os participantes tivessem uma visão ampla da turma. Rapidamente um dos alunos se prontificou a começar e fizemos um combinado de como se dariam as próximas participações.

Figura 8 - A dinâmica do espelho



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Ao término da dinâmica, teríamos a proposta de uma produção de texto em forma de autobiografia, que deveria ser entregue num próximo encontro, atendendo ao enunciado: Vocês farão um texto sobre vocês mesmos (as). Fiquem à vontade para se expressarem. Este texto será sua autobiografia, para que a professora possa conhecê-los um pouco mais. Segundo Orlandi (2005, p. 2), “o sujeito se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se”. Assim, compreendemos que o sujeito se significa pela linguagem oral diferentemente da linguagem escrita. Também interessava-nos obter parâmetros no que tange à modalidade escrita dos alunos.

Na aula seguinte, logo no primeiro momento, fizemos as considerações sobre a dinâmica realizada na aula anterior, observando os efeitos produzidos nos alunos, instigando-os às

exposições orais. Entre as falas, destacamos algumas sobre o que a dinâmica do espelho lheria teria proporcionado: “interação com a turma”, “inibe a timidez (perder a vergonha)”, “se conhecer melhor”, “uma atividade diferente e divertida”, “é bom falar da gente sem ser conhecido (identificado)”, “nunca tinha ouvido a voz dessa menina antes”, disse um dos alunos, entre outras respostas parafraseadas das que já haviam sido ditas.

Consideramos que os efeitos produzidos pela dinâmica foram satisfatórios. Foi uma atividade bastante produtiva com a qual pudemos perceber o perfil da turma, ter uma visão geral de comportamento e disciplina dos alunos, perceber quais os alunos que poderiam colaborar no andamento das atividades e aqueles aos quais seriam necessários direcionarmos um olhar mais atento e, principalmente, pudemos atingir nosso principal objetivo: criar um ambiente receptível ao trabalho que estávamos propondo, uma espécie de “quebra-gelo”. A turma se mostrou bastante eufórica com a atividade, pois “ao falar interpretamos” (ORLANDI, 2015, p. 8) e nos significamos. Sabemos que aos educandos esse espaço de “falar” é sempre restrito, característica imputada pelo discurso pedagógico, que, por sua vez, se inscreve no discurso autoritário. Segundo Orlandi (1987, p. 15), trata-se daquele em que “o referente está ‘ausente’, ocultado pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida”.

Vimos a importância de fazer uso da modalidade oral para os alunos, se colocarem, se autodescreverem perante os colegas de uma forma diferente, fazerem uso da palavra como autores de seus dizeres, considerando que,

na escola, não valorizamos a discursividade oral. Fixamo-nos em uma discursividade escrita, e tudo o que não se parece com a escrita, legitimada, que conhecemos dos livros e das publicações, não vale como produção legítima. (GALLO, 2012, p. 55).

Faz-se necessário observar que a atividade desenvolvida não significou da mesma maneira para todos, dada a individualidade dos sujeitos. Alguns hesitaram em falar, passando a vez para o colega. Outros se esquivavam falando em tom muito baixo, ou ainda, falando rapidamente, dando a entender que queriam que acabasse logo e pudessem voltar ao seu “lugar de conforto”. Compreendemos que estes gestos dos alunos podem ser inscritos no que Pfeiffer (2002, p.10) formula como “simulacro de autoria”, no qual o sujeito-aluno se insere. A autora afirma que

o sujeito é autorizado por diferentes instâncias (Gramática, dicionário, manual didático, professor, Academia) – todas elas em relação mútua de determinação

-, a dizer na repetição sem história. [...] uma repetição que não permite ao sujeito historicizar seu dizer. (Ibidem, p. 10).

Assim, nosso gesto de interpretação quanto aos efeitos produzidos nos alunos vai nesta direção. Os alunos não veem seus dizeres historicizados, sendo que, estão inscritos na “repetição empírica ou formal” (ORLANDI, 1998), na determinação, conseqüentemente, não se sentem, autorizados a exporem seus dizeres.

Daí uma das questões importantes a se requisitar a atividade também por escrito: para que esses alunos que tiveram dificuldade de se “mostrar” diante da turma, o fizesse de modo particular, por escrito.

Na aula seguinte, introduzimos as considerações finais sobre a dinâmica perguntando qual a palavra que tínhamos dado ênfase durante a dinâmica, esperando ouvir “sujeito”, mas não ocorreu, apesar de muitas tentativas. Ficaram curiosos, então, fizemos um suspense dizendo que pensassem no assunto e que voltaríamos a falar sobre em outro momento.

Conforme havíamos proposto anteriormente, passaríamos a recolher os textos produzidos por eles, a autobiografia. Porém, muitos não tinham elaborado e a maioria não fez o rascunho, conforme havia solicitado: rascunho no caderno, reescrita revisada para ser entregue. Retomamos a explicação da proposta, percebendo que os alunos, de modo geral, não possuem a prática de fazer rascunho. Muitos não sabem nem do que se trata. Alguns disseram que não sabiam como fazer, o que escrever, como começar.

Diante dessa questão, elaboramos, em acordo com os alunos, um roteiro para aqueles que estavam com dificuldades em relação ao texto escrito, no qual apresentamos tópicos construídos com orientações da nossa parte e sugestões dos alunos sobre o que gostariam de falar/escrever, compondo a introdução, ou a apresentação, no primeiro parágrafo: Informações pessoais: nome, sobrenome, filiação, data e local de nascimento, onde e com quem mora, entre outras formações que considerassem relevantes.

Interessante mencionar que realmente compareceram informações distintas e até “curiosas”, como: “nasci num hospital que não sei o nome”, “nasci prematura” (esse registro revela uma proximidade familiar, sabendo que não seja algo muito comum os pais falarem com os filhos sobre particularidades como o nascimento, por exemplo, hora, local), “sou o irmão mais velho da minha família”, “nasci em Cerejeiras/RO [...] Minha família tem origem gaúcha”. Nessa última menção, o significante “gaúcho” remete ao sul do país, como forma de pertencimento, por parte do autor.

Porém, sendo apenas sugestão, e não “regra”, muitos alunos, imprimindo gestos de sua individualidade, optaram por manter seu estilo de registro inicial, como percebemos em casos como: “Eu não sou uma pessoa perfeita”, “Eu sou uma menina bem explosiva” e ainda “Eu não tenho medo de assumir que tenho TDH e hiperatividade, tomo remédio controlado, mas isso é *insignificante pra*⁹ mim porque quando eu quero eu consigo”. Neste dizer, o aluno refere-se ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, TDAH, como é conhecido, em que comparecem, nesta descrição, termos específicos relacionados a diagnósticos de transtorno de aprendizagem, no ambiente educacional.

Lemos em Barros (2014, p.226) que o TDAH é “um transtorno fictício atribuído a crianças que expressam no seu comportamento a fórmula da infância, e tratar clínica ou terapeuticamente tal comportamento é manipular os próprios sentidos da infância”.

A autora ainda complementa que, as crianças diagnosticadas com TDAH são agitadas ou inquietas, principalmente os meninos. Podemos encontrar com frequência, nas salas de aula, o quadro descrito pela autora, quanto a as dificuldades para manterem a atenção nas atividades, principalmente as longas e repetitivas, ou que não lhes interessam. Desse modo, as crianças que apresentam tais características, são tidas como esquecidas, pois, geralmente não se lembram de recados, esquecem material escolar, bem como, tendem a não se lembrarem dos conteúdos estudados na véspera de prova, entre outros fatores que ocorrem em vista da falta de atenção, o que se faz imprescindível para que a memória funcione de maneira satisfatória.

Nosso gesto de interpretação é o de que o aluno reconhece que o diagnóstico, provavelmente, realizado por um profissional da área, uma vez que o dizer “tomo remédio controlado” se inscreve na formação discursiva da medicalização, não é impedimento para realizar suas atividades, desde que as queira fazer, explicitado no dizer: “quando eu quero, eu consigo”.

Estudos mostram que essa questão, a medicalização da infância, vem tomando grande proporção, a ponto de envolver movimentos de grande porte. Segundo Barros:

Do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade/Brasil, organizou-se de modo a dar visibilidade à sua preocupação quanto aos cuidados exacerbados com o comportamento de crianças em idade escolar, elaborando a ‘Carta Sobre a Medicalização da Vida’ no sentido de marcar o compromisso de articulação profissional dos campos da educação e da saúde. Tal movimento surgiu como uma reação às práticas medicalizantes de crianças que foram rotuladas como incapazes de se adequarem ao modelo educacional vigente, sob práticas que envolvem a

⁹ Procuramos manter as formas linguísticas utilizadas pelos alunos.

‘docilização do corpo’ (FOCAULT, 2009, apud BARROS) por meio de técnicas histórica e ideologicamente estabilizadas. Como sintoma, na escola atual todo e qualquer comportamento desviante sofre intervenções de diferentes naturezas para que o corpo esteja adequadamente adaptado aos espaços. Exemplo disso é o grande número de crianças atualmente diagnosticadas indiscriminadamente com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), e que atualmente fazem uso de metilfenidato, conhecida como a ‘droga da obediência’. (BARROS, 2014, p. 226 - 227).

Nos deparamos com situações como a que foi descrita, anteriormente pelo aluno, de forma constante nas escolas, tornando-se quase “comum” ouvir que um aluno foi diagnosticado com algum tipo de transtorno comportamental.

Dando sequência à nossa análise, temos outra formulação efeito da autodescrição, que nos chama a atenção: “Eu sou muito legal, sou bipolar, isolada, gosto de conversar sobre a minha vida e até que enfim a professora realizou o que eu queria fazer esse ano”. Nesta exposição, vemos sentidos em tensão nos dizeres da aluna: “Eu sou muito legal” e “bipolar”, “isolada” e “gosto de conversar sobre minha vida”, o que nos faz compreender que “ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impellido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos”. (ORLANDI, 2015, p. 50-51).

Desse modo, vemos no significante ¹⁰*bipolar*, em funcionamento em outras falas de outras alunas, um dizer que se apresenta fortemente no ambiente escolar. Novamente temos a menção de um significante atribuído a questão de “transtorno” e que nos conduz às formações discursivas em torno dessa questão.

Recorremos a Orlandi a fim de explicitar nossa abordagem quanto à noção de FD. Segundo a autora,

é pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. (ORLANDI, 2015, p. 42).

Vimos a necessidade de abordar o assunto, embora sem o devido conhecimento a esse respeito, explicando que nem sempre uma alteração no humor das pessoas pode/deve ser

¹⁰ Transtorno afetivo bipolar é um distúrbio psiquiátrico complexo. Sua característica mais marcante é a alternância, as vezes súbita, de episódios de depressão com os de euforia (mania e hipomania) e de períodos assintomáticos entre eles. As crises podem variar de intensidade (leve, moderada e grave), frequência e duração. As flutuações de humor têm reflexos negativos sobre o comportamento e atitudes dos pacientes mulheres, entre os 15 e os 25 anos, mas pode afetar também as crianças e pessoas mais velhas. BRUNA, Maria Helena Varella. Transtorno bipolar. In: Viva Bem, site parceiro da UOL. [São Paulo, 2020?]. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-bipolar-2/>. Acesso em: 08 de abril 2020.

considerada como bipolaridade. Há, para tanto, que ser realizado um diagnóstico com um profissional e, se confirmado, deverá ser tratado.

A fim de estender nossa compreensão sobre o assunto, buscamos informações junto à especialistas na área e descobrimos que:

Atualmente, fala-se em temperamento bipolar para se referir ao sujeito que possui um temperamento forte [...]. No senso comum, o adjetivo bipolar parece “cair como uma luva” na linguagem popular, servindo geralmente de adjetivo pessoal. Sobre isso, Bogochvol (2014, apud MORAIS, 2016, p. 243) salienta que o adjetivo bipolar entrou na série dos significantes da moda e a sua vulgarização acabou estabelecendo uma concepção de homem sobre si mesmo, figurando como um modo privilegiado de nomear seu mal-estar na civilização. (Ibidem, p. 243).

Outra providência a ser tomada em casos desta natureza seria levar ao conhecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola, para que os professores sejam informados do caso, através de um laudo médico. Podem ocorrer casos em que os professores, percebendo o comportamento diferenciado no aluno, neste ou em outro sentido, encaminhe para o AEE, ou leve ao conhecimento da orientação educacional para serem tomadas as devidas providências.

Aspecto outro se faz relevante, ainda na formulação da mesma aluna, recai em “gosto de conversar sobre a minha vida e até que enfim a professora realizou o que eu queria fazer esse ano”, formulação esta que se refere ao projeto em questão. Percebemos que a aluna prefere a forma escrita, uma vez que, na atividade oral, reservou-se o direito de falar pouco, contrapondo-se na atividade escrita, na qual fez uso de uma forma um tanto minuciosa da sua descrição/autobiografia, revelando alguns detalhes de sua vida, como o fato de ter nascido prematura, mencionado anteriormente. Assim, constatamos que “o sujeito se subjetiva de maneiras diferentes ao longo do texto”. (ORLANDI, 2015, p. 68). Reiterando essa constatação, podemos citar mais uma vez Indursky (2010, p. 04): “o indivíduo se subjetiva e se identifica, inscrevendo-se em processos discursivos no âmbito dos quais produz diferentes efeitos de sentido”.

O segundo tópico sugerido para a produção da autobiografia foi: O que gosta e o que não gosta: na escola, fora da escola, como lazer, entre outros aspectos. Aprendemos com Orlandi (2002, p. 250) que a escola se constitui num espaço de significação e que os sujeitos da escolarização já aí significam.

Enquanto instituição, a escola é “lugar fundamental de estabelecimento e administração de sentidos”. (Ibidem, p.250). Consideramos a importância da escola na vida dos alunos para a proposta desta questão, mesmo tendo conhecimento de que muitos alunos não veem dessa forma.

Destacamos algumas das formulações que dialogam com esta proposta, como: “a escola é muito legal ela me ajuda aprender coisas que eu não sabia ela me ajuda a ficar um pouco mais calma”. Nesta proposição, percebemos o silenciamento, por parte da aluna quanto a sua inquietação, ao fazer uso da expressão “um pouco mais calma”.

Em outra formulação, a aluna diz gostar da escola, que estuda desde o ano anterior. Segundo ela, “tem muitas coisas *legal*, que quase todas as escolas de Rondônia não têm”. E que “apesar do nome dela (da escola) ela é bem legal”. Nesta formulação, a aluna também omitiu algumas informações. Na fala “as coisas legais que as outras escolas de Rondônia quase não têm”, nossos gestos interpretativos apontam para as características da escola, que se insere na modalidade militar, com suas regras disciplinares, forma de organização em vários aspectos, em especial do espaço físico da escola, que foi reformado, ampliado e se apresenta em constantes projetos de melhoramentos e de atividades que envolvem os alunos fora de sala, principalmente relacionados às atividades físicas.

Já com a expressão “apesar do nome dela” (Colégio Tiradentes da Polícia Militar V), atribuímos o silenciamento proporcionado pela aluna, ao fato do nome da instituição remeter à autoridade, conseqüentemente, atribuem-se sentidos outros como rigor, obediência, opressão, disciplina, entre outros, que circulam na sociedade e que muitas pessoas não veem com “bons olhos”, principalmente, os adolescentes e jovens.

Verificamos, ainda, neste tópico, que a maioria dos alunos afirma não gostar (muito) de estudar, mas reconhecem a importância do estudo, para que no futuro possam ser “bem-sucedidos”. Um dizer que nos remete à historicidade do ensino no Brasil, conseqüentemente, ao modo pelo qual o processo da escolarização vem se inscrevendo ao longo dos anos. Como, por exemplo, estudos realizados por Sarian (2012, p.46), vêm dizer que: “é de 1961 a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases a inscrição que diz que ‘o ensino secundário representava-se como oportunidade de ascensão social’”. Essa e outras injunções que “naturalizadas, produzem o sentido para o sujeito de que a escolarização é a condição para se chegar a uma vida melhor”. (Ibidem, p. 120). Ainda que estejamos tratando de ensino fundamental, esses sentidos, historicamente construídos para o atual ensino médio, reverberam nas discursividades de nossos alunos.

Em relação ao terceiro tópico, como sugestão, os alunos poderiam falar sobre o futuro, em termos de aspirações profissionais, pessoais, porém, sempre retomando o princípio de que estariam livres para escreverem da forma que lhes fossem convenientes. O roteiro seria uma sugestão para auxiliar, não para seguir como regra.

Vimos nos textos que a maioria dos alunos não gosta da disciplina de Português, preferindo Matemática e Educação Física, principalmente. Compreendemos que essa “rejeição” à disciplina de Língua Portuguesa ocorre em virtude da forma como tem sido trabalhada, na grande maioria, restringindo-se ao ensino da gramática normativa. Entendemos que “historicamente, o ensino de português, língua nacional, está ligado à gramática. A gramática é, pois, a forma dominante de estudos da língua na Escola”. (ORLANDI, 2000, p. 34). O que em parte, justifica a prática na qual predomina o trabalho com a organicidade nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse viés, tendo em vista uma prática distinta e significativa, no que tange ao ensino-aprendizagem de português, nos alinhamos com Dias ao afirmar que:

De caráter descritivo, a gramática passou a adquirir um caráter prescritivo e pedagógico, determinando como fazer uso da linguagem escrita, desse modo conservou e intensificou a elitização do saber gramatical, evidenciando a distorção na sociedade, sendo um eficiente diferenciador de estratos sociais. Dominá-la significa bem falar e escrever uma variante linguística eleita como padrão. [...] fazer uso da regra e fazer uso do sistema da escrita se tornou algo indissociável. (DIAS, 2007, p.142).

Quanto ao quesito do que gostam/fazem fora da escola, como lazer, diversão, entretenimento, a maioria menciona os games na internet, como era de se esperar, tendo em vista a época em que vivemos, na qual predomina o uso da tecnologia. Estudos nos mostram que “é preciso atentar para o fato de que a conectividade é um elemento do laço social contemporâneo e dos processos de identificação dos sujeitos”. (C. DIAS, 2014, p. 12). Ainda corroboramos com a autora, no sentido de que:

O sujeito-professor encontra sujeitos-alunos cada vez mais identificados em seus processos de subjetivação aos sentidos da mobilidade, que se define, na sociedade digital, pela conectividade e/ou por uma discursividade digital. (SARIAN, 2012, p.12).

Somente um aluno diz gostar de jogos de tabuleiro para jogar com os irmãos, além de games e animes. Percebemos a presença dos familiares em todos os textos, incluindo a falta que alguns têm do pai, ou da mãe, ou até mesmo dos dois, em duas situações distintas: um aluno mora com os avós e uma aluna com os tios. Concordamos com Ferreira (2019, p. 42), ao dizer

que “a família é uma instituição legitimada como núcleo fundador de uma sociedade e sua relevância para constituição dos sujeitos enquanto um ser social”. Sabemos a importância da família para uma criança, em diversos aspectos, bem como no âmbito social.

A família é considerada uma instituição que compõe o aparelho ideológico do Estado, que faz parte do processo de controle social do sujeito. Por muito tempo, toda a educação e formação moral se realizou em seu seio. No que se refere à proteção dos sujeitos, a família ainda é vista por muitos como lugar central. (ALTHUSSER, 2010, apud SANTOS, 2018, p.76).

Em alguns casos, notamos a presença da figura materna com mais intensidade, como na formulação: “Minha mãe sempre me ilude falando que sou bonito” e acrescenta: “tenho que focar nos estudos para depois pensar nisso (namorada), até porque minha mãe diz que vai me bater *se eu ter uma*”. Já a menção à figura paterna aparece de forma sutil. Cerqueira (2015, p. 35) afirma que “a chefia feminina é fortemente representada nas famílias”, fator que pode representar a razão que justifica a postura observada nas inscrições dos alunos. Ainda podemos ler neste mesmo texto de Cerqueira que

a família vai se reconfigurando de acordo com o contexto social de que faz parte. Muitas relações estão marcadas pelos contornos econômico e sociocultural a partir de um determinado momento histórico; as transformações produzem assim mudanças no modelo familiar. Os diversos arranjos domésticos se formam mediante a necessidade do próprio grupo familiar e permitem visualizar a célula família como um segmento social que ganha novas configurações em detrimento do contexto histórico em que está inserida. (Ibidem, p. 36).

Esta constatação nos faz lembrar os alunos que não convivem com seus pais e irmãos, como os casos encontrados registrados em textos nos quais contam que moram com avós ou tios. Cada um desses sujeitos-alunos tem sua história, que se inscreve em ordens distintas, sejam sociais, econômicas ou culturais.

Os registros que se referem ao terceiro tópico que, como sugestão, poderiam falar de suas aspirações futuras, em termos profissionais, por exemplo. Alguns disseram não saber o que pretendiam para o futuro. Um aluno revela o intento de querer terminar os estudos e ter um “trabalho bom”, sem maiores detalhes. O que nos remete a constatação de que a escolarização se manifesta, reiteradamente, como “condição para uma vida melhor”, já visto anteriormente.

Compreendemos que, o efeito de evidência produzido pelo dizer “terminar os estudos e ter um trabalho bom”, se inscreve no sentido, em circulação na sociedade, de que

a escola é uma instituição que diminui e até apaga as diferenças, cujo acesso, nos dias de hoje mais ampliado, produz, como efeito, a chegada do ‘mesmo’ conhecimento para ‘todos’, garantindo, também imaginariamente, as ‘mesmas’ oportunidades de qualificação também para ‘todos’. (SARIAN, 2012, p. 08).

Nesse sentido, a autora nos mostra ainda, o funcionamento da ideologia capitalista presente na formação discursiva que relaciona a escolarização e a ascensão social.

Efeito do capitalismo, que se sustenta por uma suposta igualdade: qualquer um pode chegar a qualquer lugar. Estabelece-se, assim, uma estreita relação entre escola e República, escola e preparação para a disputa por lugares sociais; um funcionamento naturalizado pela ideologia capitalista, que, ao produzir o efeito de evidência para a escola, a torna indispensável. (Ibidem, p. 08).

Em termos específicos de profissão, comparecem, na maioria, os relacionados às carreiras militares: do exército, da marinha e do serviço público, juíza policial federal, polícia rodoviária, bem como profissionais liberais, advogada, seguidas das profissões de engenheiro, civil, petrolífero, elétrico e arquiteto. Verificamos, neste ponto da atividade, o predomínio das profissões que se inscrevem em áreas nas quais a autoridade é legitimada no âmbito social, destacando as militares e policiais.

De acordo com nossos gestos de interpretação, relacionamos estas formulações ao fato de que a escola se inscreve na modalidade de instituição militarizada, pois, conforme aprendemos na AD, “não há discurso que não se relacione com outros [...] os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros discursos que o sustentam, assim como para dizeres futuros”. (ORLANDI, 2015, p. 39). Dessa forma, podemos compreender que “um dizer tem relações com outros dizeres realizados, imagináveis ou possíveis”. (Ibidem, p, 39).

Concluimos esta etapa otimistas por estarmos trilhando o caminho para a obtenção do nosso propósito: viabilizar a ressignificação do ensino da língua portuguesa. Podemos considerar que alcançamos nossos objetivos com esta atividade, porém, com a clareza de que sempre há o que possa ser aprendido e apreendido, pois, conforme nos diz Orlandi (2015, p. 50), “a falta também é o lugar do possível”.

3.2 Por que estudamos português?

Partindo do propósito de conduzir nossos educandos a uma reflexão, com vistas a despertar-lhes o interesse sobre o estudo da língua portuguesa e, ainda, dar visibilidade às noções que possuem sobre o ensino-aprendizagem dessa disciplina, possibilitando-lhes a compreensão quanto à importância de se aprofundarem no conhecimento dos “saberes linguísticos” sobre a língua na qual se inscrevem, enquanto “sujeitos de linguagem” (PFEIFFER, 2002, p. 11), e pela qual se constituem, é que construímos a proposta desta atividade, instaurando uma discussão em torno da seguinte questão: “Por que estudamos português?”.

Consideramos o fato de que esta questão dialoga com Gallo quando questiona: “o que deveria ser ensinado, ou de que forma ensinar língua materna?”. (GALLO, 1990, p. 08). Questionamentos como este nos movem a propor outra relação com ensino e a aprendizagem da língua, com o intuito de encontrarmos possibilidades de um ensino significativo, por reconhecer a língua em duas dimensões: i) orgânica: possibilidades regularmente configuradas numa ordem material específica e ii) enunciativa: mecanismos de acionamento dessas possibilidades, conforme os estudos das teorias nas quais nos filiamos. (DIAS, 2003). Dessa forma, vislumbramos este trabalho estabelecendo parâmetros entre a organicidade e o funcionamento da língua.

Vimos na AD que a aprendizagem não se faz por mera “interação” com o conhecimento estudado, como aponta Pêcheux (1990, p. 54):

As ‘coisas-a-saber’ são sempre tomadas em redes de memória, dando lugares afiliações identificadoras e não a aprendizagem por interação: a transferência não é uma ‘interação’, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são ‘máquinas de aprender’.

Nesse viés discursivo, compartilhamos os questionamentos propostos por Gallo (1990) em torno do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa, considerando que o aluno já fala uma língua quando chega à escola. A autora, em sua tese, elenca algumas disciplinas com respectivos conteúdos, em comparação com o que se propõe para o ensino da língua portuguesa. No caso da matemática, por exemplo, “pode-se aprender um ‘saber-fazer’ as operações” e que “não se trata de transmitir um conhecimento, mas de fazer com que os alunos se apropriem dele [...]”. Conclui tal raciocínio afirmando que “o ensino da língua materna (Língua Portuguesa, doravante LP) é um caso bem complexo” (Ibidem, p. 13), diferenciando-se das demais disciplinas.

Ao circunscrever nos “horizontes da alfabetização”, o objetivo da prática do ensino da LP pode “parecer claro”, segundo a autora, mas que neste “universo” são muitas “as dúvidas e questões as quais nos colocamos, não somente a respeito dos métodos, mas sobretudo a propósito dos objetivos que se tem ao ensinar”. (GALLO, 1990, p. 14). A autora nos mostra que “a situação é ainda mais complexa quando nos voltamos para a ‘disciplina de língua portuguesa’, depois do período de alfabetização”, que se converge neste trabalho, sendo que nosso projeto de intervenção foi desenvolvido com uma turma de oitavo ano.

Também partilhamos do questionamento da autora na seguinte indagação: “Será que a língua materna se oferece como um conhecimento a ser ensinado? Em que medida?”. (Ibidem, 1990, p. 14).

Alinhados com esta fundamentação que nos ampara quanto às “perguntas”, damos continuidade ao nosso objeto de análise, buscando compreender as “respostas” dos nossos alunos, sustentadas pela AD.

No primeiro momento da atividade, os alunos deveriam pensar sobre o assunto e poderiam fazer seus registros no caderno, para que pudessem tê-los “a mão”, no momento da exposição para a turma. Nesse sentido, enfatizamos o questionamento: “Por que estudamos a Língua Portuguesa?”, incentivando os alunos a discorrerem livremente sobre o questionamento. As respostas foram distintas, de acordo com a vivência e o imaginário dos alunos.

Entre as falas dos alunos, destacamos: “porque é um meio de melhorar ou aprimorar nossos estudos”, “para melhorar nosso jeito de falar”, “por que é uma língua muito complexa e é o idioma do nosso país”, “para escrever corretamente”, “dá origem para as outras matérias”.

Quando questionado quanto ao uso da palavra *origem*, o aluno repensou e substituímos por *base*, assim, concluímos que, neste caso, a importância de estudar a língua portuguesa seria porque é uma disciplina que “dá base para outras matérias”, discursivamente falando, o sujeito se constitui na e pela língua, conforme aprendemos com as leituras realizadas na AD.

Essa fala do aluno, de acordo com nosso gesto interpretativo, revela que pela língua é que podemos nos apropriar do conhecimento estendendo-o às outras áreas, ou seja, referindo-se às demais disciplinas. Imprime-se este gesto de interpretação, ainda, à primeira das falas destacadas para esta análise, tendo o significante “aprimorar” atribuídos ao referente “estudos”, que pode ser compreendido, de modo generalizado, por tratar-se das outras disciplinas que compõem a grade curricular do segmento ao qual se inscrevem.

Nas asserções “para melhorar nosso jeito de falar” e “para escrever corretamente”, percebemos a questão do *erro*, como *pano de fundo* nas falas dos alunos. Entendemos que no

discurso destes alunos está em funcionamento o imaginário de que as aulas de língua portuguesa servem para melhorar o vocabulário, ou para que consigam se comunicar, seja de forma oral ou escrita, numa maior proximidade à variedade padrão da língua, revelando que não “falam” e não “escrevem” como prescreve, ou de acordo, com a normatização da língua.

Nessa direção, podemos ler em Pfeiffer (2002, p. 18) que “o sujeito que não diz no molde escolarizado tem seu dizer imobilizado no *sem sentido*, do confuso, do desorganizado”. Entendemos que a exposição da autora pode fundamentar a posição do aluno quando reconhece a necessidade de estudar a língua portuguesa para “melhorar” o jeito de falar.

Compreendemos, ainda, essa afirmação como uma das razões pelas quais esse imaginário de que não sabemos “falar” português se encontra nos dizeres dos alunos e que as aulas de língua portuguesa apresentam como principal finalidade a função de “ensinar” a suposta forma correta de falar e escrever. Fato que nos remete a pensar na normatização e, conseqüentemente, na “igualdade linguística”, da ordem do “dever ser”, sobre a qual nos fala Pfeiffer. Nessa direção, a autora amplia esta compreensão, dizendo que:

Igualdade imposta que apaga a diferença, que produz o efeito de incapacidade: já que todos são iguais, os que podem mais podem porque são mais capazes. Sentidos que circulam pelo sujeito escolarizado, pelo lugar do bem-dizer, da língua normalizada, que apontam para a incapacidade do lugar do maldizer. (PFEIFFER, 2000, p.12).

Temos a compreensão de que a escola é um lugar onde se instaura a repetição e a reafirmação do discurso que sustenta o imaginário de uma língua homogênea, no entanto, aprendemos com os estudos na AD que “a língua não existe pois na forma de um bloco homogêneo de regras organizado a maneira de uma máquina lógica”. (PÊCHEUX [1988], apud ORLANDI, 2019, p. 143). Assim, os estudos nessa inscrição teórica nos revelam a não transparência da língua, conforme podemos ler em Orlandi (2015, p. 15):

A AD não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Continuando com as análises das respostas dos alunos, temos “por que há mudança de palavras”, foi citada a palavra “ideia”, pelos alunos, exemplificando a questão da *mudança* a qual se referiam. Desse modo entramos na questão do acordo ortográfico e na ortografia, como por exemplo, o uso de *-ão* e *-am* no final das formas verbais, caso em que se pode encontrar falhas com frequência nas produções dos alunos, ainda, nessa etapa de escolarização.

Na formulação “para aprender a falar de forma correta”, percebemos um diálogo com a análise realizada anteriormente, atentando para a aproximação entre as construções “melhorar nosso jeito de falar” e “falar de forma correta”, as quais compreendemos como dizeres legitimados ao longo do tempo e que habitam nosso imaginário, fazendo com que todos acreditem, principalmente os alunos, que não são sabem a língua que usam no seu dia a dia, ou seja, a língua na qual se constituem não se inscreve na norma culta/padrão.

Nesse viés, Pfeiffer nos fala sobre a qualificação de um “brasileiro padrão” como

aquele que não sabe Bem-Dizer, isto é, estar na norma culta e dominar sua língua, ou ainda, em outras palavras, de um brasileiro que não conhece bem sua língua, é, pois, um elemento marcante de nosso imaginário. (PFEIFFER, 2002, p.13).

Na formulação em que o aluno responde “para aprender a ler corretamente e a interpretar”, o mesmo se reconhece na posição de sujeito que não sabe, ou não se apropriou dos saberes sobre a língua de forma que acredita ser satisfatória, mesmo nesta etapa escolar na qual se encontram, o que se confirma na inscrição “aprender a ler (corretamente) e interpretar”, ou seja, o aluno já percorreu vários anos de escolarização, no mínimo oito, e não se reconhece na condição de poder ler e interpretar.

A esse respeito, Pfeiffer (Ibidem, p. 15) nos mostra que “neste funcionamento balizado pelo sentido republicano de igualdade, ‘dever poder’ passa a funcionar como dever, dívida, falta. As pessoas têm acesso, mas não aprendem”. Dizeres que nos conduzem à compreensão de que cabe à escola a tarefa de “ensinar” a língua à qual esses sujeitos-alunos se inscrevem. Corroboramos com a autora no sentido de que:

A escola deve propiciar as condições de produção para o sujeito escolar se constituir no lugar autorizado da língua. Em outras palavras, é preciso deslocar a posição escolarizada que coloca o sujeito como aquele em vias de *condição de* para o sujeito que esteja na *posição de*. Isto é, o sujeito escolarizado é aquele que está sempre como embrião de algo a ser. Um embrião de cidadão, um embrião de bem-sucedido na aquisição das diversas matérias que compõem a sua formação. (PEFIFFER, 2000, p. 21).

Na sequência das atividades desta etapa, planejamos uma atividade em forma de roda de conversa com os alunos, na qual intencionamos ampliar o assunto com outros questionamentos. Além de incentivar a oralidade, pretendíamos colher informações sobre as preferências ou aptidões dos alunos a respeito da disciplina. Acreditamos, assim, estarmos dando voz aos alunos, para que eles pudessem expressar suas expectativas em relação à

disciplina e, em especial, ao projeto de intervenção. Para tanto, foram propostos os seguintes questionamentos:

1. O que vocês acham da disciplina de Língua Portuguesa?
2. O que vocês têm estudado na disciplina de Língua Portuguesa, ultimamente?
3. Quais os conteúdos que vocês preferem ou que consideram mais importante nesta disciplina?
4. Em relação ao estudo de gramática, o que vocês gostariam de apontar?

Para efeito de fechamento da aula, foi solicitado aos alunos que registrassem, por escrito, suas impressões sobre a atividade, respondendo às questões propostas anteriormente. Poderiam, ainda, discutir com um colega sobre os tópicos expostos para que, em dupla, organizassem o registro por escrito o qual deveria ser entregue.

Conforme mencionado, a maioria dos alunos reconhece a importância de estudar Língua Portuguesa, enquanto disciplina. Destacamos algumas das respostas dadas por alunos, referente à primeira questão: “É muito bom para nosso desenvolvimento no estudo”, “A gente aprende cada dia mais e aprimora nossa fala”, “É preciso para aprendermos mais como escrever, ler e interpretar”, “É importante para o nosso desenvolvimento, para linguagem, para nossa vida, para todos os estudos em ‘gerais’”, “A Língua portuguesa é muito ampla e complicada, cheia de regras e difícil de aprender”, “Legal, informativa e de ‘extrema’ importância”, “É uma matéria muito importante, que a gente usa todos os dias e não sabe”.

Esta última fala nos remete à questão da normatização da língua, conforme discorremos anteriormente. Nesse viés, constatamos que

com a prática da dita democratização do ensino, a normatização da língua ganha sentidos ligados à ideia de igualdade linguística: todos *devem poder* adquirir a língua culta (aquela que está normatizada). (PFEIFFER, 2000, p. 29).

A análise sobre o dizer “usa todos os dias e não sabe” nos remete ao que diz Orlandi (1987, p. 17) sobre o DP, o qual “aparece como algo que se deve saber [...], o discurso que cria a noção do erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando nesse discurso uma voz segura e autossuficiente”.

Compreendemos que da proposição de igualdade-homogeneização é que advém o imaginário no qual se inscreve o dizer do aluno em “a gente usa todos os dias e não sabe” e analisando as respostas dadas ao questionamento proposto, pudemos confirmar o alinhamento com as que foram realizadas na atividade que deu início a esta etapa, quanto ao reconhecimento

pelos alunos da relevância de estudar Língua Portuguesa e a afinidade entre os alunos em relação à atribuição de significantes que a descrevem como *ampla, complicada, cheia de regras, difícil de aprender, de extrema importância, que a gente usa todos os dias e não sabe*.

Percebemos que os termos utilizados para significar a língua portuguesa pelos alunos remetem ao imaginário de que esta seja complexa, descrevendo-a como “difícil de aprender”, de acordo com os seus gestos de interpretação. Como se já não fizessem uso dela - da língua portuguesa - mesmo antes de frequentar a escola. Pfeiffer (2000, p. 21) nos alerta quanto a esta questão ao dizer que

o sujeito deveria estar na posição de sujeito de sua língua e não eterno aprendiz que pode vir a ser bem sucedido caso tenha as qualidades esperadas para tal. Quando sua posição é condicionada por um vir a ser aprendiz, estar ou não na posição legitimada passa a ser de inteira responsabilidade do sujeito.

Vimos em Orlandi que “o espaço escolar exclui da sua consideração o fato de que o aluno convive no cotidiano com diferentes formas de linguagem” (ORLANDI, 2012, p. 50), de certa forma, o conhecimento linguístico que o aluno possui fora do ambiente escolar não é valorizado pela escola, o que contribui para a concepção do aluno que ele “não sabe português”.

Nessa direção, buscamos sustentação em Gallo, quando propõe uma reflexão sobre o ensino da língua materna, dizendo que

quando a língua materna é disciplina a ser ensinada, ela é uma disciplina particular: do conhecimento da linguagem também é o conhecimento do sujeito. As questões sobre a linguagem fazem intervir a questão do sujeito, no nosso ponto de vista, sujeito de um discurso. (GALLO, 1990, p. 15).

Compreendemos que para a análise de discurso o sujeito é o resultado da relação existente entre história e ideologia e que esse sujeito, discursivamente falando, se constitui na relação com o outro, não sendo origem do sentido, está “condenado a significar” (ORLANDI, 1995, p. 96, apud PFEIFFER, 2002, p. 11) e é atravessado pela incompletude. É com base em conceitos como estes que vislumbramos a nossa prática de ensino da língua portuguesa, partindo deste trabalho. Orlandi (2015, p. 65) nos mostra que “as palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis. É desse modo que a história se faz presente na língua”.

Com relação à questão 2: “O que vocês têm estudado na disciplina de Língua Portuguesa, ultimamente?”, objetivamos adquirir informações sobre quais assuntos lhes

interessam mais ou lhes teriam sido mais significativos. Compreendendo que os temas que fossem lembrados e registrados teriam, de certa forma, mais significado para eles. As respostas foram distintas em alguns aspectos, uns mencionaram termos relacionados ao projeto de intervenção como gramática, humor, sujeito. Outros relacionaram conteúdos de forma abrangente, como crônicas, leitura, produção textual e interpretação; alguns fizeram menção ao projeto cultural da escola que no momento estava sendo desenvolvido de forma interdisciplinar, o qual o tema era “Rock nacional anos 80”, coordenado pela professora Ana Neri.

Analisando a próxima questão, quanto aos conteúdos/assuntos que preferem ou que consideram de maior importância na disciplina, fizemos alguns destaques dos apontamentos pelos alunos que nos permitiram perceber que a maioria aponta a produção de textos, na sequência a leitura e por último, a gramática. Alguns apontam termos específicos de ordem gramatical, como verbos, substantivos, adjetivos, artigos e até mesmo o termo *advérbio* compareceu. Houve um caso de apontar o termo *conjugação*, entre os destaques, justificando como sendo “importante para sabermos as regras do idioma que falamos”. Nessa direção, concluímos que

ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder dever/dizer, em que os fatos fazem sentidos por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. (ORLANDI, 2015, p. 50-51).

Dessa forma compreendemos que, os significantes como advérbio e conjugação (referindo-se aos verbos), principalmente, significam em condições determinadas, que representam simbolicamente conteúdos referentes ao estudo gramatical, os quais os alunos não devem ter clareza, mas que foram *impelidos* pela memória discursiva, conforme nos diz a autora.

Na quarta questão, “Em relação ao estudo de gramática, o que vocês gostariam de apontar?”, objetivamos oportunizar aos alunos um espaço para expor suas expectativas em relação ao projeto e, ainda, que eles pudessem falar sobre seus conhecimentos e experiências já adquiridos sobre o assunto.

Para um dos nossos alunos, o estudo da gramática significa “estudo de todas as regras da língua para usar corretamente”. Essa fala se inscreve na formação discursiva sobre o trabalho da organicidade da língua, pautado no saber gramatical. Buscamos em Dias a compreensão

desse “apego” aos ensinamentos propostos pela gramática. De acordo com o autor, “dominá-la significa bem falar e escrever uma variante linguística eleita como padrão. (DIAS, 2007, p. 143).

Podemos destacar na citação em análise a expressão “todas as regras”, que nos conduz a pensar sobre a visão que se transmite da língua de forma estruturante, numa filiação de sentidos da língua, enquanto sistema, portanto, ocorre a predominância de sentidos estabilizados pela legitimação histórica do ensino que trabalha com a concepção sistêmica da língua. Nesta concepção, de acordo com Indursky (2010, p. 04), “a língua é considerada como uma estrutura que comporta regularidades e organização. A regularidade remete para a organização interna da língua”. De acordo com a autora

a língua sistêmica mostra como a língua funciona, é muito importante, mas, dependendo do que se pretenda realizar com os alunos, não basta. Depois de saber como a língua sistêmica funciona, é preciso examinar seu funcionamento semântico e/ou discursivo e, a partir dele (s), perceber os sentidos ou efeitos de sentido que tais funcionamentos produzem. É preciso compreender os processos semânticos e/ou discursivos que se engendram a partir de e sobre tais funcionamentos da língua. (Ibidem, p. 14).

Concluimos que o sujeito-aluno projeta o sentido imaginário de que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa se sustenta no estudo de gramática compreendida como conjunto de regras, pela concepção sistêmica, no qual se insere o ensino atual, e que há, de certa forma, a necessidade de estudar/aprender “todas as regras”, remetendo-nos ao sentido de completude. Nessa direção, somos assujeitados, incluindo alunos e professores, a uma forma de ensino pautada na metalinguagem, para que possamos usar a língua “corretamente”.

Através da metalinguagem estabelece-se o estatuto científico do saber que se opõe ao senso comum, isto é, constrói-se com a metalinguagem o domínio da objetividade do sistema. O DP utiliza, dessa maneira, uma linguagem que dilui seu objeto ao mesmo tempo em que se cristaliza como metalinguagem: as definições são rígidas, há cortes polissêmicos, encadeamentos que levam a conclusões exclusivas. (GALLO, 1989, p. 31).

No entanto, vimos em Orlandi (2008, p. 19) que a “incompletude é característica de todo processo de significação” e, com este trabalho, vislumbramos uma prática que torne a aprendizagem de língua/linguagem significativa para nossos alunos, na qual outros sentidos sobre saber a língua circulem. Ainda aprendemos com a autora que “a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, nem o discurso, já estão prontos e acabados”. (ORLANDI, 2015, p. 35).

Assim, podemos concluir que a perspectiva de ensino de língua, proposta pela AD, não considera a transmissão de “saberes” para promover a apropriação da linguagem pelos alunos, mas a considera de forma ampla, indo além da organicidade, como prevê a concepção discursiva de língua, contemplando a exterioridade como parte constitutiva do processo, de acordo com o que podemos ler em Indursky:

A concepção discursiva de língua considera tanto a regularidade quanto a ordem, pois comporta, em seu interior, elementos que rompem com a previsibilidade sistêmica. A língua sistêmica fecha-se a tudo que não seja estritamente linguístico, contemplando apenas o linguístico em suas relações internas. (INDURSKY, 2010, p. 05).

Objetivando aprofundar nosso trabalho de análise das formulações dos alunos quanto ao modo no qual concebem o ensino de gramática, buscamos ainda ancoragem nos estudos enunciativos, propostos por Dias, principalmente. O autor nos ensina que

a gramática é uma das áreas neste vasto campo de estudo que procura explicar a língua a partir da sua organicidade. Porém, a dimensão puramente orgânica da língua não nos fornece todas as condições para conhecermos uma língua. A dimensão orgânica na linguagem, requer uma interligação necessária com outra dimensão. A dimensão enunciativa. (DIAS, 2003, p. 58-59).

Portanto, intentávamos investir no que propõe a dimensão enunciativa da linguagem, além da dimensão discursiva, por vislumbrarmos a ressignificação do ensino nas aulas de LP, em especial, no estudo da gramática.

Dessa forma, acreditávamos, e continuamos a acreditar, que podemos encontrar meios (ainda outros, futuramente) para trabalhar no sentido de desestabilizar conceitos sedimentados no ensino da língua, como tradicionalmente vem ocorrendo, por reconhecermos a necessidade de um ensino-aprendizagem que, de forma significativa, ofereça aos alunos um conhecimento mais abrangente da sua língua. Pois vimos em Dias (1998, p. 119) que “a língua deve ser apreendida no trabalho que desenvolvemos para que nosso discurso funcione”.

3.3 Gestos de leitura na escolha do material: HQs em cena

Nesta etapa, nos propusemos, juntamente com os alunos, a selecionar textos que poderiam ser mobilizados no nosso trabalho. Desse modo, estaríamos oportunizando aos alunos

a prática dos seus gestos de leitura com os textos que seriam selecionados a partir dos critérios condizentes com os objetivos do projeto.

Assim, sustentados teoricamente na AD, especificamente em Orlandi (2012, p. 48), nos propomos a conduzir uma forma de leitura que permitisse ao aluno “trabalhar sua própria história de leituras assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento linguístico”.

Primeiramente, oportunizamos aos alunos a leitura do sumário do LD, orientando-os a observar as temáticas que o material propõe. Compreendemos que o LD é um dos principais instrumentos para atender ao nosso objetivo de ressignificar o ensino de gramática, no viés da sintaxe, mais especificamente, a categoria de sujeito, de forma que pudéssemos nos movimentar da organicidade ao funcionamento da língua, de acordo com as teorias que nos fundamentam.

Como se pode verificar nas Figuras abaixo, cada unidade do material traz um tema, como: humor, adolescência, consumo, entre outros.

Figura 9 - Sumário do livro didático

SUMÁRIO	
UNIDADE 1	
Humor: entre o riso e a crítica	
CAPÍTULO 1	Infância perdida
	O menino, Chico Anysio
	Estudo do texto
	Compreensão e interpretação
	A linguagem do texto
	Leitura expressiva do texto
	Cruzando linguagens
	Trocando ideias
	Produção de texto
	O texto teatral escrito (I)
	Para escrever com expressividade
	O discurso citado (I)
	O texto, o contexto e o discurso
	O discurso citado
	A língua em foco
	O sujeito indeterminado
	O sujeito indeterminado na construção do texto
	Semântica e discurso
	Divirta-se
CAPÍTULO 2	O humor vai à mesa
	Sopa de macarrão, Domingos Pellegrini
	Estudo do texto
	Compreensão e interpretação
	A linguagem do texto
	Leitura expressiva do texto
	Trocando ideias
	Ler e diversão
	Produção de texto
	O texto teatral escrito (II)
	Para escrever com expressividade
	O discurso citado (II)
	A língua em foco
	A oração sem sujeito
	Verbo impessoal
	A oração sem sujeito na construção do texto
	Semântica e discurso
	Divirta-se
UNIDADE 2	
Adolescer	
CAPÍTULO 1	Na porta da vida
	Porta de colégio, Affonso Romano de Sant'Anna
	Estudo do texto
	Compreensão e interpretação
	A linguagem do texto
	Leitura expressiva do texto
	Trocando ideias
	Produção de texto
	A crítica (I)
	A língua em foco
	O predicativo do objeto e o predicado verbo-nominal
	O predicativo do objeto na construção do texto
	Semântica e discurso
	De olho na escrita e na pronúncia
	Ortografia e prosódia (I)
	Divirta-se
CAPÍTULO 3	Riso e humor
	Cartum, Quino
	Produção de texto
	A crítica
	A língua em foco
	Vozes do verbo
	As vozes verbais na construção do texto
	Semântica e discurso
	De olho na escrita
	Emprego da letra s (II)
	Divirta-se
	Divirta-se
Passando o tempo	
INTERVALO	Projeto: Fazendo casa

Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

Depois de uma breve análise do sumário, os temas mais apontados pelos alunos foram infância, adolescência, humor e consumo. Ocorreram outras sugestões, como futebol e tecnologia, porém, juntamente com a turma, elegemos as quatro primeiras para uma votação. No primeiro momento, adolescência e humor empataram e, como eles não entravam em um consenso, fizemos uma intervenção, expondo aspectos positivos dos dois temas, porém, ressaltando que o humor poderia ser interessante, sendo que haveria muito o que ser explorado com essa temática. De acordo com Possenti (1998, p. 13), “são incontáveis os estudos sobre humor e sobre aquilo que faz as pessoas rirem” e que, segundo Freud (apud POSSENTI, 1998, p. 13), “o humor é um modo saudável de tornar remediado o irremediável, gerando prazer e alegria. O humor faz bem à alma e promove laços sociais”.

No entanto, esclarecemos para os alunos que não ficaríamos limitados à questão do humor, propriamente, teríamos outros *ingredientes* para incrementar nosso trabalho, os quais seriam abordados mais adiante.

Em continuidade à atividade, sugerimos um roteiro para que eles pudessem se organizar para as exposições que seriam socializadas com a turma, apresentando a sequência:

1. Os alunos foram organizados em grupos de quatro ou cinco integrantes. Foram orientados para que buscassem, no livro didático, textos que considerassem interessantes. Pedimos que utilizassem como critério para suas escolhas as conversas que tivemos sobre o projeto até o momento, considerando o assunto escolhido anteriormente, o humor.

2. Poderiam selecionar 1 ou 2 textos por grupo. Para orientar essa pesquisa, como sugestão, apresentei o roteiro:

a) que tipo de texto selecionou? Poderia descrevê-lo?

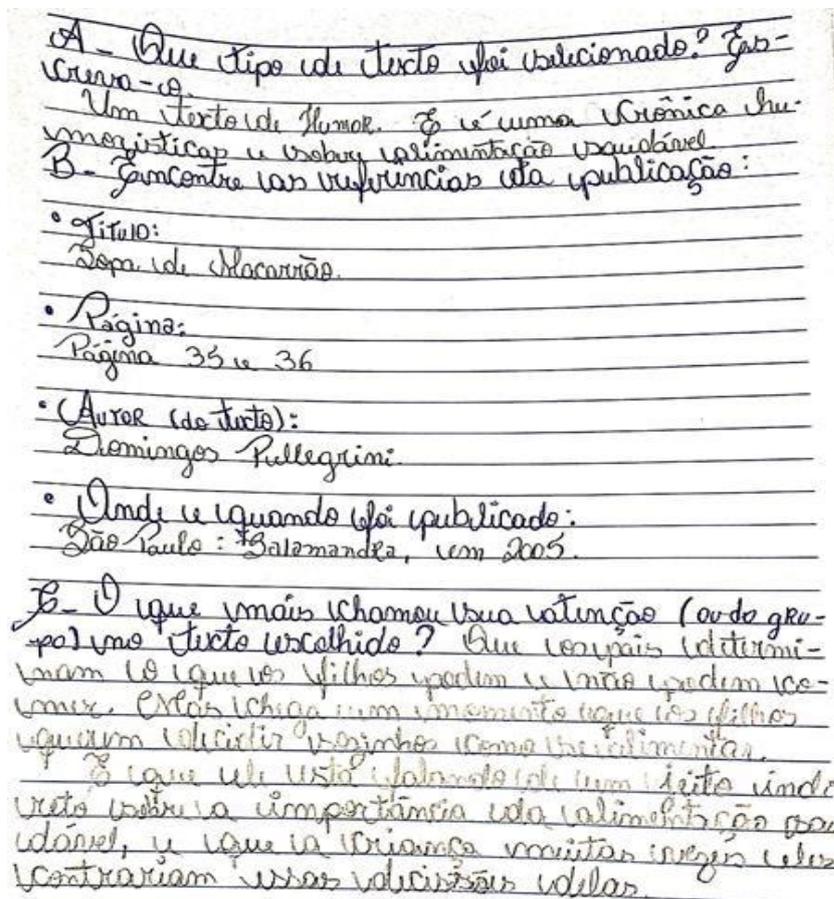
b) poderia encontrar o autor do texto e as referências da publicação? Onde quando foi publicado?

c) o que mais chamou sua atenção no texto escolhido?

3. Os alunos deveriam concluir esta atividade com exposições de seus gestos de interpretação a respeito dos textos trabalhados para apreciação da turma.

Para efeito de registro, foram orientados para que organizassem as anotações em uma folha que deveria ser entregue à professora, conforme podemos ver na Figura abaixo:

Figura 10 - Atividade grupo 1



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Os alunos se mostraram participativos e interessados no assunto, no entanto, observamos que mesmo com a liberdade de folhear livremente o LD, alguns se limitaram a permanecer nos textos do primeiro capítulo, o que pode ser observado na Figura 10: Atividade grupo 1, na qual o grupo demonstra ter trabalhado com texto das páginas 35 e 36. Gesto que pode ser compreendido como uma forma aprisionada ditada pelo discurso pedagógico, conforme mostram as leituras realizadas, as quais fundamentam este trabalho.

O texto apontado por este grupo se inscreve na tipologia crônica e aborda um assunto referente à adolescência de forma *leve e bem-humorada*, uma das características utilizada pelo grupo para justificar a escolha do texto.

O próximo grupo escolheu um texto narrativo em forma de conto, intitulado “Os dois velhinhos”, argumentando terem gostado da história que traz um desfecho *interessante*, segundo os alunos.

Outro grupo escolheu o poema “Saturação”, o qual discute certos conflitos vividos pelos adolescentes. Gesto este que interpretamos como sendo do agrado dos alunos, que podem se identificar com a situação descrita no texto.

Um aluno preferiu desenvolver a atividade sozinho e escolheu um poema: “Lunar”, alegando gostar do texto por ser *poético*. O fato de esse aluno preferir trabalhar de forma individual, a princípio, nos causou uma preocupação, ainda que moderada, por saber que os alunos, de modo geral, preferem o trabalho em grupo. Todavia, no decorrer do projeto, nas outras atividades, o mesmo aluno já se mostrou disposto a trabalhar em parceria com os colegas.

Somente um dos grupos apontou o texto tira sobre *Garfield*, personagem muito famoso no universo das HQs. Justificaram a escolha direcionada ao assunto tratado, o qual podemos resumir como *autoestima*. Nos surpreendeu a omissão das características distintas desse formato de texto pelos alunos, pois sabemos que

a tirinha se caracteriza por ser um texto curto, de estrutura em formato retangular, vertical ou horizontal, com um ou mais quadrinhos, diálogos curtos, recursos icônico-verbais próprios (como balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas entre outros), com personagens estáveis ou não, e desfecho imprevisto. (LOPES, 2017, p. 53).

Na primeira análise que fizemos quanto à escolha dos textos, nos detivemos na forma textual que predominou nas escolhas dos alunos, observando que, dos cinco textos apontados, somente um deles, a tira, é que *escapa* dos moldes *convencionais* do que os alunos demonstraram compreender por texto, pautados no dizer de que “todos sabem o que é texto”,

segundo Indurski (2017, p. 39), e pelo fato de que “sabemos, desde sempre, que texto é verbal, que deve apresentar-se de forma escrita, que esta forma deve apresentar clareza, e precisa ter começo, meio e fim”, seja em parágrafos, como o texto do tipo crônica ou do tipo conto, apontados pelos alunos, seja em versos, conforme vemos na seleção realizada por dois dos grupos.

Somando os dois grupos que escolheram poemas aos outros dois que escolheram os textos narrativos, temos a predominância de um modelo “pré-construído, da ordem do todo mundo sabe o que é”, conforme nos orienta a autora. (Ibidem, p. 39). Desse modo, reafirmamos a necessidade de trabalharmos no sentido de desnaturalizar tal concepção que se encontra posta no imaginário dos alunos, que se inscrevem na posição de leitor, conforme vemos em Orlandi (2012, p. 64):

Para o leitor (o texto), é a unidade empírica que ele tem diante de si, feita de som, letra, imagem, sequências com uma extensão, começo meio e fim e que tem um autor que se representa em sua unidade, na origem do texto, ‘dando’-lhe coerência, progressão e finalidade.

Esta atividade nos apontou para dois direcionamentos: primeiro, descrito anteriormente, em torno da compreensão da noção de texto, que ainda reverberará mais adiante. O segundo direcionamento nos possibilita a discussão em torno do DP e seu funcionamento instaurado na sala de aula, haja vista que, diante da exposição da atividade, conforme nossos gestos de interpretação, os alunos não se sentiram autorizados a “passear livremente” pelas páginas inexploradas do LD, conforme lhes tínhamos sugerido.

Dessa forma, concluímos que, sob o efeito do discurso pedagógico, os alunos pareciam estar, de certa forma, imobilizados, pois o gesto de alguns se limitarem a escolher textos do início do livro nos conduz a compreensão de que eles não estavam legitimados a escolher, decidir, “ousar”, o que nos remete a Coracini, ao dizer que cabe ao professor “manejar o livro” e dizer o que os alunos devem fazer, mantendo a legitimidade:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado [...] que contenha uma verdade sacramentada [...]. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la. (CORACINI, 1999, p. 27).

Diante desses efeitos, podemos concluir que é preciso exercitar com os alunos atividades que lhes dão voz e vez, para que, assim, o discurso pedagógico possa ser, mesmo que aos

poucos, desestabilizado e substituído ao menos “pelo polêmico”, como propõe Orlandi (1999, p. 37).

Compreendemos que, no imaginário dos alunos, as aulas de Língua Portuguesa deveriam se pautar no uso do LD de forma sequencial, linear, materializadas em formulações como “abram o livro à página” e “leiam o texto e depois passaremos às questões e/ou exercícios”. Coracini (1999, p. 24) salienta que “a fidelidade ao texto é a prova cabal que povoa o imaginário dos professores”, gesto que podemos estender ao imaginário dos alunos de que a suposta “fidelidade” se estenderia também ao uso do LD, de forma que o uso desse material deveria se inscrever na linearidade.

Conforme é do nosso conhecimento, a posição que o sujeito-professor ocupa na sala de aula é uma posição de “poder” em relação ao sujeito-aluno, somando-se ao fato de que os alunos estão “acostumados” a obedecer, em virtude de serem sempre assujeitados pelo DP, mantendo-se na posição de sujeito-aprendiz, ou de “embrião de algo a ser”, segundo Pfeiffer (2002, p. 12). Apesar de lhes ser dada a oportunidade de escolherem, *passeando* livremente pelo LD, eles não o fizeram plenamente. Gesto outro que, segundo nossa compreensão, poderíamos estar “quebrando um ritual” por não estarmos trabalhando de forma *conteudista*.

Essa prática, para os alunos, era algo totalmente novo, pois sabemos que, durante todo o percurso escolar, sempre foram instados a acatar as imposições. “Raramente, o que o aluno diz é valorizado, a não ser que ele corrobore o dizer do mestre”. (CORACINI, 1999, p. 172). Por outro lado, o professor tem seu lugar legitimado e institucionalmente autorizado na escola. Todavia, “tanto o professor quanto o aluno se colocam como [...] repetidores do discurso pedagógico escolar tradicional cristalizado e preservado pelo discurso do tipo autoritário”. (FERNANDES, 2017, p. 77).

De acordo com Gallo, baseada em Pêcheux, “em todo ritual há falha, o que explica a fuga do sujeito, que apesar de todas essas coerções, escapa. O lapsus é uma marca dessa fuga deixada pelo sujeito”. (GALLO, 1989, p. 68). Assim como a proposta desse trabalho se apresenta como algo “novo” para os alunos, para a professora, naquele momento, tudo também se fazia novidade. Haja vista que são décadas de ensino-aprendizagem subordinadas ao DP. No entanto, “apesar de todas as coerções” as quais somos submetidas, podemos dizer que o sujeito-professor “escapa”. Na busca da desestabilização dos “saberes”, estamos “escapando”, através de trabalhos como este, do modo sedimentado pela legitimidade institucionalizada com a qual o ensino vem sendo imposto, ao longo de décadas no Brasil.

Com esta atividade, demos o primeiro passo para a seleção do texto, porém, vimos que seria necessário estabelecermos outros critérios para chegarmos a um consenso com a turma. Nesse sentido, nos dispusemos a repensar essa questão e, assim, decidimos dar continuidade ao nosso propósito, promovendo a seleção no LD, parte II.

A princípio, tínhamos como *ingredientes* (termo que sempre usava com os alunos), os seguintes itens: o livro didático, a gramática, o humor, a sintaxe. Não havíamos, ainda, abordado o recorte sintático “sujeito”. Aos poucos é que íamos “descortinando” os elementos que iriam compor nosso trabalho.

O não-verbal havia sido vislumbrado ainda no momento da construção do projeto de intervenção, devido à força que a imagem apresenta diante do “olhar” do leitor. Vimos em Souza (2018, p. 24) que “a imagem tem uma organização complexa e, como diz Pêcheux (1999), ‘é muda, sem um trajeto de leitura’”.

Diante da possibilidade de um trabalho promissor e descobertas significativas, fizemos a proposta aos alunos de um trabalho no qual mobilizaríamos textos que apresentassem a linguagem *verbal* e a *não-verbal*, a partir de uma nova busca no LD. Reunidos em grupos, nos dispusemos a folhear novamente o livro didático. Agora com mais um ingrediente, o *não-verbal*.

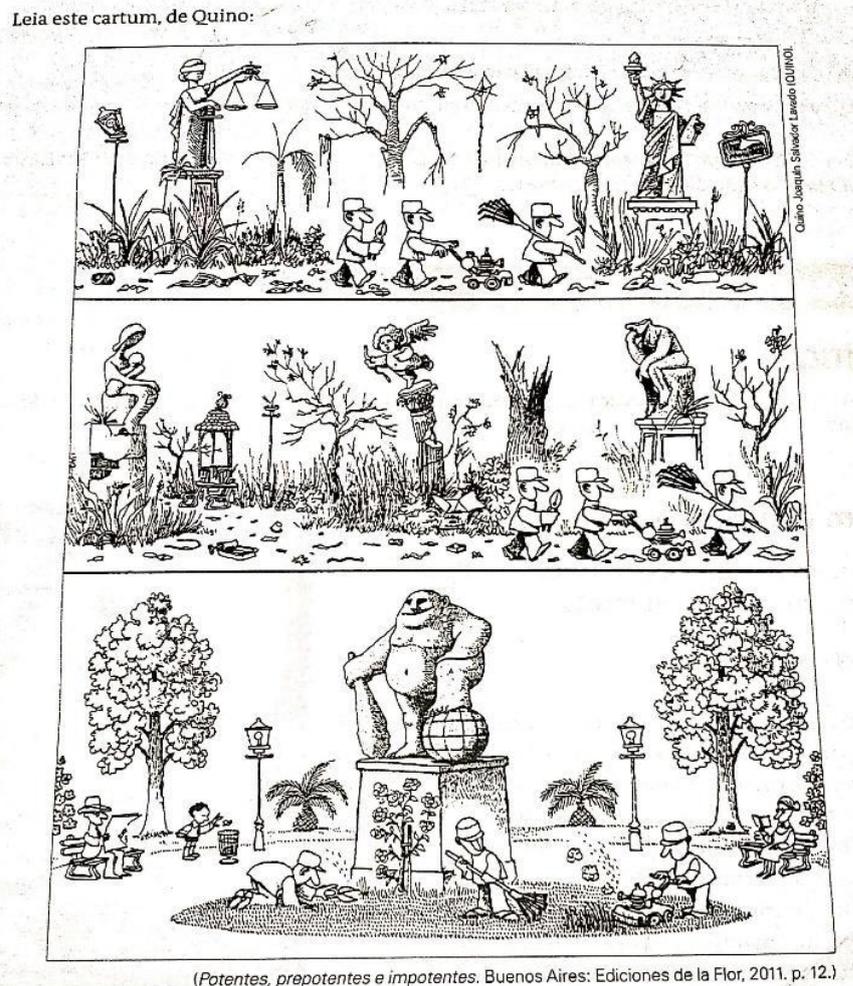
Desse modo, fizemos uma abordagem sobre o assunto no sentido de instigar os alunos a pensarem em textos que poderiam ser acionados, os quais deveriam contemplar o verbal e o não-verbal. Fomos anotando as sugestões no quadro: anúncios, charges, cartum, HQ e tiras, foram apontados pela turma. Retomamos os grupos que haviam sido formados anteriormente, a fim de darmos andamento ao nosso propósito. As instruções poderiam ser as mesmas da atividade anterior, mas deixamos claro que eles poderiam modificar, se assim desejassem. Fariam anotações, a fim de expor aos colegas para um consenso.

Durante o desenvolvimento da atividade, circulávamos entre os grupos, conversando com os alunos e tirando as dúvidas que iam surgindo. Percebemos que a noção de texto predominante entre eles ainda era pautada na compreensão de que, para um material ser considerado texto, há que apresentar palavras organizadas em frases, parágrafos, começo, meio e fim, ou seja, “o texto visto como na análise de conteúdo em que se o atravessa para encontrar através dele um sentido”. (ORLANDI, 2017, p. 19).

Presenciamos um dos grupos discutindo sobre a questão de um material ser ou não considerado texto. Ao se depararem com o cartum que comparece na página 57 do LD (Figura 11), não o consideravam como texto, alegando que não se podia ler, pelo fato de não haver

“palavras” (o verbal), somente “imagem” (o não-verbal). Um aluno disse: “Professora, isso não é texto, é só um cartum!”.

Figura 11 - É só um cartum!



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 57).

Podemos ler em Souza (2001, p. 74) que:

Ler uma imagem é diferente de ler a palavra: a imagem significa, não fala, e vale enquanto imagem que é. Entender a imagem como discurso, por sua vez, é atribuir-lhe um sentido do ponto de vista social e ideológico.

Concluimos que tínhamos outro desafio pela frente: desestabilizar a noção de texto que, ao longo da escolarização, foi sendo institucionalmente “inculcada” aos alunos, pela “supremacia do texto verbal, sustentada principalmente pelo próprio LD”, conforme nos diz Santana (2019, p. 73).

Diante das questões expostas, nos deparamos com a necessidade de abordar a noção de texto, pelo viés da AD, que, segundo Orlandi (2012, p. 10), “o texto tanto pode ser oral ou escrito e, indo mais além, podemos estender a noção de texto às linguagens não verbais, vindo em suas relações aspectos instigantes do funcionamento do dizer”.

Assim, vimos que poderíamos “colocar numa relação de sentidos, o visual e o verbal” (SANTANA, 2019, p. 91), fazendo as considerações necessárias, mas conscientes de que somente no decorrer do processo é que os efeitos da compreensão quanto à noção do que seja “texto”, sob a ótica discursiva e enunciativa, seriam construídos e compreendidos pelos alunos, por entendermos que “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos”. (ORLANDI, 2015, p. 28).

Considerando a filiação teórica de nosso trabalho, é importante frisar que, na AD, se concebe o texto como:

Um objeto linguístico-histórico, o qual não é apenas um conjunto de enunciados portadores de uma e até mesmo várias significações; é antes um processo que se desenvolve de múltiplas formas em determinadas situações sociais. (ORLANDI, 2012, p. 25).

Arrolaram-se várias discussões nessa direção. Os alunos fizeram suas considerações para a classe sobre os textos escolhidos, a essa altura, com uma compreensão mais consistente sobre a noção de “texto”, principalmente a de que “o texto é uma unidade significativa” (ORLANDI, 2017, p. 25), portanto, compreenderam que um cartum se inscreve numa determinada textualização, expandindo sua compreensão, visto que, anteriormente, estavam limitados à compreensão do texto como unidade empírica.

Tendo conhecimento do interesse dos alunos pelos textos do formato HQ, pois, dentro e fora da escola, esta modalidade atrai crianças, jovens e adultos, além de atender aos nossos propósitos, decidimos, juntamente com os alunos, por trabalharmos com o texto em forma de “tiras”. Assim, obtivemos o “ingrediente” que faltava para darmos início, efetivamente, ao trabalho com a sintaxe, no qual faríamos um recorte visando a acionar o componente “sujeito”.

Fomos mobilizadas a conhecer um pouco mais sobre esta modalidade textual. Assim, as leituras realizadas nessa direção nos mostram que:

Quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes esses que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas. O lugar significante do corte – que chamaremos corte gráfico – será

sempre o lugar de um corte espacio-temporal, a ser preenchido pela imaginação do leitor. Eis aqui sua especificidade: o espaço de uma narrativa gráfica que se alimenta de cortes igualmente gráficos. (CIRNE, 2000, p. 23, apud VIEIRA, 2017, p. 65).

Realizamos também diversas leituras, em fontes distintas, sobre o tipo de texto escolhido para este trabalho, na busca por um conhecimento mais aprofundado sobre as *tiras*.

Entre as leituras, encontramos em Ramos¹¹ o verbete *tira*, compreendido por Costa como:

Segmento ou fragmento de HQs, geralmente com três ou quatro quadros, apresenta um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação. Circula em jornais ou revistas, numa só faixa horizontal de mais ou menos 14 cm x 4 cm, em geral na seção ‘Quadrinhos’ do caderno de diversões, amenidades ou também conhecido como recreativo, onde se podem encontrar Cruzadas, Horóscopo, HQs, etc. (COSTA, 2009, p. 191-192, apud RAMOS, 2016, p. 28).

Lemos ainda, neste autor, que as tiras podem apresentar gêneros distintos, como a tira cômica, a tira seriada, a tira cômica seriada e, mais recentemente, o que denominam “tira livre”. Assunto que nos interessa diretamente, visando à construção do produto final do nosso trabalho. Nesse sentido, concordamos que:

Os quadrinhos são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático. Sendo bem trabalhados [...] propõe aos alunos um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da língua portuguesa. (RAMA *et al.*, 2004, p. 66, apud GOMES, 2013, p. 151).

De acordo com as pesquisas realizadas, constatamos que a inserção de HQ nos materiais pedagógicos começou lentamente e foi adquirindo espaço aos poucos. A princípio, nos livros didáticos, apareciam de forma reduzida, pois “ainda se temia que sua inclusão pudesse ser objeto de resistência ao uso do material por parte das escolas”. (RAMA, 2009, p. 20, apud CRUZ, 2015, p.71).

Atualmente, é muito comum a publicação de livros didáticos, em praticamente em todas as áreas, que fazem farta utilização das Histórias em Quadrinhos para transmissão de seu conteúdo. No Brasil, principalmente após a avaliação realizada pelo Ministério da Educação a partir de meados dos anos de 1990, muitos autores de livros didáticos passaram a diversificar a linguagem no que diz respeito aos textos informativos e às atividades

¹¹ Buscamos por informações sobre a materialidade *tiras* neste autor por sentirmos a necessidade de alargar nossa compreensão sobre a tipologia com a qual trabalharíamos, de forma mais específica.

apresentadas como complementares para os alunos, incorporando a linguagem dos quadrinhos em suas produções. (Ibidem, p. 71).

Diante da aceitação deste material no âmbito educacional, especialmente pelos alunos, vislumbramos um processo prazeroso de ensino-aprendizagem com nossos alunos no desenvolvimento deste trabalho, pois acreditávamos que as HQs, especialmente, as tiras, poderiam ser um importante instrumento capaz de motivar o aluno para a leitura em sentido mais amplo e para as atividades deste projeto, em sentido mais estreito, podendo despertar nos alunos o gosto pela leitura, pois “sabe-se que, em geral, os leitores de HQs são também leitores de outros tipos de revistas, de jornais, de livros [...] possibilitando que estudantes se abram para os benefícios da leitura”. (VERGUEIRO, 2018, p. 23).

A tira possibilita, ainda, a construção de narrativas pelos alunos, mesmo curtas, imaginando, criando, enfim, produzindo efeitos de sentidos entre os quadrinhos. De acordo com Santos e Vergueiro,

as tiras de quadrinhos, normalmente humorísticas, desenvolvem uma história curta apresentada em uma ou, no máximo, seis vinhetas. Há uma situação inicial e uma reversão das expectativas do leitor (presente no texto ou na imagem), gerando o efeito cômico. (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 85).

Conforme salientam Caruso e Silveira (2009), as HQs contribuem “para o desenvolvimento da própria linguagem, do poder de síntese, da criatividade e de conceitos importantes”. (Ibidem, p. 233).

Dessa forma, vislumbrávamos alcançar um dos nossos maiores propósitos: criar as condições para que nossos alunos assumam o lugar de sujeito-autor de seus dizeres.

Normalmente legitimada como espaço de circulação de ‘coisas-a-saber’, a sala de aula não convida à apropriação, à autoria. Ela é configurada em fronteiras que tendem à imobilidade. Mas vale a pena buscar as falhas nesse ritual. (LAGAZZI, 2003, p. 70).

Corroboramos com a autora ao dizer que a sala de aula “é configurada em fronteiras que tendem à imobilidade”, no entanto, acreditamos que, com este trabalho, e a partir dele, buscamos (e buscaremos) “as falhas nesse ritual”.

3.4 O funcionamento da língua no trabalho da tira ao dicionário: a teoria em movimento

Nessa etapa, tínhamos como propósito fazer uma sondagem, de forma mais aprofundada, em torno da sintaxe, antecedendo as atividades que dariam início à ressignificação, efetivamente. Intentávamos, ainda, promover uma “homogeneização” da turma em relação a este conhecimento, conforme a sugestão do professor Luiz Francisco Dias, na qualificação do projeto. Sabemos que o *real* da sala de aula é a heterogeneidade, no sentido amplo, no entanto, em termos de conhecimento, para o desenvolvimento deste trabalho, seria preciso conduzir os alunos de forma que a tornasse um tanto homogênea.

Já havíamos conversado sobre a sintaxe e sua importância no estudo da gramática, pois a compreendemos como parte fundamental da língua, conforme as leituras que realizamos nos textos de autoria do professor Dias, principalmente. Segundo o autor, “quando se fala em ensino de gramática na escola, a sintaxe assume o papel primordial”. Ele ainda enfatiza que “é no ensino da sintaxe que os professores terão a oportunidade de mostrar aos alunos um dos fundamentos da língua: a articulação”. (DIAS, 2003, p. 57). Era exatamente esse o nosso propósito: “enriquecer” as aulas de gramática ao vislumbrar este trabalho.

Diante da exposição do nosso recorte, o componente sintático *sujeito*, rememoramos a dinâmica do espelho com a indagação: “poderia descrever o sujeito que você vê dentro da caixa?”, relacionando, assim, o termo “sujeito”, componente sintático, ao “sujeito” que os alunos veriam no interior da caixa. Ilustramos, com uma espécie de “fio condutor”, os elementos que iriam compor nosso trabalho. Assim, teríamos: Língua Portuguesa > Livro Didático > Humor > Tiras > Gramática > Sintaxe > Sujeito.

No entanto, retomando a noção da incompletude da língua, lembramos aos alunos que ainda poderíamos adicionar outro(s) ingrediente(s), conforme fôssemos “descortinando” nosso trabalho, pois, aprendemos na AD que

nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível. (ORLANDI, 2015, p. 50).

Ressaltamos aos alunos, como protagonistas deste trabalho, que seriam sempre convocados a participar da construção, elaboração e formulação de todo o processo, daqui em diante, pois haveria sempre a “falta”, o que, segundo Orlandi (2015, p.50), “é o lugar do possível”. Nesse sentido, compreendemos que constantemente haverá a possibilidade de (des) construir, reconstruir, formular e reformular, pois, “o sentido e o sujeito poderiam ser os

mesmos, no entanto escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições”. (Ibidem, p. 51).

Quanto à produção de sentidos, a autora ainda nos ensina que:

Formular é dar corpo aos sentidos. E, por ser um ser simbólico, o homem constituindo-se em sujeito pela e na linguagem, que se inscreve na história para significar, tem seu corpo atado ao corpo dos sentidos. (ORLANDI, 2012, p. 09).

Nosso próximo passo, nesta etapa, seria compreender de que maneira a questão sobre o “sujeito” estava significando para os alunos. Nesta etapa escolar, no oitavo ano, teriam uma compreensão formada a respeito desse conhecimento sobre a língua? Dominariam conteúdos da morfologia como classes de palavras – verbos, pronomes, entre outras? O que eles saberiam sobre a sintaxe? Como foram trabalhadas essas noções em anos anteriores com esses alunos? Precisávamos obter essas informações, e ainda outras, para conduzir satisfatoriamente nossas atividades.

Partindo da nossa materialidade discursiva, a tira, sugerida por um dos grupos na atividade anterior, proposta na qual utilizamos o LD, demos sequência aos trabalhos.

Utilizamos o recurso de projeção do texto e as questões apresentadas pelo livro, de modo a facilitar o acompanhamento da leitura de toda a classe, viabilizando a participação com questionamentos. Os alunos poderiam, ainda, fazer uso do próprio livro didático, para o acompanhamento do texto, dos enunciados e das questões propostas pelo material, podendo, assim, fazer observações e considerações que fossem surgindo.

No entanto, não foi feita a recomendação de “abrir o livro à página...”, deixamos que eles decidissem se o fariam. Semelhante à recomendação quanto a “copiar”, não demorou a aparecer a pergunta tradicional: “é para copiar?”. Orientamos que esta prática não seria necessária, mas que poderiam fazer anotações consideradas pertinentes a respeito das discussões e que, mais adiante, teríamos a atividade impressa para a produção escrita. Naquele momento, o mais importante seria a participação de todos, com questionamentos e considerações a respeito do conteúdo a ser trabalhado. Desse modo, estaríamos trabalhando a oralidade, através dos gestos de interpretação dos alunos.

Alguns aplaudiram a ideia de “não ter que copiar”, outros optaram por fazê-lo na íntegra, pois estão, de fato, sob o efeito do DP. Vimos a necessidade de expor a questão de modo mais específico, conduzindo-os a uma reflexão quanto à distinção do gesto de “copiar” e de “anotar”, perguntando-lhes qual seria a diferença? Uns e outros esboçaram algumas respostas na

tentativa de esclarecimento. Fizemos uma “provocação”, dizendo que “aluno copia” e “estudante anota”; indo mais além nesta reflexão, falamos sobre os gestos de interpretação que podem ser produzidos entre “copiar” e “anotar”.

Concluimos que o gesto de “copiar” ocorre de forma mecânica, em um processo de transcrição - prática que há muito vem sendo transmitida pela escola. É como se tirasse um objeto de um lugar e pusesse em outro, sem acrescentar, nem excluir nada. E que anotar requer um processamento das ideias, a compreensão por parte do sujeito-aluno, neste caso, sobre o assunto em questão, sendo, então, capaz de decidir *como* vai fazer, de acordo com suas necessidades, para chegar ao conhecimento a que se pretende. Gesto este que compreendemos como um dos primeiros passos rumo à desnaturalização do ensino pautado na transmissão de conteúdo, em Língua Portuguesa. Nesse sentido, lemos em Gallo (1989, p.74) que:

Num certo sentido, podemos afirmar que a Escola atual não ultrapassou o século XVIII, enquanto transmissora de uma forma de conhecimento, embora esteja bastante atualizada enquanto transmissora de uma forma de ideologia dominante.

No primeiro instante, solicitamos que os alunos observassem o texto de forma atenciosa. Na sequência, tínhamos algumas questões para a análise do texto, que foram organizadas em duas partes: I e II.

Na primeira parte, daríamos visibilidade aos gestos de leitura e interpretação dos alunos, no trabalho com as condições de produção (doravante CD) do texto. Na segunda parte, mobilizaríamos noções que tratam da organicidade e do funcionamento da língua, no trabalho com o texto, com questões mais específicas sobre sintaxe, conforme preveem os objetivos do projeto de intervenção.

Solicitamos aos alunos que lessem o texto em voz alta. Voluntariamente, cada aluno poderia ler um balão, dando ênfase às falas dos personagens. Observamos que alguns alunos se sobressaem nas participações, se dispondo a todas as leituras, enquanto outros mantêm uma postura de timidez em relação às participações e leituras dinâmicas, o que entendemos como mais um desafio a ser vencido: promover a participação de todos os alunos durante o período de intervenção, ou, pelo menos, da maioria. Temos consciência de que atingir cem por cento de êxito em qualquer empreendimento, neste caso educacional, seria uma grande pretensão.

Apresentamos a seguir o texto mobilizado nesta atividade:

Figura 12 - O Menino Maluquinho



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 31).

Iniciamos as considerações sobre a leitura do texto com a questão 1. Após ler o texto, que considerações/observações você gostaria de fazer?”. Incentivamos os alunos a falarem sobre o que teria lhes despertado o interesse no texto, ou lhes teria chamado mais a atenção. Um aluno referiu-se à ausência do título, logo outro argumentou que este tipo de texto não apresenta título. Em seguida, foi mencionado que as histórias em quadrinhos, como as da Turma da Mônica, entre outros, apresentam título. É compreensível que os alunos não diferenciem, exatamente, HQs e as tiras, devido à forma de organização e os elementos que as compõem, bem como a relação que podemos estabelecer entre esses dois tipos de texto, conforme veremos mais adiante.

Diante destas questões, vimos que seria o momento apropriado para uma discussão sobre a tipologia de textos dessa natureza. Os alunos foram apontando características específicas do texto, como ausência do título, conforme já havíamos conversado, momento em que alguns alunos se dispuseram a folhear o LD na busca de constatação dessa suposta evidência, em outras tiras. Na página vinte e cinco, alguém logo identificou uma tira de autoria de Fernando Gonzalez e, em seguida, outra na página vinte e oito, do mesmo autor.

Assim como “palavra puxa palavra” (PETRI, 2010, p 64), conceito usado para sustentar atividades com dicionários, sobre o qual, ou os quais, também discorreremos mais adiante, uma ideia puxa outra, uma ação também pode puxar outra(s) e assim sucessivamente. Vários alunos já apontavam textos desse perfil por todo o livro, já não se mantinham presos somente ao início, ou seja, estavam *alçando voos*, metaforicamente falando.

Fomos em busca de mais informações sobre esta materialidade que, até então, não conhecíamos de forma consistente. Realizamos diversas leituras, principalmente em Ramos (2016) e em outros autores, por meio de livros, dissertações, artigos e sites sobre o “universo” dos quadrinhos.

Vimos em Ramos (2016, p. 28) que *O dicionário de gêneros textuais*, de Sérgio Roberto Costa, define história em quadrinhos (ou, HQ) como um gênero com “três características essenciais”, que são “integração entre palavras e imagens; presença do tipo narrativo na maioria dos textos e o papel como suporte mais recorrente”.

Segundo o autor, as tiras apresentam características distintas, sendo elas: a *tira cômica*, a *tira seriada*, a *tira cômica seriada* e, mais recentemente, a denominada *tira livre*. Ainda acrescenta que “todas seriam gêneros autônomos e apresentariam características compartilhadas e agregadas pelo hipergênero histórias em quadrinhos”. (RAMOS, 2016, p. 29).

As *tiras cômicas*, consideradas como sinônimas de *tiras*, ou ainda, *tirinhas*, são as mais comuns de serem vistas e que predominam nos cadernos de cultura dos jornais brasileiros e nas páginas autorais das mídias virtuais.

As *tiras seriadas* apresentam como principal característica a narração de uma história maior, em partes, e que, segundo o autor, “cada uma funciona como um capítulo, assim como é feito nas novelas. A tira retoma a cena final do capítulo anterior, que serve também de gancho para a parte seguinte”. (Ibidem, p. 45):

Há elementos das tiras cômicas (desfecho inesperado que gera o humor), há elementos das tiras seriadas (capítulos que formam uma história maior). Mas há também marcas próprias na composição da narrativa, que reforçam seu caráter autônomo em relação aos demais, configurando um gênero próprio, a tira cômica seriada. [...]. Um exemplo bastante conhecido é o de *Calvin e Haroldo*, do norte-americano Bill Watterson. Há momentos em que as histórias se resolvem na própria tira (cômica, portanto). Em outros casos, o autor cria uma narrativa mais longa, relatada em vários capítulos diários, sempre com uma piada no fim de cada episódio (cômica seriada, neste caso). (RAMOS, 2016, p. 50).

A denominação “tira livre” é recente em relação às outras, às quais podemos atribuir o conceito de “tradicionais”, pois, de acordo com Ramos, autores brasileiros romperam com a tradição herdada do século 20 e passaram a produzir, no início de século 21, algo diferente dos gêneros de tiras vistos até então.

Tais produções seriam de temática livre, não humorística, ou, ainda, de cunho “poético-filosófico”, segundo afirmações do pesquisador Elydio dos Santos Neto, que dedicou boa parte de suas investigações sobre quadrinhos a produções que, segundo Ramos (2016), apresentam este estilo e que teriam três elementos comuns, os quais seriam a extensão - são curtas, haveria intencionalidade na abordagem de determinados temas e inovação no uso da linguagem dos

quadrinhos. De acordo com Ramos, as históricas em quadrinhos desempenham uma função social:

as histórias em quadrinhos, com sua força verbal e pictórica, podem ser uma forma de expressão filosófica, pois apresentam condições para provocar o espírito crítico, a imaginação e o pensar próprio, ainda que a argumentação, a defesa de uma ideia ou a proposição de um problema sejam feitas de maneira diferente daquela do discurso acadêmico (SANTOS NETO, 2013, p. 113, apud RAMOS, 2016, p. 59).

Destacamos que, neste momento do trabalho, não sabíamos ao certo quais os elementos deveriam ser mobilizados para a construção do produto final do nosso projeto, no entanto, chamou-nos a atenção a denominação “tira livre”. Percebemos que esta materialidade poderia ser muito interessante para se propor aos alunos uma produção escrita. Além dos componentes que constituem as HQs, o significante *livre* nos daria *asas*. Desse modo, por compreendermos a *liberdade* como algo extremamente almejado pelos alunos, principalmente nesta faixa etária, teríamos mais um aspecto favorável ao nosso trabalho.

Voltando ao ponto de partida, motivador de todo este percurso teórico, *o título*, sugerimos que poderiam atribuir um título ao texto em questão, nesse caso, o título funcionaria como uma *referência* ao texto, sendo que, quando nos referíamos ao texto, usávamos referências como “a tira”, “o texto do Menino Maluquinho”, “o texto da página 31”. Desse modo, acreditávamos estar oportunizando aos alunos esboçarem gestos de autoria, ainda que sutilmente. Assim, logo apareceram algumas sugestões de nomeação, como “O cinema”, “O filme sem graça”, “Sexta-feira 13”, “O Menino Maluquinho vai ao cinema”, entre outras. No entanto, após as exposições dos alunos, chegamos à conclusão de que a melhor opção para nos referirmos ao texto seria a “tira”, ou “texto do Menino Maluquinho”, pois, as formulações pareciam não se adequarem ao texto, “não combinavam”. Assim, ficou decidido que, para este texto, não haveria atribuição de título.

Ao nos debruçarmos nas análises dessas formulações, detivemo-nos na formulação “O filme sem graça”. Colocamos em evidência os efeitos de sentido desse enunciado, por compreender que “a linguagem tem uma relação necessária com os sentidos, pois, com a interpretação ela é sempre passível de equívoco” (ORLANDI, 1996, p. 09), mesmo que pareçam ser evidentes, os sentidos não o são, não se fecham. “Além disso eles jogam com a ausência, com os sentidos do não-sentido”. (Ibidem, p. 09).

Nessa direção, a expressão “sem graça” estaria contrariando dizeres dos personagens relacionados ao filme em questão, conforme vemos em “Adorei quando cortaram ele ao meio”,

“Morri de rir quando ele apareceu bem na frente da moça” e “Quase chorei quando afogaram ele”. Pode-se, ainda, destacar as expressões faciais dos personagens, no segundo quadrinho, demonstrando alegria, risos, o que nos permite a compreensão de que os personagens consideraram o filme “engraçado”, com o qual se divertiram, apesar de ter sido anunciado como de “filme de terror”, conforme podemos compreender da leitura do último quadrinho.

No entanto, devemos considerar os gestos de interpretação do aluno, que o significa como “sem graça”. Buscamos fundamentação teórica na AD para a compreensão quanto ao processo de produção dos sentidos, convicta de que situações semelhantes ainda deveriam ocorrer, durante o desenvolvimento desse trabalho.

Os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos. Diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar. Ao falar, interpretamos. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem já estar sempre lá. (ORLANDI, 2015, p. 08).

Dando sequência às considerações dos alunos sobre o texto, nos deparamos com o personagem principal, o Menino Maluquinho, que chama a atenção devido à panela na cabeça. A maioria dos alunos disse conhecê-lo da televisão, ou de textos que circulam em livros na escola, principalmente. Porém, não sabiam muito a respeito, como por exemplo, quem era o autor, de onde era, em que época foi criado. Também não leram o livro “O Menino Maluquinho”, nem outras publicações de Ziraldo. Fizemos uma observação quanto à disposição das questões sobre o texto, lembrando que, mais adiante, falaríamos sobre a constituição das personagens de forma mais detalhada.

Outros apontamentos sobre o texto foram em torno do assunto; poucos foram os que disseram ter assistido ao filme mencionado, mas vários já o viram ou ouviram sobre o personagem *Jason* e sua fama de *assassino* em série.

Fizemos algumas considerações sobre as condições de produção do texto, com indagações aos alunos a respeito da circulação de textos como este, do período de circulação do texto em pauta, se conheciam o autor, enfim, intentávamos ouvir o que os alunos conheciam sobre esta materialidade textual, a fim de direcionarmos as próximas atividades.

Segundo os alunos, o meio de circulação desse tipo de texto mais comum é o próprio LD, mas também citaram a internet, revistas e, por fim, os jornais, observando o possível “desaparecimento” dessa materialidade no formato físico, que estaria sendo substituída pela forma digital, ou seja, pelos sites de caráter informativo, ou até mesmo jornalístico. Buscamos

orientação, neste sentido, em trabalhos que discutem essa abordagem, a fim de obtermos esclarecimentos quanto ao digital.

O digital se materializa na sociedade, discursivamente, como uma das peças importantes do modo de organização da vida em seu conjunto, na formação social capitalista, e do modo de individuação do sujeito pela conectividade como ‘autenticadora’ da entrada desse sujeito no mundo ‘civilizado’ ou como aquela que o identifica em sua posição sujeito na sociedade. (DIAS, C., 2015, apud SANTANA, 2019, p. 47).

Quanto ao período de circulação do texto, que data 1995, quando da publicação, observamos que se trata de uma coletânea de tiras do autor Ziraldo, publicada pela L&PM Editores, conforme consta na referência do texto, no LD. A época corresponde ao período em que filmes que compunham esta *saga* estiveram no auge, a década de 90.

Os alunos disseram não conhecer o autor Ziraldo, apesar de reconhecerem o personagem Menino Maluquinho, que traz uma panela na cabeça, uma característica peculiar. No entanto, ao nos referirmos às HQs, de maneira mais ampla, mencionaram Mauricio de Sousa e a Turma da Mônica, o que é compreensível, dada a popularidade desses nomes no universo dos quadrinhos.

Logo, passamos à análise da próxima questão: “O enunciado no primeiro quadrinho, *Sexta-feira 13*, produz algum sentido para você? Comente”. As primeiras asserções foram relacionadas ao filme, o significante “Sexta-feira 13”, segundo os primeiros alunos a se pronunciarem, remetia ao filme em questão. Outros relacionaram ao terror, alguém disse que se tratava do “cartaz” do cinema, que aparece no primeiro quadrinho, anunciando o filme. Houve quem dissesse que se tratava de uma data, um dia da semana, simplesmente. Não houve o estabelecimento de relação entre o significante “sexta-feira 13” à superstição popular, uma discursividade que permeia o imaginário popular folcloricamente falando, e, portanto, esperávamos que ocorresse. Entretanto, Orlandi (2015, p. 24) nos adverte, mostrando que:

A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma ‘chave’ de interpretação. Não há esta chave [...]. Há gestos de interpretação.

Assim, rememoramos um dizer da mesma autora quando nos alerta que “sentidos (e sujeitos) sempre podem ser outros. Todavia nem sempre os são. Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história”. (Ibidem, p. 35).

Na sequência, tínhamos a questão: “Que efeitos podem ser produzidos em relação à linguagem verbal e não- verbal?”. Dada a importância dos efeitos que o visual expõe aos sentidos possíveis para a interpretação de textos, em que ocorre um imbricamento do verbal e o não verbal, encontramos na AD a sustentação para tal compreensão:

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos. (ORLANDI, 1996, p. 9).

Os alunos observaram que o fato de os personagens estarem falando sobre o filme do lado de fora do cinema: “Pô! Cê viu o Jason?” e estarem de costas remete à ação de estarem saindo do cinema, conforme podemos observar no primeiro quadrinho. A exposição visual produz efeitos de movimento – caminhar - pelos personagens, ao passo que, no segundo quadrinho, os alunos perceberam a posição estática dos personagens, emitindo suas opiniões sobre o filme.

Neste mesmo quadrinho, é dado foco aos rostos dos personagens, ênfase para o discurso verbal e para as expressões faciais, as quais, segundo os alunos, expressam riso e alegria, o que vai ao encontro dos efeitos produzidos nos alunos sobre o filme. Gestos que colocam em *xequê* a categoria na qual o filme se inscreve: se é ou não de terror, conforme sugere o enunciado do último quadrinho com o dizer “E ainda dizem que é filme de terror!”.

Nesse sentido, ressaltamos que

os gestos na perspectiva discursiva, são considerados como atos ao nível do simbólico. Ser considerado como um ato no nível simbólico é o mesmo que dizer que o gesto significa que não há linguagem sem interpretação. O que redundaria em afirmar que não há linguagem sem ideologia. (ORLANDI, 2012, p. 67).

O fato de a imagem aparecer escura, bem como a representação de sombras no primeiro e no último quadrinhos, sugerem que a cena se passa à noite. Os alunos lembraram, ainda, que esse tipo de filme convencionalmente é exibido no período noturno, supondo tratar-se de filme de terror. Assim, “vê-se que um texto é uma superfície linguística tecida de discurso” (INDURSKY, 2019, p.101), em que, de uma leitura, produzem-se outras.

Em relação ao lugar em que se passa a cena, as opiniões se divergiram; uns diziam que era uma cidade grande, pois, em cidades pequenas, não há cinema. Outros disseram que era

uma cidade pequena porque os personagens estavam indo embora a pé. Alguém observou dizendo que os personagens poderiam morar perto do cinema, ou estarem se dirigindo a algum ponto de ônibus. Porém, não havia nenhuma pista da presença de veículo, observação de um dos alunos.

Quanto aos efeitos produzidos pela leitura, Orlandi nos mostra que

o texto tem impressas (guarda) as marcas da textualização, que é sujeita a movimento (é móvel) e permite, em si, um espaço de interpretação (tanto de quem produz como de quem lê). Isso não se dá ao acaso, mas já na construção do efeito-leitor: pela memória e pela virtualidade da posição leitor inscrita no texto, porquanto este traz em si um leitor idealizado, imaginado pelo autor, e também pelo leitor efetivo com sua memória. Esse é o efeito material da leitura. (ORLANDI, 2012, p.68).

Diante das exposições realizadas pelos alunos, até este momento, podemos dizer que “o não verbal significa por sua própria materialidade trazendo consigo sua historicidade o caráter de incompletude, assim como a palavra”. (MOURA, 2015, p. 22). E que “a imagem analisada pelo suporte teórico da AD significa quanto imagem e funciona discursivamente” (Ibidem, p. 23).

A última questão dessa etapa da atividade apresenta o seguinte questionamento: “A forma em que o texto é constituído em relação aos personagens chama sua atenção por algum aspecto? Explique/comente”. Com esta questão, esperávamos que os alunos falassem sobre o personagem Maluquinho, que chama a atenção pelo seu comportamento, suas peraltices, e que apontassem outros aspectos sobre os demais personagens, como sendo tipicamente brasileiros e alusivos ao público infantil, por exemplo. Dando as condições aos alunos a seus gestos de interpretação, indagamos, ainda, sobre que outros personagens de autores brasileiros eles teriam conhecimento, além dos que já havíamos mencionado anteriormente, haja vista que, no Brasil, existem grandes nomes que trabalham com textos nos quais mobilizam o não verbal, por meio de inúmeros personagens inusitados.

O primeiro nome a ser lembrado foi *Mafalda*, alguém disse *Snoopy* e *Garfield*, na sequência. Um aluno atentou para a questão de que os dois últimos mencionados não eram personagens de autores brasileiros. Quando questionados sobre a personagem *Mafalda*, houve uma divergência nas opiniões, mas a maioria dizia que *Mafalda* seria de origem brasileira. Tivemos que problematizar e lançamos um desafio para que pesquisassem e trouxessem para a próxima aula a origem, bem como outras informações sobre a personagem, que é muito

conhecida no mundo das tiras. Também sugerimos que procurassem conhecer os personagens que compunham a Turma do Menino Maluquinho, de forma a ampliar a discussão.

Não tínhamos, ainda, a clareza de como construiríamos o produto final, porém, no decorrer das atividades, procurávamos abordar essa questão, ainda que de forma sutil. Então, segundo nosso entendimento, seria interessante que os alunos fossem adquirindo referências para a construção de elementos que fariam parte dos textos nessa etapa.

Na aula seguinte, uma aluna logo se dispôs a falar sobre suas descobertas sobre a personagem Mafalda. Somente alguns alunos haviam feito a pesquisa, mas esse resultado já era o esperado, sendo que, como sujeitos interpelados pelo DP a maioria dos alunos restringe a realização das atividades escolares sob o funcionamento da “nota”, ou seja, fazem somente aquilo que é determinado para a avaliação do professor.

Voltando ao assunto em pauta, a aluna expôs para a sala suas anotações sobre Mafalda, desvelando sua origem. Muitos foram surpreendidos com o fato de a personagem ser de origem argentina, de autoria de Quino, entre outras considerações da aluna, relacionada à personalidade de Mafalda.

Quanto à Turma do Menino Maluquinho, poucos alunos trouxeram informações, e, de forma restrita, como já contávamos com tal efeito, tínhamos um texto elaborado, contendo informações dos personagens criados por Ziraldo, bem como a composição da Turma do Menino Maluquinho.

Vimos que o trabalho desse autor, direcionado ao público infantil, é composto por inúmeras obras, sendo o primeiro intitulado “Turma do Pererê”, lançado em 1960. Ziraldo foi quem produziu a primeira história em quadrinhos a cores no Brasil. Embora a obra “Turma do Pererê” tenha alcançado uma das maiores tiragens nessa época, foi cancelada logo após o início do regime militar no Brasil, em 1964. Relançada nos anos 70, pela Editora Abril, a revista, desta vez, não obteve o mesmo sucesso inicial¹².

Para o encerramento desse assunto - Turma do Menino Maluquinho -, tínhamos um arquivo com trechos de textos descritivos sobre os personagens que compunham a Turma do Menino Maluquinho, com o qual realizamos uma leitura que estamos chamando de dinâmica. O texto foi projetado para que toda a classe pudesse acompanhar a leitura e participar da discussão. Na introdução, apresentamos algumas informações sobre a biografia do autor, Ziraldo. Um aluno por vez lia um trecho contendo a descrição dos personagens e os demais

¹² Segundo as informações obtidas no site <https://pt.wikipedia.org/wiki/ziraldo>. Acesso em: 20 de out. 2019.

tentavam identificar os personagens do texto com o qual estávamos trabalhando, além do Menino Maluquinho.

Visando à construção dos textos no momento da elaboração do trabalho de encerramento do projeto, o qual daria visibilidade ao nosso trabalho, almejávamos que os alunos atentassem para o processo de composição das personagens elaboradas por Ziraldo, por meio de sua descrição.

Além dos propósitos mencionados, o objetivo desta atividade de leitura, que teve o caráter complementar, seria, ainda, de proporcionar aos alunos mais informações sobre os personagens relacionados ao texto, bem como conhecer um pouco sobre o autor, pois, como um ilustre escritor brasileiro, Ziraldo merece que as novas gerações o conheçam. Entendemos também que a leitura é um dos elementos básicos para se chegar à produção escrita, o que nos levou a investir nesse aspecto, visando às produções que constituiriam o produto final deste trabalho.

Diante dessa inquietação, planejamos uma aula em que teríamos um momento de leitura sobre as obras de Ziraldo em HQs, juntamente com outros textos do formato tiras de diversos autores. Além de promover a leitura com os alunos, poderíamos alargar nosso conhecimento sobre HQs e as tiras, principalmente.

Sanadas as dúvidas e curiosidades dos alunos, até aquele momento, sobre as questões abordadas, na aula seguinte, retomamos nosso objetivo inicial de *homogeneizar* a turma, através de parâmetros estabelecidos em torno da sintaxe, com a segunda parte das questões sobre o texto. Introduzimos a questão: No primeiro quadrinho, temos: “Pô! Cê viu o Jason?” Que outras formas poderiam ocupar este lugar “Cê”, considerando os efeitos produzidos no texto?

Este lugar preenchido por “Cê”, redução do pronome de tratamento “você”, ocorre em vista da situação informal em que o diálogo se dá, assim, vimos que o próprio pronome de tratamento *você* poderia ocupar o referido lugar. Reformulamos a pergunta da seguinte forma: “Você viu o Jason?” e trabalhamos o emprego das variantes formal/informal da língua, em relação ao funcionamento discursivo. Os alunos atentaram para o fato de que o uso da forma não padrão “Cê”, nas condições de produção da tira, atende satisfatoriamente à proposta de uma conversa informal entre amigos, sendo, portanto, *pertinente*, enunciativamente falando. Lemos em Dias a noção de pertinência enunciativa, a qual é conceituada pelo autor como

a relação de consistência entre unidades linguísticas e o enunciado bem como entre enunciados no uso real da língua em textos orais ou escritos. Na pertinência enunciativa, temos a atualização desses sentidos retomados na formulação do enunciado. (DIAS, 2021, no prelo, p. 25).

Dando continuidade à atividade, visando a chamar atenção para a pertinência enunciativa, mobilizamos o pronome pessoal *ele*, que, do ponto de vista da organicidade da língua, preencheria adequadamente o lugar sintático do sujeito. A esse respeito, Dias (2015, p. 128) nos mostra que “o lugar sujeito é propício para a ocupação com pronome, tendo em vista ser afetado por domínios referenciais constituídos em espaços de enunciação anteriores”. Desse modo, teríamos: “Ele viu o Jason?”.

No entanto, verificamos que, discursivamente, os efeitos de sentidos seriam outros, diferentes daqueles produzidos por “Cê viu o Jason?”. Teríamos, por exemplo, a produção de um efeito-narrador em “Ele viu o Jason”, o que, na tira, não seria pertinente, haja vista que, nesse tipo de texto, o desenvolvimento da história/narrativa/cena ocorre através do discurso direto, tratando-se da linguagem verbal, no imbricamento com as imagens, a linguagem não-verbal.

Com esta questão, objetivávamos a introdução da noção de lugar sintático do sujeito, conforme os estudos desenvolvidos por Dias, e, ainda, obter parâmetros do conhecimento que os alunos possuíam em torno da sintaxe, alinhando com nossos objetivos. Através dos estudos na Semântica da Enunciação (SE), tendo como a principal referência os trabalhos desenvolvidos e orientados pelo professor Luiz Francisco Dias, partimos do princípio de que “o lugar sintático de sujeito é o responsável pela instauração da sentença” (PENA, 2015, p. 105) e que “o sujeito aciona o verbo retirando-o do estado de infinitivo”, ou seja, sua forma original, o que seria, segundo a autora, “uma regularidade da língua”. (Ibidem, p. 103).

Podemos também citar Lacerda, para nos fundamentar quanto à atividade desenvolvida, com a afirmação de que

o lugar de sujeito é determinante para o estabelecimento do modo de enunciação da sentença, pois, ao submetermos esse lugar sintático a testes relativos à genericidade e à indicialidade, podemos ver que tais aspectos, se alterados no escopo do lugar de sujeito, são alterados no nível da sentença como um todo. (LACERDA, 2009, p. 45).

Iniciado o trabalho com termo “sujeito”, propriamente, os alunos foram questionados sobre o que eles sabiam sobre o assunto; abrimos espaço para as falas, incentivando-os a exporem suas considerações a respeito. Disseram que haviam estudado com a “outra professora” e que fizeram as atividades do livro didático. Porém, as respostas eram, na maioria, evasivas, inconsistentes. Houve quem dissesse que sujeito é “quem faz ou recebe uma

ação”, sujeito é “quem fala”, “sujeito é o narrador”, remetendo a diferentes formações discursivas sobre o significante sujeito:

Uma palavra, uma expressão ou uma proposição não têm um sentido que lhes seja ‘próprio’, vinculado à sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. (PÉCHEUX, 2009, p. 147).

A primeira das definições “quem faz ou recebe uma ação”, remete às formações discursivas referentes à normatização da língua, a sintaxe, propriamente. A segunda e a terceira definições, atribuídas pelos alunos de que sujeito “é quem fala”, remetem à oralidade, e “sujeito é o narrador”, numa alusão às narrativas, sobre as quais havíamos trabalhado, ao mobilizarmos a noção de pertinência enunciativa.

Alguns já responderam mobilizando os tipos de sujeito e/ou a sua classificação, dizendo “indeterminado”, “indefinido” ou “abstrato”, outros significantes inscritos na FD da normatividade da língua. Foi preciso retomar e explicar a questão da organicidade em relação à classificação gramatical.

Conduzimos essa questão de forma que os alunos refletissem sobre o que já haviam estudado a esse respeito. Surgiram os termos: “inexistente”, “indeterminado”, “oculto” e “abstrato”, novamente. Termos que são relacionados à classificação sintática, exceto “abstrato”, significante que provavelmente o aluno deve ter conhecido no trabalho com o substantivo, morfológicamente falando.

Um dos alunos buscou informações no LD e encontrou o termo *desinencial*, até que surgiu o termo *composto*. Faltava mencionar a classificação *simples*, então, retomamos questões básicas de sintaxe em torno da organicidade da língua, dando as condições para os alunos refletirem sobre, por meio dos exemplos que estavam no quadro, até que um aluno mencionou o termo “simples”, que ainda não havia sido mencionado, conforme prescrevem as gramáticas normativas, nas quais se inscrevem os LDs. No LD do sétimo ano, da mesma coleção, consta a introdução ao estudo do “sujeito” e sua classificação em *simples*, *composto* e *desinencial*, sendo que, na sequência, o LD do oitavo ano traz sujeito *indeterminado* e *oração sem sujeito* (inexistente), respectivamente.

Vislumbrando à resignificação, nos alinhamos a Dias, no sentido de que o ensino da língua

pode se tornar mais rico se aprendermos a imprimir um olhar que vá além das delimitações das categorias morfológicas e das descrições das funções sintáticas. Trata-se de um olhar que procura distinguir aspectos do uso da língua a partir de uma teoria discursiva. (DIAS, 2000, p. 21).

Nesse viés, compreendemos que seria oportuna a proposta de uma abordagem discursiva sobre o significante “sujeito” e os sentidos que poderiam ser produzidos pelos alunos, para além das formas gramaticais. Ocorreram algumas asserções por parte da turma, porém, ainda restritas às formas gramaticais, até que um aluno solicitou a busca no dicionário. Em função do horário, sugerimos que fizessem suas anotações pessoais e que faríamos uma busca nos dicionários na próxima aula.

Desse modo, percebemos que seria o momento propício para a introdução dos instrumentos linguísticos (o dicionário e a gramática) em nossas aulas, pois, de acordo com as leituras de Auroux (1992, p. 65), concebemos a gramática e o dicionário como “os pilares de nosso saber metalinguístico”.

Conforme os fundamentamos da AD, tomada na relação com a História das Ideias Linguísticas, compreendemos que

trabalhar com esse instrumento didático-pedagógico vai além do ensino de regras e exceções, pois deve, sobretudo, contribuir para a formação de um aluno reflexivo, questionador, sabedor de que o dicionário pode e deve ser explorado por meio da prática discursiva (questionando os diversos sentidos que os verbetes/palavras possuem) e não mais como um instrumento restrito ao domínio lexical, frasal ou textual. (PETRI, 2010, p. 37).

Tendo em mente a importância do trabalho com este “objeto histórico”, nos propusemos a fazer um *contorno* no nosso trajeto, visando a proporcionar aos nossos educandos um trabalho significativo com dicionários, “excelentes observatórios”, conforme nos ensina Orlandi (2001). Dessa forma, teríamos “sujeitos-alunos” aprendendo sobre “sujeito(s)”, em sentidos distintos, com “sujeitos” que fizeram história na/pela língua, por meio dos referidos instrumentos linguísticos. Vislumbramos, ainda, trabalhar conforme nos orienta Petri (2010, p. 09, grifo nosso), buscando

refletir sobre estes instrumentos pedagógicos, sob uma perspectiva que os toma (o dicionário e a gramática) como instrumentos linguísticos, objetos discursivos da maior importância para a constituição dos sujeitos em relação a sua língua.

Partindo desse propósito, elaboramos a próxima atividade - “Pesquisando o termo *sujeito* em dicionários” - e, entre as noções que sustentam a elaboração desta atividade, destacamos os diferentes efeitos de sentidos produzidos, a partir das distintas discursividades em circulação nesses instrumentos, efeito da autoria desses materiais, bem como das condições de produção dos instrumentos selecionados, como apresentado a seguir.

3.4.1 Instrumentos linguísticos: um olhar que nos convida ao trabalho com dicionários

Um dicionário é um repositório da riqueza vocabular de uma língua. Ele contém muita informação sobre o conhecimento que se tem do mundo através das palavras que são, de fato, etiquetas que registram esse conhecimento. Mas não é só isso. As palavras arroladas no dicionário dão testemunho de uma cultura.
(BIDERMAN, 1996, p. 31-32)

Para a realização desta atividade, foram estabelecidos os seguintes objetivos: promover um trabalho com o dicionário na perspectiva discursiva, oportunizando aos alunos conhecer tais instrumentos, mobilizados no trabalho com o funcionamento da língua; criar condições para os alunos compreenderem o modo como os dicionários são organizados, bem como promover o deslocamento dos sentidos, a partir dos verbetes, decorrentes dos fatores históricos, sociais e linguísticos, de modo específico, com o verbe “sujeito”. Nesse viés, comungamos dos ensinamentos de Petri (2010), quando nos conduz à reflexão de que:

Trabalhar com esse instrumento didático-pedagógico vai além do ensino de regras e exceções, pois deve, sobretudo, contribuir para a formação de um aluno reflexivo, questionador, sabedor de que o dicionário pode e deve ser explorado por meio da prática discursiva (questionando os diversos sentidos que os verbetes/palavras possuem) e não mais como um instrumento restrito ao domínio lexical, frasal ou textual. (PETRI, 2010, p. 37).

Seguindo neste propósito, nos alinhamos aos saberes sobre a língua filiados à História das Ideias Linguísticas – HIL, ao vislumbrarmos o dicionário como um objeto discursivo, indo além do trabalho com a normatividade e/ou metalinguagem. Nessa direção, Orlandi (2002, p. 105) nos ensina que “a compreensão do dicionário, como parte de nossa relação com a língua, faz ver sua presença como objeto simbólico, histórico e não apenas em sua função normatizadora”.

Para o desenvolvimento da atividade, selecionamos vários dicionários do acervo da biblioteca da escola, de diversos autores. Os alunos, primeiramente, organizados em grupos

compostos por quatro ou cinco integrantes, fizeram suas pesquisas sobre o verbete “sujeito”, registrando os apontamentos por escrito, no caderno, observando o modo de organização nos diferentes dicionários, seguindo um roteiro contendo três tópicos norteadores, a serem apresentados mais adiante.

Cada grupo contava com, no mínimo, três dicionários distintos para que tivessem condições de estabelecer comparações entre diferenças e semelhanças, de forma a dar visibilidade ao o dito e ao não-dito, entre outros aspectos que poderiam surgir. Nunes (2010, p.15) nos orienta que “o dicionário é um observatório dos discursos em circulação, trata-se de notar quais ele coloca em circulação e quais ele silencia”.

A atividade foi desenvolvida da seguinte forma: cada grupo faria suas anotações de acordo com um roteiro de tópicos para uma orientação das pesquisas nos dicionários. Após realizada a atividade pelo grupo, propomos uma socialização dos resultados, expondo dúvidas ou comentários pertinentes sobre o assunto, de modo que a professora e/ou os colegas poderiam expor suas considerações a respeito. Ressaltamos que os tópicos 1, 2 e 3 foram apresentados aos alunos como direcionamento para as pesquisas, não como regras a serem seguidas.

O primeiro dos tópicos considerava a estrutura dos dicionários; o segundo, as condições de produção do material, e o terceiro, o estudo do verbete, propriamente, organizado da seguinte forma:

1. A estrutura do dicionário:

- a) composição;
- b) apresentação ou introdução;
- c) sumário;
- d) verbetes e outros aspectos que poderão constar.

2. As condições de produção do dicionário:

- a) quem é o autor;
- b) publicação (ano, editora, forma de circulação);
- c) para que público é destinado.

3. Estudo do verbete “sujeito”:

- a) estrutura do verbete;

b) houve mudanças de sentido de um dicionário para outro? Que destaques poderiam ser feitos?

c) que sentidos podem ser destacados em relação à gramática?

d) em relação ao funcionamento da língua, o que podemos perceber?

Ao considerarmos satisfatórias as exposições orais com suas respectivas considerações pela turma, solicitamos que os grupos organizassem o resultado das pesquisas por escrito, a fim de obtermos os registros desta atividade, de modo que pudéssemos utilizá-los no corpus deste trabalho.

Elegemos dois dos trabalhos que foram entregues por escrito para análise, na constituição desse corpus, porém, as vozes de toda a turma comparecem na composição do mesmo, haja vista que, antes de cada grupo anotar, discutir, revisar e reescrever sobre a atividade, realizamos uma socialização com a turma, na qual os alunos puderam ouvir sobre as impressões uns dos outros. Em se tratando do trabalho com o dicionário, a professora Mariza Vieira da Silva nos chama a atenção sobre a maneira que se tem trabalhado este instrumento linguístico na escola. Segundo a autora,

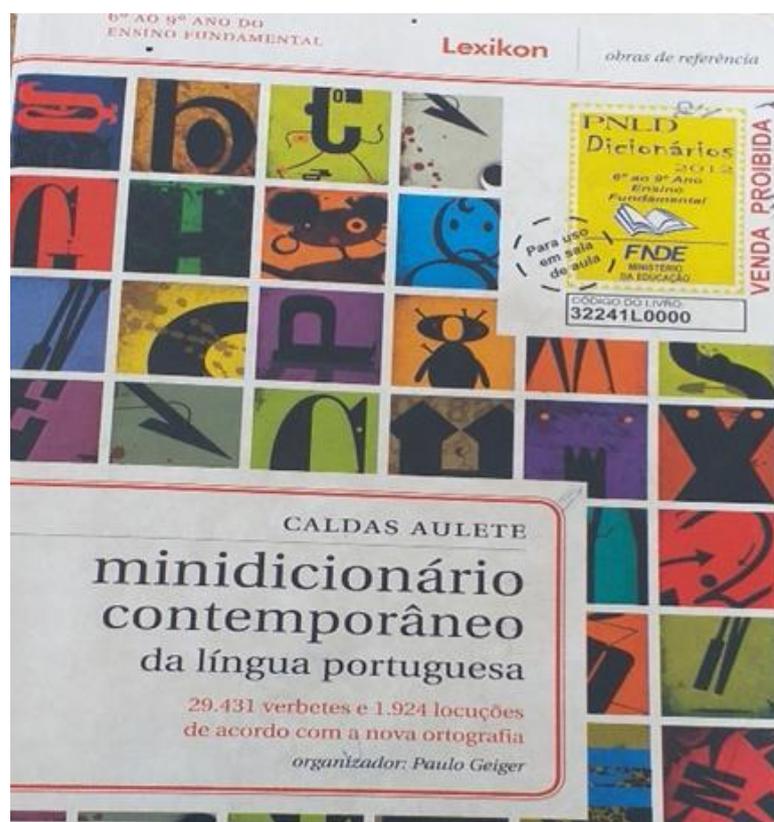
o trabalho com o dicionário nas interpretações de textos na escola e na universidade reflete, quase sempre, uma representação do conhecimento linguístico, enquanto disciplina escolarizável, quer dizer passível de ser apreendida e dominada, e marcada pela homogeneidade, pela identificação com a certeza e a verdade, pela naturalização dos sentidos e pelo estabelecimento de uma relação direta entre as palavras e as coisas. (SILVA, 2003, p. 115).

Desnaturalizando a compreensão de que os dicionários são, de certo modo, “iguais”, marcados pela homogeneidade, os alunos puderam perceber que há diferenças significativas entre os dicionários quanto ao aspecto estrutural, organizacional e linguístico. Acreditamos na importância de se “tomar o dicionário como discurso”, de acordo com Orlandi (2002, p 105), além de que

podemos ver como se projeta nele (no dicionário) uma representação concreta da língua, em que encontramos indícios do modo como sujeitos – como seres histórico-sociais, afetados pelo simbólico e pelo político sob o modo do funcionamento da ideologia – produzem linguagem. (Ibidem, p. 105).

O grupo 1 escolheu para esta atividade o “Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa”, Caldas Aulete (Figura 13).

Figura 13 - Capa do Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa – Caldas Aulete



Fonte: Aulete (2009).

O grupo realizou o seguinte registro, de acordo com o que propõe o tópico 1 que trata da estrutura dos dicionários.

“A estrutura do dicionário: O dicionário apresenta: capa, contracapa, organização, sumário, prefácio” (e mais alguma informação que foi apagada pelo grupo, impossibilitando a leitura). Este grupo se deteve no sumário, sobre o qual registraram, em um parágrafo, as seguintes informações: “No sumário apresenta as mais importantes (informações): prefácio, o conceito e a proposta lexicográfica, (de) como usar o dicionário, uma pequena gramática, minienciclopédia, correspondência entre letras gregas e latinas e hebraicas, algarismos árabicos e romanos, símbolos matemáticos”. Esta última informação chamou a atenção dos alunos no sentido de que o dicionário pode ser utilizado para outros assuntos além de português, como matemática, por exemplo.

Dando sequência à pesquisa, o tópico 2 solicita “As condições de produção do dicionário: a) quem é o autor; b) publicação (ano, editora, forma de circulação); c) para que público é destinado.

Como resposta, os alunos registraram: “vimos que o autor Francisco Júlio de Caldas Aulete, ou Caldas Aulete¹³, foi um professor, lexicógrafo e político português, autor de diversos livros didáticos e iniciador do Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Nasceu em 1826, Lisboa, Portugal e veio a falecer em 1878, aos 55 anos, em Lisboa, Portugal. O referido material foi publicado em 2011, o que justifica a presença de um organizador, Paulo Geiger, sendo que Aulete, não viveu nesta época”.

Assim, os alunos puderam compreender que se tratava da organização de uma edição a partir de obras produzidas anteriormente por um sujeito na posição de organizador. Conforme podemos ler em Giacomini (2007, p. 22), no discurso lexicográfico, “embora haja a atribuição da autoria a um determinado nome, isso se dá por meio do imaginário, já que muitas vezes, empiricamente, o autor não tenha participado da elaboração da obra”. A autora nos esclarece ainda que:

Francisco Júlio de Caldas Aulete participou apenas da elaboração do prefácio e das definições das palavras da letra A da primeira edição, a de 1881. Entretanto, seu nome continuou a ser vinculado, imaginariamente, como autor do dicionário, embora com uma nova equipe. (Ibidem, p. 10)

O último item deste tópico solicitava a observação do público a quem se destina a publicação, para o qual os alunos fazem a seguinte menção: “A maioria dos dicionários é destinado ao público em geral, mas o *nosso* é de 6º ao 9º ano E F”, informação esta que pode ser obtida também na capa do material. Chama-nos a atenção o significante *nosso*, na resposta dos alunos, que produz o efeito de pertencimento, porém, pode-se compreender que o termo *nosso* refere-se ao dicionário que o grupo escolheu para a análise.

Segundo Rosa (2016, p. 54), “quando os lexicógrafos produzem dicionários, pensam em um leitor imaginário”, assim, intentamos compreender o título deste material que traz os significantes escritos com iniciais minúsculas (Figura 13), contrariando um dos princípios normativos para a escrita de títulos. Nosso gesto de interpretação aponta para uma forma de aproximação com o público ao qual o dicionário é destinado. Por tratar-se de um público adolescente, 6º aos 9º anos, essa forma de grafar poderia produzir um efeito de aproximação entre o autor do material e os consulentes, pois, “quebrar regras” é um comportamento próprio dos adolescentes, como ato de rebeldia. No entanto, ressaltamos que:

¹³ Informações obtidas em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Caldas_Aulete e disponibilizadas aos alunos através de projeção. Acesso em: 12 jun. 2019.

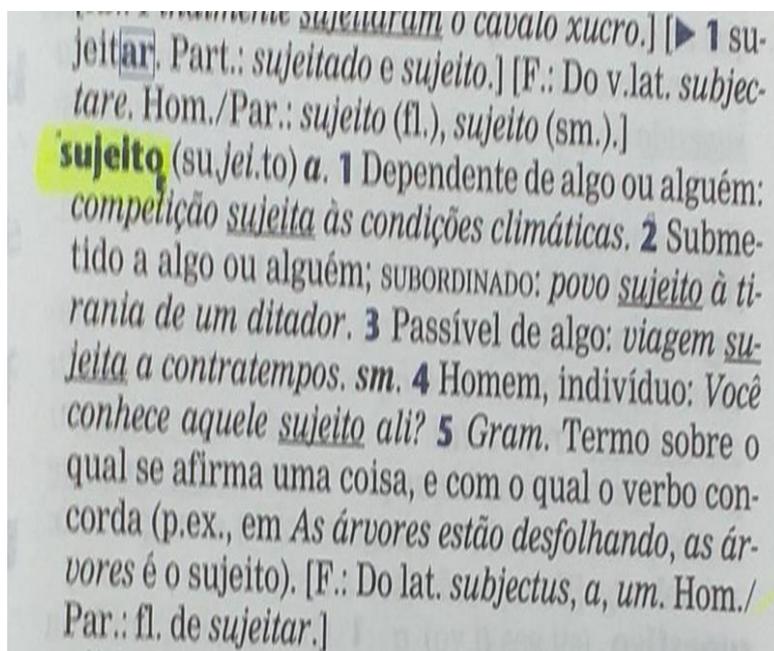
Não podemos ter certeza de como as pessoas estão significando/interpretando as palavras que supomos serem as mesmas para todos. Porque não temos o controle sobre o modo como a ideologia funciona, constituindo o indivíduo em sujeito, nem como os sentidos fazem sentido para os sujeitos. (ORLANDI, 2016, p.156).

O terceiro dos tópicos trabalhados direciona para o “Estudo do verbete “sujeito”: a) estrutura do verbete; b) houve mudanças de sentido de um dicionário para outro? Que destaques poderiam ser feitos? c) Que sentidos podem ser destacados em relação à gramática? d) E em relação ao funcionamento da língua, como podemos perceber esse aspecto?

Orientamos para que os alunos fizessem primeiramente uma observação em relação à forma em que os verbetes estão organizados, estruturalmente, mas que poderiam anotar algo que lhes chamasse a atenção e que poderiam perguntar em caso de dúvidas.

Houve quem perguntasse “como assim, *estrutura* do verbete, professora”. Então vimos a necessidade de discorrer sobre a questão, esclarecendo que a estrutura se refere à forma de organização do verbete, da palavra “sujeito”, apresentada na Figura 14.

Figura 14 - Verbetes sujeito - Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa



Fonte: Aulete (2009).

Provocamos os alunos a refletirem sobre “qual seria a primeira característica que o dicionário traz sobre a palavra? É a mesma em todos os dicionários? E a segunda característica?” e assim sucessivamente.

Observamos que esta seria uma forma de estruturar, de organizar o verbete, uma vez que podemos ter, para uma mesma palavra, classificações distintas: verbo, substantivo, adjetivo, por exemplo.

Repararam que a primeira informação é referente ao número de sílabas e que nem todos os dicionários trazem tal informação em primeiro lugar; alguns trazem por último e existem alguns que omitem essas informações, como veremos em outros verbetes. Um grupo observou que um dos dicionários, além de trazer a palavra dividida em sílabas, faz uma marcação em uma sílaba, a tônica, conforme explicamos para a turma, conduzindo-os a uma breve rememoração do assunto.

Nossas leituras acerca dos dicionários nos conduziram a Collinot e Mazière (1997, p.134, apud MARTINS, p. 27), a uma interessante questão sobre a leitura do verbete:

O verbete do dicionário será lido como um texto sem bordas. Ler o dicionário como um discurso implica submeter a análise a duas sistematicidades: a. montagem dos enunciados fragmentados do dicionário (entradas separadas) em um discurso histórico, dito de outro modo, construção do dicionário em objeto histórico, em ‘arquivo’; b. para isso, utilizar procedimentos de análise de discurso que desconstroem a superfície textual: percurso nos verbetes, montagem de séries e interpretação de redes.

Na sequência, analisando o verbete em questão (Figura 14), percebe-se cinco acepções sendo: 1, 2 e 3 como adjetivos, 4 como substantivo e 5 sob o aspecto gramatical a sintaxe, com seus respectivos exemplos. Ao final, o verbete explica a etimologia da palavra como originária do latim, finalizando com a acepção de particípio do verbo sujeitar.

Os alunos identificaram a classificação morfológica de adjetivo, por meio da forma abreviada “a.”, apresentando três definições distintas, juntamente com seus respectivos exemplos, como na acepção 2: “Submetido a algo ou alguém; subordinado: povo sujeito à tirania de um ditador”.

Na sequência, a acepção de substantivo masculino, forma abreviada “sm”, trazendo um item explicativo (item 4), contendo dois significantes, conforme podemos verificar na Figura 14, e o exemplo por meio de uma frase. Em seguida, vimos a exposição do verbete sob a definição gramatical (item 5) “Gram.”, seguido de uma frase exemplificando.

Ressaltamos que, em se tratando do aspecto gramatical, de modo específico, a sintaxe, nos deteremos de forma mais aprofundada em outro momento deste trabalho.

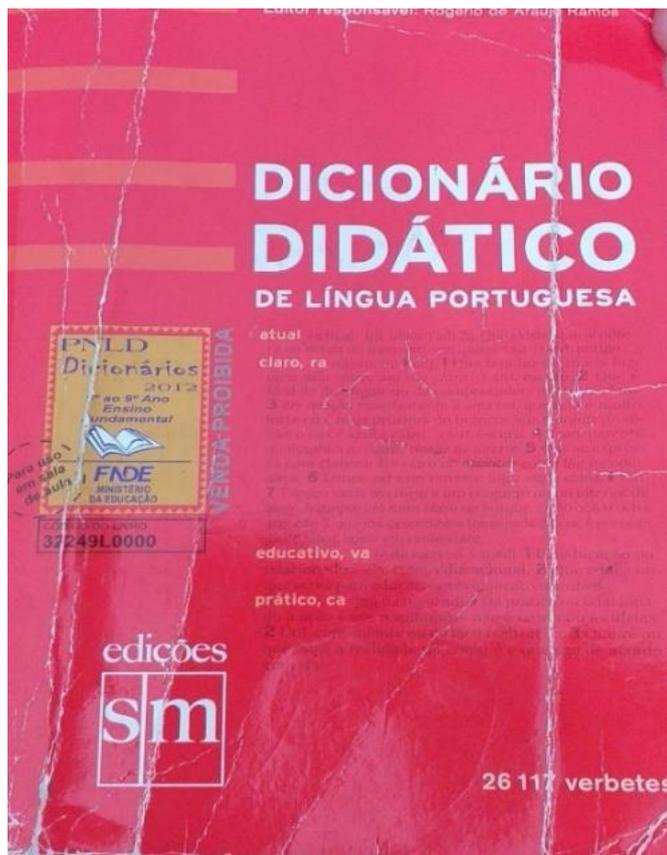
Durante a leitura das acepções e dos exemplos, alguns alunos se *arriscavam* em “ensaios”, parafraseando as formulações, como por exemplo, “se não estudou, estará *sujeito* a

tirar zero na prova”. Neste caso, o significante *sujeito* desliza para o sentido de estar passível de, trazendo à tona uma formação discursiva (doravante FD), vinculada ao DP, que “representa um discurso do poder, uma vez que determina como um texto ou uma informação e/ou ainda um conhecimento deve ser interpretado e apreendido/aprendido” (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 70) ou, neste caso, um comportamento “de estudar para a prova”, caso contrário, haverá consequências: “tirar zero”, um dizer que remete à FD de avaliação e de reprovação. Nas palavras de Orlandi (2012, p. 95), “todo dizer se liga a uma memória. Para dizer, de certo modo, todo sujeito ‘recorre’ a um ‘arquivo’, aos discursos disponíveis”. Ainda de acordo com a autora, aprendemos que a FD permite “compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso”. (ORLANDI, 2001, p. 43).

A próxima análise discorre sobre a pesquisa realizada no Dicionário Didático de Língua Portuguesa, autoria de Rogério de Araújo Ramos, selecionado pelo grupo 2. Quanto à estrutura do dicionário, atendendo à solicitação do tópico 1 da atividade, o grupo apontou para: capa, contracapa, “capa de rosto” (o que compreendemos por “folha de rosto”), apresentação, introdução, sumário, índice, siglas, símbolos, imagem e 26.117 verbetes”. Percebe-se que este grupo relacionou mais características estruturais em relação ao grupo 1, e que, em um gesto diferenciado, o grupo 2 registrou a quantidade de verbetes que consta no dicionário. Diferenciando-se ainda dos demais, o grupo registrou a página 780, na qual se encontra o verbete “sujeito”, a ser trabalhado nos próximos itens.

No tópico 2, as solicitações são em torno das condições de produção do dicionário. Quanto à autoria, o grupo registrou o nome “Rogério de Araújo Ramos”. No entanto, constatamos ocorrência semelhante à registrada na análise do grupo 1, haja vista que se confere a atribuição de “Editor Responsável” no lugar de “Autor”, ao passo que, no trabalho do grupo 1, percebe-se a função de organizador do material em questão. Dessa forma, o nome referido se trata de um editor que *preenche o lugar de autoria*, no sentido de responder, ou se responsabilizar, pela edição do material que traz a referência de “edições SM”, conforme pode-se constatar na Figura 15, que mostra a imagem da capa deste material.

Figura 15 - Capa do Dicionário Didático de Língua Portuguesa



Fonte: Ramos (2012).

Recorremos a Gallo (1989, p. 69), a fim de ampliar nossa compreensão sobre autoria. A autora nos fala que a “assunção da autoria pelo sujeito” consiste na “elaboração da função autor, [...] na assunção da construção de um ‘sentido’ e de um ‘fecho’ organizadores de todo texto”. Nessa direção, entendemos que tanto o organizador, como o editor responsável, pode preencher o lugar autoral (ou a função autoral).

Na sequência, o grupo registrou o ano de publicação, 2012, bem como a forma de circulação, com o dizer “material impresso”. Finalizando este tópico, o grupo registrou que o referido material é destinado “aos estudantes do 6º ao 9º ano”.

Chamamos a atenção dos alunos para uma última análise quanto à capa desse material em relação aos outros que eles tinham em mãos, se alguma palavra ou outros caracteres haviam se destacados e por qual razão. Não demorou até que alguém apontasse a palavra “didático” como uma palavra que chama a atenção, diferenciando dos outros dicionários aos quais tiveram acesso neste trabalho.

Questionados de que maneira essa palavra chamava-lhes a atenção, logo tivemos a resposta/indagação: “temos livro didático e agora dicionário didático?”. Alguém disse que “didático é para ser usado na escola”. Houve quem logo se dispusesse a buscar o significado no

mesmo material, produzindo, assim, o efeito de “palavra-puxa-palavra” (SILVA, 1996, p. 154), que é característica do próprio trabalho com o dicionário, a qual já mencionamos em outro momento. A esta altura, vários alunos queriam fazer uso da palavra, dada a importância desse gesto pelos alunos, a fim de esclarecer que o significante didático se refere ao ensino, à instrução pois, segundo Orlandi (1987, p. 34), “tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social”.

O próximo tópico a ser analisado pelo grupo 2 é o tópico 3, que trata do verbete: 3. Estudo do verbete “sujeito”: a) estrutura do verbete; b) houve mudanças de sentido de um dicionário para outro? Que destaques poderiam ser feitos? c) que sentidos podem ser destacados em relação à gramática? d) em relação ao funcionamento da língua, o que podemos perceber?

Iniciamos pela análise da estrutura do verbete “sujeito” neste material.

Sujeito, ta (su.jei.to) / **1** Particípio irregular de sujeitar. / adj. **2** Que é passível de algo, geralmente negativo. / s. m. **3** Em gramática, termo da oração sobre o qual se faz uma declaração e que concorda com o núcleo do predicado em número e em pessoa. **4** Qualquer pessoa ou pessoa desconhecida: *Um sujeito passou aqui e perguntou por você.* **5** Em filosofia, eu pensante, consciência ou faculdade de conhecer. (RAMOS, 2012, grifo do autor).

Quanto à estrutura do verbete neste dicionário, os alunos apontaram para a palavra de entrada que traz a partícula “ta”, indicando a flexão de gênero feminino, informação que não compareceu nos outros dicionários com os quais o grupo trabalhou. Neste caso, compreende-se “sujeito” e “sujeita”, e que, segundo nossos gestos de interpretação, dá visibilidade ao gênero feminino, aspecto silenciado em outros dicionários. Nessa direção, entendemos que a leitura discursiva de dicionários, ao

considerar esse pré-construído sobre o imaginário de uniformidade da língua e as supostas evidências ou neutralidades nos sentidos das definições dos verbetes, leva-nos a compreender a não transparência da língua através das leituras dos discursos que atravessam as formulações nas definições dos verbetes, nos exemplos escolhidos pelos autores, entre outros. (OLIVEIRA; SILVA; MARTINS E SILVA, 2017, p. 138).

Percebemos o silenciamento em relação ao gênero feminino neste segundo dicionário, desde a palavra de entrada, passando pelas acepções como em: 3. *indivíduo, homem*, bem como no exemplo “quem é aquele sujeito?”, ao passo que, no Dicionário Didático de Língua Portuguesa, pode-se verificar um certo equilíbrio em relação aos gêneros masculino e feminino, conforme observa-se nos itens a seguir: 4. Qualquer pessoa ou pessoa desconhecida; 5. Em

filosofia, o eu pensante. Os alunos não registraram a questão sobre a apresentação do pronome “eu”, de forma genérica, para referir-se ao homem enquanto ser humano, tanto ao homem quanto a mulher.

O grupo atentou para a próxima informação sobre o verbete “sujeito” enquanto “particípio irregular de sujeitar”, exposição que, a princípio, causou estranhamento ao grupo, pelo fato de se depararem com nomenclaturas específicas da gramática. A fim de conduzi-los à reflexão sobre como este termo poderia funcionar em dizeres no dia a dia, incentivamos a formulação de orações a partir do verbo proposto - “sujeitar”, na forma sugerida pelo dicionário. Se animaram ao saber que poderiam formular oralmente, ou seja, não precisariam escrever, pois anotaríamos os exemplos na lousa, gesto que associamos ao processo de escolarização, no qual inculca-se no aluno que, para aprender, há que se escrever obrigatoriamente, o que, muitas vezes, é significado como copiar.

Logo apareceu a formulação “quem chegar atrasado estará sujeito à suspensão”. Formulação que nos remete às normas disciplinares as quais os educandos são convocados a cumprir na escola, neste caso, a pontualidade. Nesta direção, podemos dizer que “os sentidos nunca estão soltos, desligados e circulando livremente. Eles se produzem em certas condições, têm relação com a memória discursiva, relacionam-se com outros”. (ORLANDI, 2009, p. 109 apud PETRI, 2012, p. 29).

O verbete, nesse dicionário, difere consideravelmente dos outros quanto à estrutura, conforme discorreram as observações feitas pelos alunos. O grupo 2 elegeu para efeitos de comparação o verbete do dicionário Saraiva Junior – Dicionário da Língua Portuguesa.

Correspondendo ao questionamento do terceiro tópico, “Houve mudanças de sentido de um dicionário para outro?”, o grupo diz que este segundo material apresenta “a forma escrita mais simplificada para *as crianças* mais novas entenderem”. Compreendemos que usaram *crianças* em vez de *alunos*, o que pode ser atribuído, principalmente, às informações obtidas pela capa, que traz a formulação “ilustrado”, as imagens da capa e a informação quanto à tipologia 2, direcionada para alunos do 2º ao 5º ano. Neste sentido, podemos ler em Sarian (2013, p. 243) que

o público para o qual o dicionário foi direcionado, projeta o imaginário de consulentes em funcionamento, ao mesmo tempo em que coloca em evidência a tentativa de se apreender o real dessa língua, pelo gesto de administração, delimitação e controle do repertório linguístico.

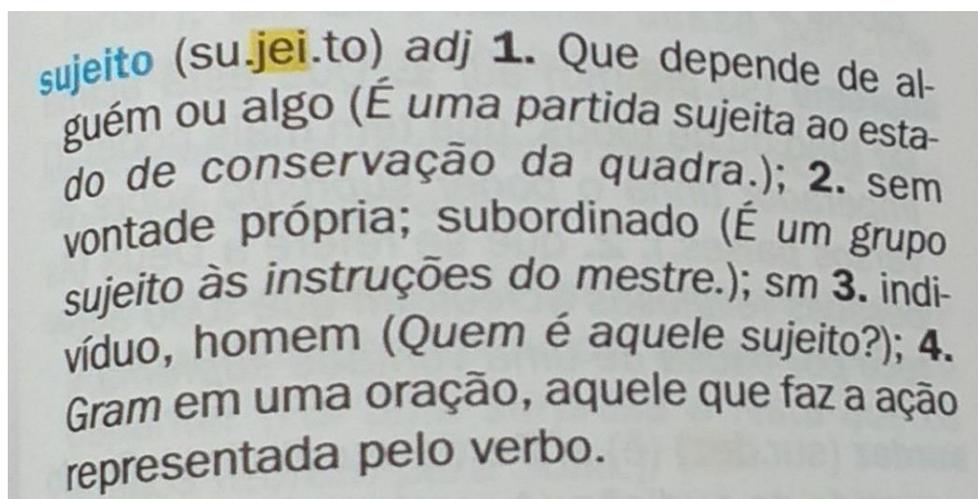
Figura 16 - Capa do dicionário Saraiva Júnior



Fonte: Saraiva Júnior (2012).

Neste mesmo tópico, o grupo atende ao questionamento: “E em relação ao funcionamento da língua, como podemos perceber esse aspecto?”, dizendo que “as palavras do Dicionário Saraiva Junior são mais simples, adequadas para o público infantil”, apresentadas na Figura 17.

Figura 17 - Verbete Sujeito



Fonte: Saraiva Junior (2012).

Quanto “a forma escrita mais simplificada” e “as palavras mais simples”, podemos compreender essas formulações tomando como exemplo uma das asserções do Dicionário Didático de Língua Portuguesa, que define “sujeito” como “passível de algo”, enquanto no Dicionário Saraiva Júnior apresenta-se como “depende de alguém ou algo”. Temos, deste modo, os significantes “passível” e “depende”, que produzem efeitos semelhantes, no entanto, imaginamos que os alunos consideraram a segunda formulação como sendo mais “simples”.

Podemos considerar, ainda, no âmbito das “palavras mais simples”, de acordo com o grupo 2, a definição gramatical posta nos dois exemplares, sendo que o primeiro traz a explicação de que “sujeito” em gramática é o “termo da oração sobre o qual se faz uma declaração e que concorda com o núcleo do predicado em número e pessoa”, enquanto no Dicionário Saraiva Júnior pode-se ler “em uma oração aquele que faz a ação representada pelo verbo”.

Quanto à forma de circulação desses materiais, foram definidos como impressos, pelos grupos, os quais são enviados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC para as escolas, adquiridos por meio do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, ou seja, com recursos públicos, portanto, em destaque a inscrição “Venda proibida”.

Observamos que a existência da materialidade digital de dicionários no mundo virtual, circulando na sociedade atualmente, é uma prática muito utilizada, porém, ressaltamos que a forma impressa é mais adequada para o uso na escola, devido à praticidade de obtê-los junto à biblioteca. Também mencionamos a confiabilidade de suas fontes, que podem ser consideradas seguras, de responsabilidade do autor, dos organizadores, da editora, enfim, existe todo um processo na constituição de um dicionário e que, na modalidade digital, tal procedimento nem sempre ocorre, sendo, geralmente, denominado como “dicionário informal”, com exceção de dicionários consagrados, como o Aurélio e o Houaiss, por exemplo.

De acordo com Oliveira, os dicionários informais são os

dicionários em processo, construídos em plataformas da internet sem a intervenção de profissionais da lexicografia e cujos dicionaristas potenciais são falantes da língua descrita. Esses instrumentos deslocam sentidos sobre a língua e sobre o dicionário enquanto instrumento linguístico. (OLIVEIRA, 2018, p. 308).

Quanto ao uso desses instrumentos linguísticos, a autora ainda esclarece que:

O saber dos dicionários informais não substitui o dos dicionários tradicionais. A legitimidade dos saberes produzidos nos dois tipos de dicionários não se dá

do mesmo modo. Os dicionários tradicionais de língua nacional se sustentam em um lugar de saber legitimado pela relação contraditória entre Estadação, ciência e norma. Seu compromisso se estabelece entre a descrição dos empregos da palavra e o estabelecimento de um padrão de língua. Os dicionários informais não se comprometem com um padrão de língua e sua descrição pode visar os empregos de fato da palavra ou realizar um jogo lúdico e crítico sobre ela. (Ibidem, p. 310).

Com o propósito de pôr em evidência o funcionamento da língua, trabalhamos com a turma alguns dos efeitos produzidos pelo verbete em questão, despertando-os a refletir sobre os sentidos em funcionamento nestes dicionários, pois acreditamos que, com este processo de reflexão sobre o funcionamento da língua, seja possível desestabilizar “o aspecto meramente instrumental do dicionário, para tomá-lo em seu aspecto material”. (SARIAN, 2013, p. 239). Assim, intentávamos pôr “em xeque a visão fixista de dicionário, que objetiva e estabiliza a língua, apagando seu movimento na constituição dos sentidos e de sua historicidade”. (Ibidem, p. 239).

Nesta direção, podemos, ainda, nos fundamentar em Nunes quanto ao estudo dos verbetes. Segundo o autor:

Estudar a definição, por exemplo, é compreender que definir um verbete de um certo modo é mostrar-se como sujeito do discurso definidor, com tudo o que isso implica: filiação a certas formações discursivas, relação específica com a língua. (NUNES, 2003, p. 20).

Verificamos, em alguns dos dicionários trabalhados, a existência de significantes que atribuem sentidos depreciativos para *sujeito*. Relacionamos, para tanto, as seguintes definições:

- Houaiss I: (pej.): homem malvisto;
- Houaiss II: pessoa indeterminada cujo nome não se diz. Que possui fatores ou predispõe a algo negativo. No sentido etimológico da palavra: lat. *Subjectus*, a, um, posto debaixo, colocado, situado abaixo.
- Minidicionário Gama Kury: (deprec.) Indivíduo qualquer; tipo.
- Dicionário da Academia Brasileira de Letras: Homem, indivíduo, pessoa (Quem é esse sujeito com quem você está ficando?)

Diante dessas exposições, buscamos compreender os gestos de interpretação em torno da significação de sujeito que ressoam ao nosso redor, na sociedade de modo geral. Concluímos que o fato de se referir a alguém como um “sujeito” pode ser concebido como um gesto depreciativo, dado o funcionamento da memória discursiva, “o universo de discursos já ditos

que permitem significar. Todo discurso significa em relação a discursos anteriores que estão presentes na sociedade como memória” (ZOPPI-FONTANA, 2012, p. 42), efeito da origem etimológica, do latim, conforme vemos em Houaiss II: *subjectus*, posto debaixo, situado abaixo, e que permanecem em uma memória discursiva.

Primeiramente, propusemos aos alunos uma reflexão sobre o sentido da palavra “história”, por compreender “o dicionário – e a gramática – como parte da relação entre sociedade e a história” (NUNES, 2008, p. 110). Nesse sentido, indagamos sobre “quem faz a história?”, obtendo respostas como: o autor, o historiador, o escritor. Após um debate, chegamos à conclusão de que quem faz a história é o “homem”.

Em seguida, discorremos a respeito do termo *sujeito* enquanto homem, indivíduo, pessoa, até que os alunos chegaram ao termo “cidadão”. Nesta direção, concluímos que o “primeiro passo” - ação - para que uma pessoa se torne um cidadão é a emissão da certidão de nascimento, que deve ocorrer logo após o nascimento. Tornando-se cidadão, há que se viver em sociedade. Com exposições que os conduzissem à reflexão, os alunos perceberam que estávamos falando de um “sujeito-histórico-social”. Concluímos que é através da língua/linguagem que o homem/sujeito se constitui histórica e socialmente.

Na leitura realizada em Ferreira (2003, p. 191), Paul Henry (1994) afirma que “a história não é evolução, nem cronologia, mas sim, sentido”. Segundo Ferreira, o autor “refuta, portanto, o caráter de descrição empírica normalmente atribuído à história, como se fosse mero relato de acontecimentos”. Nessa direção, a autora ainda nos mostra que “a história necessita do discurso para existir, assim como a língua necessita dela para significar” e que “Pêcheux resume a questão ao afirmar que ‘a história está na língua’, já que os fatos históricos existem sob efeito de interpretação” (Ibidem, p. 191). Essas proposições nos orientam quanto à legitimidade e pertinência do nosso intento.

Consideramos a nossa trajetória sobre história, bastante produtiva, mas voltando ao nosso propósito, questionamos: “o dicionário, nesse caso, entra onde exatamente?”. Para esse questionamento, elaboramos um fio discursivo, retomando nossa reflexão anterior: se o homem, enquanto sujeito, se constitui histórica e socialmente na/pela linguagem, então convém que tratemos dos estudos da língua através da historicidade, conforme vimos em outro momento neste trabalho. Orlandi nos mostra que

a AD concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a

transformação do homem e da realidade em que ele vive. (ORLANDI, 2001, p.15).

Assim, ao conceber o dicionário enquanto instrumento discursivo de linguagem, o qual pode ser um “excelente observatório da constituição do homem como sujeito de linguagem e na constituição dos sentidos” (ORLANDI, 2001, p. 9), neste caso, especificamente, para o significante *sujeito*, demos visibilidade quanto à historicidade neste trabalho.

Ao olhar o dicionário como instrumento linguístico, concebendo-o como discurso, podemos estabelecer uma relação entre sujeitos e o saber linguístico, pois, como instrumentos linguísticos, os dicionários reproduzem um imaginário de língua através da história, como espaço de circulação de saberes, que funciona pela memória discursiva. Deste modo, à luz da AD, entendemos que “todo discurso se relaciona com o que já foi dito e aponta para o que se vai dizer”. (NUNES, 1992, p. 33).

Nos propomos a conduzir os alunos a uma viagem no tempo através da história que se pode observar nos dicionários pela língua/linguagem. Assim, verificamos que os sentidos são produzidos socialmente com “homens falando” e que ocorrem afiliados a uma memória discursiva (interdiscurso). Quanto aos sentidos, neste caso, os que estão em circulação nos dicionários principalmente, compreendemos que

além de não termos controle sobre os sentidos, eles nos afetam e se representam de muitas maneiras, sendo a dicionarização um lugar importante onde isto se dá, ou seja, lugar em que a trama da linguagem se impõe aos sujeitos de uma língua nacional. (ORLANDI, 2002, p.117 - 118).

Para conduzir a nossa viagem no tempo através da história, como dissemos aos alunos, utilizamos o recurso da projeção do texto digitalizado, para que toda a classe pudesse acompanhar a leitura, discussão e análise do dicionário de Bluteau. A disposição gráfica e a forma de escrita do título já chamam a atenção dos alunos, que fazem seus comentários curiosos a respeito, devido à linguagem em uso na época, principalmente. Nesse sentido, Nunes nos orienta que

ao analisarmos textos de épocas diferentes, poderemos observar as transformações dos processos discursivos em jogo e, por conseguinte as modificações das práticas de leitura, das histórias de leitura e das histórias dos sujeitos-leitores. (NUNES, 1992, p. 33).

Dando sequência aos nossos objetivos, buscamos o verbete “sujeito” neste material, para uma análise comparativa com os demais dicionários. Porém, primeiramente, fizemos uma observação quanto a sua estrutura. O referido material é denominado originalmente como “Diccionario da Lingua Portugueza”, traz como autoria a inscrição “Composto pelo Padre D. Rafael Bluteau, reformado e *acrescentado* por Antonio de Moraes Silva, natural do Rio de Janeiro”. Organizado em duas partes, sendo a primeira parte de A – K e a segunda, L – Z.

A autoria causa estranhamento aos alunos pelo fato de um padre se encontrar na função-autor, ocupando a posição de lexicógrafo. Embora já havíamos visto sobre a questão de autoria anteriormente, houve a necessidade de retomarmos algumas considerações. Tratando-se de autoria, lemos Foucault em Giacomini (2007, p. 29), que “ao invocar o nome de um autor, há uma remissão a outros discursos em que também se atribui a autoria a esse nome. Trata-se de um discurso que deve ser recebido de maneira específica, já que invoca toda essa memória”. Então, ressaltamos aos alunos que a questão da autoria seria assunto apropriado para uma outra pesquisa, devido a sua amplitude.

O verbete “sujeito”, em Bluteau, se encontra na segunda parte do dicionário, na página 429, dividido em duas partes, sendo primeiramente como verbo e depois como substantivo. Enquanto verbo, temos: sujeito part. pass. irregular de *sujeitar*; reduzido à sujeição, subjugado, reduzido ao senhorio, domínio, mando, *obediencia* § Sujeito a algum *damno*, risco, i. e. exposto ao estado de sofrer § *Docil*, obediente, obsequioso, v. g. ,cavalo -, escravo -, vontade sujeita á razão, á lei. § Domado”¹⁴.

Na definição como substantivo, o texto se encontra pouco legível em algumas partes, então, nos limitamos ao registro dos termos sobre os quais temos clareza quanto à legibilidade:

sujeito, s.m. *hum* sujeito, i.e., pessoa que não se nomeia § *objecto*, *assumpto* de que trata em alguma arte, discurso, poema, *historia*, [...] vassalo. Fala do Cardeal D. Henrique a el Rei D. Sebastião vossos vassalos, e sujeitos §sujeito da proposição, o termo de quem se afirma ou nega algum atributo. [...]. Em latim *subjectum*. (BLUTEAU, 1798, p. 429).

Durante a leitura do verbete, os alunos procuravam *decifrar* os escritos e simultaneamente íamos fazendo as devidas considerações, relacionando-as com os verbetes vistos anteriormente. Orientamos a turma para que fizessem suas anotações, registrando suas compreensões, que deveriam ser utilizados nas próximas atividades.

¹⁴ Mantivemos a escrita conforme consta no próprio dicionário.

Vimos a semelhança da maioria dos sentidos atribuídos à definição do verbete sujeito, se comparados aos que foram trabalhados nos dicionários contemporâneos, muito embora em uma linguagem distinta da que temos atualmente, estabelecendo, assim uma correlação com os dicionários que foram analisados nas atividades que precederam a esta.

Retomamos o verbete retirado do Minidicionário Gama Kury da Língua (2006), que apresenta as seguintes acepções:

Sujeito adj. **1.** Dependente, subordinado, submisso. **2.** Sem vontade própria; obediente, dócil. **3.** Exposto. **4.** Suscetível de. S. m. **5.** Indivíduo indeterminado, ou de quem se omite o nome. **6.** (Deprec.) Indivíduo qualquer; tipo. **7.** (Gram.) termo da oração a respeito do qual se anuncia alguma coisa. **Su.jei.to.** (KURY, 2006, grifo do autor).

Percebemos que o significante *dócil*, registrado em Bluteau como *docil*, aparece em somente um dos dicionários contemporâneos trabalhados, o Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa, sendo, assim, silenciado nos demais. Foi no decorrer da análise que um dos alunos se atentou para esse fato, despertando o interesse de outros alunos que se dispuseram a averiguar tal constatação.

O Minidicionário Gama Kury traz, no item 2, a seguinte inscrição: Sem vontade própria; obediente, dócil. Em Bluteau, podemos ler a sequência: *Docil*, obediente, obsequioso. Percebe-se a semelhança entre as definições nos dois dicionários em pauta, atentando-se para *obsequioso*, que pode ser compreendido como aquele que é prestativo, que se propõe a ajudar, portanto, dócil.

Vimos ainda que o significante “dócil”, em Bluteau, pode estabelecer uma relação com o significante “domado”, pois o mesmo sucede os significantes *escravo* e *cavalo*, os quais guardam uma memória discursiva de que são suscetíveis a serem *domados*, portanto, *dóceis*. Nessa direção, podemos concluir que o significante *sujeito* aciona uma memória discursiva que tende à produção de sentidos negativos devido a sua historicidade, conforme vimos no decorrer deste estudo.

Em Bluteau, destacamos a acepção “*pessoa que não se nomeia*”, a qual os alunos estabeleceram correspondência com os termos encontrados nos dicionários trabalhados anteriormente, como: “qualquer pessoa desconhecida” e “pessoa indeterminada cujo nome não se diz”, principalmente.

Interpelados em relação a Bluteau sobre a definição referente a sujeito como “reduzido ao senhorio, domínio, mando, *obediencia*”, um aluno estabeleceu a relação entre Bluteau e

Houaiss, associando o termo enquanto adjetivo, conforme propõe este material: *que se submete ao poder ou vontade dos outros*. Ainda nesse sentido, outro aluno disse que “tinha que ser dócil, obediente e subordinado ao rei”, sendo que ao *rei* é atribuído *o poder*, conseqüentemente, *a vontade do rei* há que ser realizada. Estabeleceu-se, assim, uma relação com a expressão utilizada na dedicatória, em Bluteau, a qual se encontra na página *ii* e que subscreve “Ao muito alto, e muito poderoso Príncipe Nosso Senhor”. E repete: “Muito alto, e muito poderoso Príncipe e Senhor Nosso Príncipe”.

Essa formulação causou uma forte impressão aos alunos, que produziram seus gestos de interpretação no sentido de submissão por parte do locutor (GUIMARÃES, 2002, p. 24): “para o locutor se representar como origem do que se enuncia, é preciso que ele não seja ele próprio, mas um lugar social de locutor”, neste caso, o dicionarista, Bluteau.

Não nos detivemos por muito tempo, nem de forma mais aprofundada neste aspecto, a fim de não nos distanciarmos muito dos nossos propósitos. No entanto, reconhecemos que há um lugar discursivo extremamente produtivo, em torno dessa visível submissão do povo à monarquia.

A fim de concluirmos esta atividade, conduzimos os alunos a estabelecerem uma relação com o sujeito gramatical em Bluteau e nos outros dicionários mais atuais. Depois de algumas tentativas, foi mencionado o significante “termo”, que aparece nos dicionários analisados no item da abordagem gramatical, como “Termo da oração...” ou “Termo sobre o qual ...”, com exceção o dicionário *Saraiva Junior*, que explica *sujeito*, no item gramatical, como “*aquele que faz uma ação representada pelo verbo*”.

Ao término desta atividade, estendemos nossa visão em relação à importância do trabalho com os dicionários na escola, podendo pré-avaliar a dimensão produtiva desta abordagem. Vimos em Nunes que “a escola não se preocupava, até muito recentemente, com a leitura dos dicionários em sala de aula”. Segundo o autor,

eles eram apenas consultados em caso de dúvidas ou para se saber os supostamente “corretos” das palavras. Assim, não se ensinava o dicionário, pelo contrário, era o dicionário que “ensinava” como uma autoridade pouco questionada. (NUNES, 2010, p. 08).

De acordo com nossa vivência escolar, observamos que a escola *ainda* não se preocupa com a leitura dos dicionários, em sala de aula, e, ainda, não há incentivo para o trabalho por esse viés. Acreditamos que essa questão se deva ao desconhecimento das teorias que propõem tal estudo. Compreendemos, ainda, que a imposição do DP, ao longo do tempo, não permite

uma aula pautada na oralidade, dito de outra forma, que prioriza as exposições orais dos alunos, privilegiando o ato mecânico da cópia, das atividades conteudistas e da limitação do aluno a *falar* somente quando lhe é permitido e o necessário.

Desse modo, buscamos romper com esses sentidos, por compreendermos que “a autoria na escola deve ser incentivada por determinadas práticas que contribuam para convocar o aluno a assumi-la em seus textos, seus modos de ler, sua fala”, conforme podemos ler em Rodrigues e Domingues (2020, p. 33).

Ainda podemos dizer que as leituras realizadas em AD reiteram os conceitos sobre o DP, quanto à determinação do “que” e “como” deve ser ensinado, visto que “o discurso pedagógico representa um discurso do poder, uma vez que determina como um texto ou uma informação e/ou ainda um conhecimento deve ser interpretado e apreendido/aprendido”. (SOUZA; PACÍFICO, 2011 p. 70).

Muitas vezes, a participação nas aulas e as reações de empolgação pela descoberta do saber podem ser confundidas com “algazarra”, e até mesmo atribuído o sentido de “atraso”, ao fato de os alunos não estarem acompanhando as páginas do LD, como as outras turmas, no bimestre estipulado, ou, ainda, de não apresentarem um caderno com oitenta e algumas questões objetivas sobre sintaxe. Compreendemos esta postura como inscrita no discurso pedagógico escolar, que, por sua vez,

coloca cada ‘matéria’ em uma caixinha separada, alegando que cada ‘matéria’ deve ser ‘vista’ no seu tempo, na série/ano a que equivale, como se os falantes em idade escolar usassem a língua de modo fragmentado. (FERNANDES, 2015, p. 86).

No entanto, num ato de decisão por resistir à força de um discurso de ordem tradicionalmente autoritário, nos dispusemos ao enfrentamento de todos os obstáculos imputados ao nosso percurso, acreditando na solidez do nosso trabalho.

Encontramos sustentação teórica ao nosso empreendimento em Lagazzi, que, com base em Pêcheux, nos fala sobre o ato de resistir:

Resistimos ao mesmo tempo para não mudar e para mudar, resistimos porque a mudança se avizinha e nos espreita na diferença. Resistimos já em processo de mudança. É fundamental ‘que se faça retorno aos pontos de resistência e de revolta’ para que ‘o irrealizado advenha formando sentido do interior do sem-sentido’. (LAGAZZI, 2003, p. 70).

3.4.2. Sentidos de autoria: efeitos produzidos no trabalho com os dicionários

Retomando o fato motivador do desdobramento desse trabalho, que consiste em promover, junto aos alunos, a compreensão das noções que nos direcionam, elaboramos uma atividade com a finalidade de consolidar e registrar os efeitos produzidos por este trabalho até esta etapa. A princípio tínhamos uma atividade em forma de dinâmica, porém, em função do tempo e alguns desacordos entre os alunos, que teriam que se organizar em equipes, decidimos por um trabalho de caráter um tanto formal, escrito, que poderia ser realizado em duplas.

A fim de obtermos êxito nesta atividade, de forma que os alunos se sentissem motivados, criamos as condições para a compreensão da singularidade do nosso trabalho, por inscrever-se no âmbito científico, o que requer, em grande parte, um trabalho árduo de dedicação, leitura, escrita e reflexão. No entanto, ao final, certamente tínhamos uma *farta colheita*, usando uma metáfora, para dar ênfase às conquistas almejadas.

Contávamos com o projetor e o material digital das aulas anteriores, caso houvesse necessidade de retomar alguns pontos, como, por exemplo, o dicionário de Bluteau (digitalizado), ao qual tivemos que recorrer em alguns momentos da atividade.

Para a execução dessa atividade, cada questão seria lida por um aluno, voluntariamente e discutida pela turma; quem quisesse falar se inscrevia e poderia fazer uso da palavra, o que nem sempre funcionava adequadamente, pois os adolescentes, principalmente nesta série, são impacientes, mas insistíamos. Sugerimos que fossem anotando as considerações dos colegas, pois, ao término, deveriam organizar a atividade para ser entregue.

Tínhamos como proposta o seguinte roteiro:

1. Qual é a importância dos dicionários?
2. Quem produz os dicionários? Comente.
3. Esse sujeito, que produz os dicionários, é um cidadão como qualquer outro? O que você pensa sobre isso?
4. As definições dos dicionários são únicas? Não as encontramos em nenhum outro dicionário? Explique.
5. Os sentidos também são únicos? As definições dos dicionários são completas? É possível existir completude? Explique.
6. O que poderia ser dito quanto a quem se destina a produção dos dicionários, após o trabalho realizado com o dicionário de Bluteau?

Destacamos, das atividades realizadas pelos alunos, em cada questão, alguns registros para esta exposição e análise. Assim, temos os seguintes destaques da questão: 1: “O dicionário é importante, pois todas as dúvidas em relação à ortografia podemos tirar no dicionário”; “ajuda as pessoas a aprender as palavras corretamente e melhorar o aprendizado. Ex. muitas pessoas escrevem *mucho* quando na verdade é *murcho*”; “o dicionário é um fiel companheiro sempre que surge alguma dúvida quanto a escrita ou significado das palavras”; “para ajudar no aprendizado da língua”; “o dicionário tem importância porque nele tem um conhecimento sobre a nossa língua que pode ser útil”; “para saber mais sobre a nossa língua”.

Nossa avaliação em relação às respostas dos alunos é a de que a maioria dos alunos detêm o imaginário de que o dicionário é um objeto de consulta, no qual se busca a forma correta da grafia das palavras, ou de da precisão de seus significados, ou seja, em que os sentidos estão completos, o que nos remete a Nunes, quando diz que “o dicionário ‘ensinava’ como uma autoridade pouco questionada” (NUNES, 2010, p. 08), atualizando para “ainda é o dicionário que ensina”, visão que predomina na escola.

Porém, a AD “desloca a imagem do dicionário como simples objeto de consulta e propõe uma leitura polêmica, atenta às diferenças entre as posições de definição, aos não-ditos, às contradições, às discursividades dos exemplos”. (NUNES, 2010, p. 19). Desse modo, vemos um esboço da *semente germinando* quando um aluno diz que o dicionário é importante “para ajudar no aprendizado da língua”. Otimista com a possibilidade de que outras sementes germinem e frutifiquem, seguimos confiantes. Outros dizeres nos recompensam neste empreendimento: “nele tem um conhecimento sobre a nossa língua...” e “para saber mais sobre a nossa língua”.

Nossos gestos de interpretação das respostas dos alunos nos levam a afirmar que reconhecem o dicionário como portador de um conhecimento sobre a língua e que o compreende como fonte do “saber sobre a nossa língua”, o que nos impulsiona com otimismo, pois, ainda em Nunes, aprendemos que:

Ler o dicionário é saber que há certos sentidos que aparecem e se sedimentam, se estabilizam, mas ao mesmo tempo é saber que eles sempre estão sujeitos a serem outros, sempre estão sujeitos aos equívocos, aos deslizamentos de sentido, às contradições entre diferentes posições de leitura. (NUNES, 2010, p. 12).

Para a análise dos registros relacionados à questão “2. Quem produz os dicionários? Comente”, apresentamos os seguintes destaques: “nem sempre (é um lexicógrafo que produz os dicionários), são pessoas com um grande conhecimento da gramática”. Neste caso,

observamos que o conhecimento deveria ser da *língua*, não somente da *gramática*. Outras formulações que destacamos: “Principais são professores, tradutores, ou especialistas na área. Na maioria das vezes sim, mas nem todos são lexicógrafos”; “os professores e um padre”; “qualquer um pode escrever basta ter conhecimento”; “pode ser um professor, ensaísta, político, tradutor entre outros. Depende, Antônio Houaiss não foi um lexicógrafo”.

Nas formulações apresentadas pelos alunos, percebemos o imaginário de que o lexicógrafo seria uma profissão a qual consiste em produzir dicionários, como se pode ler em “nem sempre (é um lexicógrafo)”, ou “nem todos são lexicógrafos”, diante da compreensão de que

o dicionário traz em si a ilusão de ser o representante da língua de uma sociedade, de trazer todas as palavras da língua com suas respectivas definições, tidas como ‘corretas’, ‘a verdade incontestável’, ‘não históricas’. O autor do dicionário seria a figura em que se aponta a responsabilidade por esse dizer sobre a língua, a figura autorizada para cumprir este papel. (GIACOMINI, 2007, p. 28).

Questionamento que poderia ter sido discutido de forma mais aprofundada com os alunos, visto que se trata de um assunto de grande relevância, mas que, no momento, não nos ocorreu, somado ao fator *tempo*, o qual não nos favorecia.

Com a questão “3. Esse sujeito, que produz os dicionários, é um cidadão como qualquer outro? O que você pensa sobre isso?”, verificamos que os alunos compreenderam o sentido proposto da palavra cidadão de forma distinta, atribuindo, por exemplo, respostas como: “Sim ele tem seus direitos e deveres”; “sim, pensamos que ele já foi um homem comum”; “sim, mas ele é mais aprofundado na língua portuguesa”; “sim, mas eles são mais aprofundado no estudo, qual quer um pode fazer, mas tem que ter muito estudo”; “não, pois eles são mais intelectuais, que alguns são formados em linguagens”; “ele é igual aos cidadãos só que eles estudaram mais”; “não, só pessoas com inteligência avançada. Ex.: Houaiss, Aurélio”.

Vimos que a maioria dos alunos concorda com o fato de que quem faz dicionário é um cidadão como outro qualquer, porém, sempre apresentam um diferencial; alguns disseram que *não*, não são pessoas comuns, *são intelectuais*, pessoas que *têm inteligência avançada*. Para fins de conclusão, esclarecemos que, de acordo com as discussões que se arrolaram e as leituras que realizamos em torno do assunto, para que uma pessoa ocupe a função-sujeito dicionarista, é necessário que se tenha amplo conhecimento da língua nos diversos aspectos como sociais, culturais, históricos e científicos. No entanto, devemos nos atentar ao que nos mostra Nunes:

Consideramos que a produção de dicionários se insere em uma prática mais ampla, que é a ‘escrita da palavra’ e essa não se limita somente à prática lexicográfica mais conhecida, mas inclui uma série de outras formas de escrever sobre a palavra. Para realizar essa prática, no entanto, convém ter em vista a superação de alguns obstáculos. O primeiro deles é a imagem do dicionário como portador de significações fixas, e, portanto, sem historicidade, bem como a imagem do autor de dicionário como grande especialista e autoridade inquestionável. A escrita da palavra resulta de uma relação muito singular dos sujeitos com a palavra e não se restringe a uma ou outra forma de dicionário ou de autoria. (NUNES, 2010, p. 15-16).

Para a questão 4. “As definições dos dicionários são únicas? Não as encontramos em nenhum outro dicionário? Explique”, destacamos os seguintes registros: “Não, podemos encontrar (definições) repetidas em dicionários diferentes”; “não, às vezes pode ter em outro dicionário, a mesma coisa”; “se a edição for diferente e *a gramática tiver mudado*, eles vão ser diferentes”.

Nosso gesto de interpretação da formulação “e se *a gramática tiver mudado*, eles vão ser diferentes”, nos direciona a relacioná-la com o acordo ortográfico, sobre o qual já havíamos discorrido. Outras respostas apresentadas: “não, ele só atualiza”; “não são únicas, tem dicionário que é diferente”; “alguns tem significado diferente, também depende do autor que se baseou em outro dicionário”; “não, encontramos em vários dicionários”. E, ainda, as formulações: “*mesmas definições* encontradas em vários dicionários”; “não, as palavras podem ser diferentes, mas podem ter o mesmo significado”; “não. Encontramos. Porque as definições são diferentes umas das outras”.

Observando as respostas destacadas, verificamos que os alunos, na maioria, compreenderam que os dicionários podem ser lidos, trabalhados, estudados de forma crítica, ou seja, aprenderam a ver o dicionário como um instrumento linguístico discursivo, no qual os sentidos apresentados não são únicos, existem outros possíveis. A esse respeito Nunes afirma que:

A forma dicionarista, tal como construída pelo sujeito lexicográfico, nunca coincide com as condições que a determinam. Daí o fato de que os sentidos que o dicionário produz sempre podem ser outros, estando abertos à interpretação. (NUNES, 2002 p. 117).

Sabemos que os alunos, de modo geral, compreendem o dicionário como instrumento direcionado à consulta, exercendo uma função pedagógica, no entanto, demos um grande passo rumo à desestabilização desses saberes cristalizados sobre esse instrumento, o que vai em direção à crítica de Dias e Bezerra:

Os dicionários exercem um papel mais restrito (se comparado às gramáticas), limitando-se muitas vezes apenas a consultas ortográficas e a constatações da presença de uma determinada palavra ou de uma informação linguística nessa obra, assegurando-lhes legitimidade (supõe-se que o dicionário contém todas as palavras de uma língua). Visto que uma das suas primeiras funções foi a pedagógica, ela se sobressai, minimizando o papel dos dicionários como objeto social e cultural, portanto, elaborado numa perspectiva histórico-social, que representa a relação dos falantes com a língua e os diferentes modos de produzir conhecimento sobre ela. (DIAS; BEZERRA, 2006, p. 19).

Retomando alguns dos verbetes trabalhados, comparados aos gestos de interpretação dos alunos, verificamos que compreenderam o propósito do trabalho com esta questão. Compreenderam que autores repetem as definições para o verbete *sujeito*, como: “submetido, subordinado” e “homem, indivíduo”, entre outras definições, porém, perceberam que não há nenhum dicionário igual ao outro, encontramos repetições, mas organizadas de formas distintas.

Passando para a leitura da questão 5. “Os sentidos também são únicos? As definições contidas nos dicionários são completas? É possível existir completude? Explique”, destacamos os dizeres: “Não (os sentidos não são únicos). Algumas (algumas definições são completas), outros tem palavras complexas e aí pra você saber o que é aquilo você precisa saber a outra palavra”. Nesse sentido, outro aluno complementou, dizendo que “muitas vezes é preciso um *dicionário* para entender o *dicionário*”, gesto que compreendemos como o efeito de “palavra puxa palavra” (SILVA, 1996, p. 154), ao qual nos referimos em outro momento neste trabalho.

Em outros destaques, obtivemos: “não, porque umas definições são mais complexas”; “não, tem várias explicações de uma só palavra, não um único significado”; “sim, tem uns que as palavras são as mesmas, mas os sentidos podem ser diferentes”; “alguns (dicionários) são mais completos que o outro”. Nesse sentido, podemos destacar que “o dicionário é também o lugar onde, imaginariamente, atesta-se a existência de uma palavra e de um sentido, onde podemos encontrar a certeza e a verdade, apaziguando as nossas dúvidas e incertezas”. (SILVA, 1996, apud SILVA, 2003, p. 112).

Destacamos, ainda, nesta atividade: “Tem dicionários que a resposta é maior, quando você encontra uma palavra, mas você não está satisfeito com a resposta”. Nesta exposição, percebemos o funcionamento da noção de incompletude da língua. Os alunos puderam concluir que nem sempre encontramos a resposta do que procuramos em um único, ou no primeiro dicionário pesquisado, conforme podemos verificar na formulação: “você não está satisfeito com a resposta” e compreendemos que seja possível encontrá-la em outro(s), haja vista que “tem dicionários que a resposta é maior”, porém, o que não significa que seja completa.

Ao nos debruçarmos sobre as considerações feitas pelos alunos, encontramos a compreensão de que precisávamos em Orlandi (1996, p. 18), quando nos fala sobre o silêncio em relação à linguagem. Segundo a autora, “a linguagem se liga necessariamente ao silêncio, porque o sentido é uma questão aberta porque o texto é multidirecional enquanto espaço simbólico”.

Para a análise da última questão dessa atividade, que tem a formulação “A quem é destinada a produção de dicionários? Houve mudanças neste aspecto? Comente?”, elegemos as seguintes formulações: “Para os usuários da língua. Sim (houve mudanças) por que antigamente só os ricos tinham dicionário”. Pode-se compreender essa resposta como alusão ao dicionário de Bluteau, em que o significante “*ricos*” estaria rememorando o significante “*príncipe*”, ao qual se destinava o referido material. O termo “*antigamente*” nos possibilita relacioná-lo ao século 18, período de publicação da obra de Bluteau. Interessante observar, ainda, o uso do termo *usuários*, pelo aluno, no sentido de abranger os falantes da língua portuguesa, não se restringindo aos sujeitos do âmbito escolar. No entanto, Silva (2003, p. 116) nos ensina que “esse efeito sujeito de usuário de dicionário é de identificação com esse efeito ideológico de unidade e de universalidade da língua, da língua de todos os brasileiros”.

Na direção semelhante à formulação anterior, temos outra resposta que diz: “Destinado à sociedade. Sim, houve mudança, pois houve uma época que os dicionários eram dirigidos às pessoas mais importantes”. Nesta formulação, também percebemos a menção ao passado, através do significante “*época*”, e a expressão “pessoas mais importantes”, que remete à autoridade, e, relacionando ao dicionário de Bluteau, seria o príncipe. Nunes (2006, apud ROSA, 2016, p. 55) nos diz que “em determinadas épocas, há determinados leitores”, ao discorrer sobre o público leitor de dicionários.

Outros destaques: “O dicionário é destinado a todos que tiverem dúvidas, ou que tiver interesse em aprender mais sobre a língua”. A última formulação apresentada pelos alunos representa uma síntese do que falamos sobre esta questão: “O dicionário é direcionado a todos que queiram saber mais sobre a língua portuguesa, aos falantes, aos usuários da língua. Nem sempre foi assim, antigamente era direcionado aos príncipes, realezas e etc.”. Dizer que nos remete à dedicatória que aparece inscrita no dicionário de Bluteau ao Príncipe, assunto sobre o qual discorreremos com os alunos em atividade anterior e que reforçam o processo de produção de sentido ancorado à historicidade.

Podemos concluir esta análise, em conformidade com Silva, quando afirma que os dicionários “funcionam como um instrumento de identificação da língua e do sujeito, como

espaço-tempo de produção e reprodução de um imaginário, mas também como parte do processo de disciplinarização dos saberes linguísticos”. (SILVA, 2003, p. 117).

Com esta atividade, tivemos a oportunidade de desenvolver um trabalho com o dicionário, de um modo completamente diferente ao que já havíamos trabalhado durante todo o percurso de docência. Adquirimos, ainda, a compreensão de que é possível trabalhar este instrumento de forma que nos conduza a

desenvolver uma prática de leitura do dicionário na instância da formulação do sentido, da produção do imaginário, é trabalhar o logicamente estabilizado de forma a produzir rupturas; é situar o sujeito nessa rede discursiva, que produz o efeito de completude, de estabilidade, de imobilidade das línguas, é trabalhar a autoria do sujeito escolarizado. (Ibidem, p. 117).

Aprendemos que um dicionário é um *lugar* de memória e, conseqüentemente, da história de um povo que se constrói através da língua, portanto, um lugar extremamente produtivo para a aprendizagem da língua, “pois a língua, ao mesmo tempo em que é componente da cultura de um povo, transmite-a e divulga-a”. (DIAS; BEZERRA, 2006, p. 15).

E, ainda, compreendemos que “os dicionários são ‘instrumentos que modificam a relação dos falantes com a língua’, conforme a concepção de Auroux (1992), e estabelecem certas relações entre os sujeitos”, conforme nos aponta Silva (2003, p. 116).

Essa relação com a alteridade, a necessidade da interpretação e a possibilidade de transformação no sentido e no sujeito, seus movimentos, nos mostram que as coisas a saber são sempre tomadas em redes de memória nas quais os sujeitos se inscrevem filiando-se ao que os identifica. Não se trata, pois, de aprendizagem por interação. (ORLANDI, 1998 apud SILVA, 2003, p. 116).

3.4.3 Lugar sintático e rede enunciativa no trabalho com dicionários

A fim de promover um efeito-fecho desta etapa e de solidificar os propósitos quanto ao estudo da sintaxe e dos dicionários, planejamos uma atividade para dar conta dessas questões com o enunciado “Trabalhando o verbete *sujeito* sob o aspecto gramatical”, na qual tínhamos como objetivo trabalhar a organicidade e o funcionamento da língua, colocando em evidência a ocupação do lugar sintático de sujeito, baseando no que propõe Dias, através do conceito de rede enunciativa.

Dessa forma, iniciamos pelo Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa, de Caldas Aulete (2012). Esse dicionário traz a seguinte definição de sujeito: “termo sobre o qual

se afirma uma coisa e com o qual o verbo concorda”, filiado a um saber gramatical. Apresenta como exemplo a oração: “As árvores estão desfolhando”, a qual solicitamos aos alunos sugestões de reescritura. Assim, obtivemos “As árvores estão sendo desfolhadas” e “Estão desfolhando as árvores”. Em seguida, questionamos os alunos em relação às mudanças ocorridas, solicitando seus destaques. Houve mudanças quanto ao sentido, nas orações? perguntamos.

A princípio, consideram somente as mudanças no aspecto orgânico da língua, apontando a estrutura e os verbos modificados. Reconduzimos a uma releitura, procurando pensar no sentido produzido em um enunciado de cada vez. Entre “As árvores estão desfolhando” e “As árvores estão sendo desfolhadas”, o sentido é mesmo? E quanto ao sujeito, nas orações, o que poderíamos observar? Vimos que o *sujeito* nas duas orações remete ao termo “árvores”, pois, segundo Aulete, sujeito é o termo sobre o qual se afirma uma coisa e com o qual o verbo concorda. Quanto ao sentido, o que parecia o mesmo, com a releitura, já se pode compreender que, na primeira sentença, o sentido é o de que as folhas caem sozinhas, segundo os alunos, enquanto na segunda sentença sugere-se que o significante *árvores* recebe a ação do verbo *desfolhar*.

Indagados sobre a quem caberia a ação de desfolhar, responderam que ao homem, ou ao tempo. Ponderamos um pouco mais e chegamos à conclusão de que a melhor opção, neste caso, seria o *tempo*, por tratar-se de um fenômeno da natureza.

Quanto à terceira sentença, “Estão desfolhando as árvores”, abrimos para as considerações quanto ao sentido e o termo que representaria o sujeito. A princípio, apontaram que o sentido seria o mesmo da primeira sentença, mudando somente a ordem dos elementos que compõem a oração, e que o sujeito continuava sendo o termo *árvores*. Após algumas provocações, questionados sobre a possibilidade de que o sentido poderia ser outro(s), houve quem dissesse entender que alguém, uma pessoa, poderia estar praticando a ação de desfolhar as árvores. Nesse caso, perguntei: que termo ocuparia o lugar atribuído ao sujeito?

Explicamos, conforme as teorias estudadas, que o sujeito é termo que aciona o verbo. Segundo Dias (2002, p. 53), “acionar o verbo é extrair-lo do ‘estado de dicionário’”. Complementamos que, no dicionário, o verbo se contra na sua forma de origem. Vemos em 3.8 “origem” um significante mais íntimo dos alunos, por estarem mais expostos à normatividade da língua. Um aluno se lembrou da palavra *infinitivo* e outros assim concordaram. Em um enunciado composto por uma oração, ou mais, haverá sempre um “lugar” a ser preenchido por um termo, que, acionando o verbo, ocupará o lugar de sujeito na oração.

Vemos em Dias (2003, p. 63) que “o sujeito aciona o verbo determinando a sua conjugação daí a presença de concordância entre os dois termos (sujeito e verbo) na maioria das vezes em que há essa determinação”.

Retomamos a oração “Estão desfolhando as árvores”, para ser analisada sob a luz dessa exposição, indo além da organicidade da língua. Desse modo, podemos atribuir a ocupação de um lugar a alguém, ou algo, pois este “alguém” ou “algo” foi o responsável por acionar a forma verbal “estão”. Algumas hipóteses foram levantadas pelos alunos e considerações realizadas, até que surgiram apontamentos como *sujeito oculto* e *sujeito indeterminado*.

As opiniões se dividiram na classe. Somente na aula seguinte retomamos as explicações, resolvendo o impasse sobre esta questão, que, diante da impossibilidade de se afirmar com certeza quem/o que estariam “desfolhando” as árvores, resolvemos atribuir a ocupação do lugar do sujeito à indeterminação, embora vimos algumas possibilidades para esta ocupação, como: os homens, os dias ventosos, os funcionários da prefeitura, entre outros.

Nessa direção, Pena (2015, p. 207, grifo nosso) nos orienta que “não é o item lexical classificado como sujeito da sentença o responsável pelo acionamento ao qual nos referimos e sim o *lugar do sujeito*, estando esse ocupado ou não materialmente na sentença”. Podemos verificar, neste exemplo, a escassez de argumentos em torno da organicidade da língua, no trabalho com frases soltas, isoladas, ao qual Dias denomina “exemplo-ilha”, utilizado para exemplificação em gramáticas tradicionais, em que predomina a orientação à normatividade, prática esta que se estendeu aos livros didáticos. Segundo o autor,

na medida em que o gramático buscava a demonstração da regra nos escritores renomados, a concepção dos exemplos adquiria uma especificidade: fornecer ao aprendiz da língua uma padronização das formas a serem seguidas pelos usuários, com base na autoridade desses escritores. [...] A obediência a esses padrões seria determinante na eficácia da apreensão e da transmissão das categorias do real. Nesse aspecto, ‘exemplo’ recai numa concepção específica de ‘exemplar’, qual seja o modelo a ser seguido. Essa concepção forneceu, em larga escala, a base para o ensino de gramática na escola. (DIAS, 2006, p. 43-44).

Acreditamos que, ao investir nos conceitos propostos pela Semântica Histórica da Enunciação, ampliamos o “leque de observação sobre a língua” (DIAS, 2003, p. 68), visto que “quando concebemos a gramática não só a partir da dimensão orgânica, mas também da dimensão enunciativa chegamos ao lugar sintático” (Ibidem, p. 68), conceito que nos possibilita a “sair das afirmações dispersas sobre a língua que caracterizam as gramáticas tradicionais”. (Ibidem, p. 68).

Ainda no que diz respeito ao exemplo-ilha, Ladeira (2010, p. 15) afirma que “esse tipo de exemplo sofre de um processo de singularização que os separa dos demais e os faz perder a capacidade de generalidade e se tornar tão somente demonstração”. Assim, investimos no trabalho com o “exemplo-colmeia”, contrapondo ao “exemplo-ilha”, atualizado para *rede enunciativa*, conforme nos orienta Dias, no momento da qualificação deste projeto. Segundo o autor, podemos conceituar rede enunciativa como “um procedimento de demonstração das relações entre unidades articuladas, por meio de semelhanças e diferenças entre construções linguísticas”. (DIAS, 2018, p. 36).

Existe uma pertinência de ocupação dos lugares por fatos sintáticos motivada na relação entre a memória que constitui a regularidade e a atualidade da enunciação da qual essa ocupação participa. Dessa maneira, a ocupação do lugar sintático está ligada às condições de produção de um enunciado. (DIAS, 2015, p. 195).

Visando à conclusão dessa etapa, apresentamos a definição de sujeito enquanto componente gramatical, elaborada por Saraiva Junior (2012): “Em uma oração aquele que faz a ação representada pelo verbo”. O referido conceito não traz exemplo, então, optamos por analisar o exemplo dado como explicação para o substantivo masculino “Quem é aquele sujeito?” e, assim, propor variações em rede enunciativa, à luz da teoria.

No texto “A sintaxe em novas dimensões”, Dias (2003, p. 66) nos propõe “alguns subsídios para uma reflexão em torno do lugar do sujeito em sala de aula”. O autor sugere que sejam utilizados os textos produzidos pelos próprios alunos. Assim, nos apropriamos desta sugestão, elaboramos algumas orações, juntamente com os alunos, imaginando uma situação hipotética, na escola, que pudesse ter ocorrido durante o intervalo, por exemplo.

Partindo de um exemplo retirado de Saraiva Junior (2012) “Quem é aquele sujeito?”, e utilizando-se de um nome fictício, construímos uma rede enunciativa, na qual observaríamos a ocupação do lugar sintático do sujeito, por diferentes componentes de ordem gramatical, conforme nos propomos em um dos objetivos do projeto, que consiste no “batimento” entre a organicidade e o funcionamento da língua, pois aprendemos que “com o estudo dos lugares sintáticos pelo uso dos exemplos-colmeia, o aluno é levado a perceber a relação entre formas da língua e sua exterioridade constitutiva”. (PENA, 2015, p. 214).

A rede enunciativa construída com os alunos foi:

1. Este é Mário, nosso amigo.

2. Mário é um bom sujeito.
3. Alguém viu Mário.
4. Mário e o irmão foram transferidos.
5. Considero Mário como um irmão

Com as formulações expostas aos alunos, colocamos em evidência algumas possibilidades de ocupação sintática de sujeito, por diversas classes morfológicas, pois compreendemos que “a língua portuguesa é passível de uma segmentação”. (DIAS, 1998, p. 119). Assim, conforme afirmamos no projeto, vislumbramos essa categoria sintática - o sujeito - como um objeto de ensino que seria muito produtivo, tendo em vista as várias categorias sintáticas e morfológicas que o circundam.

Na formulação “1. Este é Mário, nosso amigo”, temos o lugar do sujeito ocupado por um substantivo próprio “Mário”, conforme a prescrição da gramática normativa, doravante GN, posposto ao verbo, o qual os alunos reconhecem como sujeito simples, do ponto de vista da organicidade da língua. Discutimos sobre como poderia ocorrer essa questão no funcionamento da língua, numa situação discursiva. Então, seguindo a hipótese apresentada anteriormente, alguém disse que poderia se tratar de um aluno novo na escola que, por alguma razão, chamava a atenção, sendo o motivo de alguns comentários na escola. Neste caso, na situação hipotética 1, Mário estaria sendo apresentado para alguém.

Em “Mário é um bom sujeito”, temos o verbo acionado pelo termo semelhante à frase anterior, numa posição diferente, conforme observação dos alunos ao serem indagados nesse sentido. Aproveitamos a situação para retomarmos as ocorrências de sujeito e predicado, conforme os objetivos do projeto de intervenção nos orientam. Alguns alunos reconheceram o verbo de ligação, relacionando mais alguns que certamente estudaram na série anterior, mas muitos ainda não sabiam do que se tratava.

Na formulação seguinte, temos “3. Alguém viu Mário? Nesse caso, alguns alunos afirmaram que o sujeito continuava sendo Mário, pois, segundo os alunos, “Mário” continuava sendo o assunto da questão.

Vimos que seria oportuno retomarmos o conceito já discutido, perguntando sobre o termo que teria acionado o verbo “ver”. Neste caso, poderíamos ter “Mário viu alguém?”, teria o mesmo sentido? Assim, os alunos responderam que não, o sentido seria alterado. Então, questionados sobre como poderíamos reescrever as orações para obtermos sentido semelhante e/ou o mesmo sentido que a formulação original, os alunos se puseram a pensar sobre a questão.

Procuramos dar-lhes estímulo, falando sobre as diversas formas de se poder dizer “a mesma coisa” em português, devido à riqueza vocabular dessa língua.

Algumas tentativas ocorreram, até que um aluno disse: “Mário teria sido visto por alguém?”. Outro retrucou: “Mário foi visto por alguém?” e “Alguém teriam visto Mário? Assim, puderam compreender sobre o que estávamos falando, exatamente. Mas eis a “pergunta que não quer calar”, na oração original, quem, afinal, é o sujeito?

Novamente, retomamos o conceito de ocupação do lugar sintático, questionando qual termo seria responsável, por assim dizer, em retirar o verbo de estado de dicionário?

Vemos em Dias (2009, p. 20) que “a instalação do sujeito [...] rege a perspectivação da pessoalidade na predicação”. Com a leitura em Pena, podemos concluir que:

A instalação do predicado é devida, então, à sua relação com o lugar de sujeito. De maneira sucinta, o lugar de sujeito aciona o verbo que sai do estado de dicionário e se constitui como base de uma predicação. Dessa relação é que afirmamos que o lugar de sujeito tem como característica básica uma anterioridade de predicação. (PENA, 2015, p. 207).

De acordo com essas determinações é que conduzimos o assunto em questão, utilizando uma linguagem adequada à compreensão dos alunos, de modo que compreenderam que, na oração “Alguém viu Mário?”, o termo “alguém” é o que aciona o verbo, ocupando o lugar de sujeito. Observamos, ainda, neste caso, a ocorrência da indeterminação, discursivamente falando, pois o termo “alguém”, embora ocupe o lugar de sujeito materialmente, não esclarece a quem está se referindo.

Em “4. Mário e o irmão foram transferidos”, pretendíamos que os alunos atentassem para a possibilidade de que mais de um termo pode acionar o verbo, que, por sua vez, irá estabelecer uma relação de concordância entre eles, recebendo a denominação de sujeito composto, de acordo com as gramáticas normativas.

Na formulação “5. Considero Mário como um irmão”, ao serem interpelados pela questão da ocupação do lugar de sujeito, os alunos hesitaram em responder, outros se arriscaram a apontar “Mário”, ainda como sujeito, alegando ser “a pessoa/termo/ser sobre quem se diz/declara algo”, conforme foi visto em certos momentos anteriormente.

Desse modo, retomamos o verbo em questão, perguntando aos alunos qual seria o verbo, nesta oração qual seria o termo que, neste caso, caberia naquele lugar e que estaria acionando o verbo “considerar”. Rapidamente, obtivemos “eu” como resposta: “eu considero Mário como um irmão”.

Concluimos este conteúdo, apresentando as devidas considerações para o momento, no sentido de que nem sempre o sujeito vai estar visível na sentença, conforme veremos mais adiante. Nesta direção, recorreremos a Pena, ao dizer que:

O lugar do sujeito é constituído por uma anterioridade de predicação, que consiste na instalação de uma perspectiva de predicação tomada pelo verbo, na constituição da sentença, isto é, o lugar de sujeito é a base de sustentação do predicado na constituição da sentença. É importante salientarmos que não é o item lexical classificado como sujeito da sentença o responsável pelo acionamento ao qual nos referimos e sim o lugar do sujeito, estando esse ocupado ou não materialmente na sentença. (PENA, 2015, p. 2017).

Verificamos, nesta atividade, que “os lugares sintáticos são um lugar de contato entre uma memória dos dizeres e a sua atualidade”, de acordo com Pena (2015, p. 214), e que, “lançado o olhar sobre esses lugares podemos observar as dimensões orgânicas e enunciativas da língua”. Assim, compreendemos a importância de investir nos trabalhos com a discursividade, dando visibilidade ao funcionamento da língua. Seguindo nesta direção, buscamos meios de tornar as aulas de sintaxe mais significativas para os alunos, pois aprendemos, com as teorias discursivas,

a enxergar a sintaxe como lugar de ‘mediação’ entre dois planos: língua e discurso. A sintaxe é afetada pela exterioridade, ela é também o lugar de intervenção da historicidade na língua e é neste lugar que podemos, então, observar o funcionamento da língua. (MACHADO, 2003, p. 2).

No projeto de intervenção, construímos nosso objetivo em prol da ressignificação no ensino de gramática, de maneira que propormos um recorte na sintaxe. Para atingirmos tal objetivo, deveríamos investir no trabalho que consiste no batimento da organicidade ao funcionamento da língua, de acordo com a Semântica da Enunciação, principalmente. Assim, intentamos, aos poucos, inserir esta forma de trabalho com os alunos na atividade supracitada e, mais à frente, colocaremos em evidência nossos investimentos em atividades que darão maior visibilidade às noções enunciativas - lugar sintático do sujeito e rede enunciativa, principalmente.

3.5 Heterogeneidade na sala de aula: a disputa pelos sentidos nos gestos dos alunos

Com o término do semestre, no início julho de 2019, viria o recesso de quinze dias. Assim, teríamos um intervalo representando uma divisão no nosso trabalho. Pensando nesta direção, planejamos uma atividade com um tom de efeito fecho referente ao período trabalhado de abril a junho de 2019. Preparamos uma atividade com algumas indagações sobre como o projeto teria significado para os alunos até o presente momento.

Almejavamos compreender o que/como o projeto estava significando para os alunos, que efeitos haviam sido produzidos até a etapa trabalhada. Interessava-nos, ainda, obter informações quanto aos seus anseios e às suas perspectivas em relação às etapas que ainda viriam. Ao término da aula, teríamos uma comemoração com alguns mimos em forma de doces, para celebrarmos essa etapa vencida.

Dessa forma, foram apresentadas as questões abaixo de forma impressa, as quais estamos denominando de percepção, que seriam trabalhadas oralmente e depois passaríamos à escrita para serem recolhidas. Observamos que as questões não funcionavam como regras a serem seguidas “à risca” conforme propõe o método de ensino tradicional conteudista, mas como um roteiro norteador. O aluno poderia escrever em forma de texto ou de tópicos se assim preferisse.

1. Poderia dizer como foi para você a experiência de trabalhar fazendo parte desse projeto?
2. Poderia apontar aspectos positivos e aspectos negativos desse trabalho, ou seja, das aulas nesse período?
3. O que poderia ou deveria ser mudado daqui em diante nesse trabalho, na sua opinião?
4. Gostaria de fazer mais alguma consideração sobre o nosso trabalho?

Entre os apontamentos dos aspectos positivos, destacamos: “foi divertido e legal”; “motivou a nossa mente mais do que esperamos”; “melhorou meu aprendizado sobre gramática”; “aprendemos sobre autoavaliação, gramática, humor e sobre os dicionários”; “o trabalho foi diferente do que vimos, fazer tarefas em slides e descobrir quem fez os dicionários, os autores entre outros”; “foi uma experiência nova, muito produtiva, que colaborou com nosso aprendizado e um aprofundamento em geral mais precisamente na gramática”; “antes as aulas eram mais tradicionais como: quadro, livros didático e outros, com o projeto a gente trabalha de forma muito mais diferente”; “o incentivo do diálogo na turma, aulas diferenciadas usando dicionários e dinâmicas”; “aprendemos sobre o sujeito, aprendemos a fazer rascunho”; “foi legal na parte que falava quem queria ler, quando juntava o grupo ou as duplas e no debate entre

opiniões”; “entendemos para que serve realmente os dicionários”; “antes eu pensava que (aula de Língua Portuguesa) era só interpretação de texto, agora sei que envolve sujeito, dicionário, etc.”.

Em formulações como “foi divertido e legal”; “o incentivo do diálogo na turma”; “aulas diferenciadas”; “foi legal na parte que falava quem queria ler, quando juntava o grupo ou as duplas e no debate entre opiniões”, atribuímos os efeitos produzidos em consequência do nosso esforço de tornar as aulas mais *leves*, com a realização de atividades lúdicas – no caso das dinâmicas, que também foram citadas, e, sempre que possível, atividades em grupos, a organização da sala em círculo para as rodas de conversa, entre outras formas de trabalhar com a língua, nas quais estávamos sempre dispostos a escutar o aluno, suas vivências, suas histórias. Ressaltamos a importância da sua participação em todas as atividades, pois sabemos que geralmente, na escola “ao aluno só é aberto o espaço para as repetições formais e empíricas”. (PFEIFFER, 1983, p. 97).

A formulação “foi legal na parte que falava quem queria ler, quando juntava o grupo ou as duplas e no debate entre opiniões” nos revela que a leitura, é sempre uma imposição ao aluno, quando deveria ser um *convite*, motivada, oportunizada. Orlandi (2008, p. 8) nos possibilita a reflexão de que, na escola, a “leitura possa ser trabalhada [e] não ensinada”. Podemos compreender “trabalhada” conforme discorremos mais acima, como motivada, oportunizada, enquanto que a “ensinada” imprime-se a compreensão de obrigação, dever, pois, sob à luz de um discurso autoritário, vemos que cabe ao professor o papel de ensinar e ao aluno, de aprender.

Nesse sentido, recorremos a Gallo (1990, p.27), quando nos mostra que

geralmente o que se tem é uma concepção de aluno-aprendiz (que assimila consciente e analiticamente o que lhe é apresentado) e a escrita como representando a oralidade praticada pelo aluno, onde a leitura é, então, decodificação do código escrito.

Na construção “motivou a nossa mente mais do que esperamos”, a expressão em destaque nos possibilita estabelecer uma relação com o empenho de motivar os alunos a refletirem sobre o funcionamento da língua nos trabalhos com a sintaxe, principalmente, conforme se propõem os objetivos do projeto de intervenção, alinhados às teorias que nos sustentam. Dias (2007, p. 142) nos mostra que

quando falamos em ensino de gramática, estamos falando de um conhecimento sobre a língua, fundamentado numa boa reflexão sobre o seu

funcionamento. [...] uma reflexão voltada para a relação entre a estrutura e o uso efetivo da língua.

Compareceram nas formulações dos alunos alguns significantes que nos chamaram a atenção, como “autoavaliação”, “rascunho” e “tarefas em slides”. Nossos gestos interpretativos vão em direção aos conteúdos e às atividades que escapam ao modo tradicional de ensino-aprendizagem. Autoavaliação não é uma atividade considerada comum, presente no cotidiano de uma sala de aula, considerando o predomínio do DP. Trata-se da atividade que os alunos estavam desenvolvendo no momento em que a formulação foi construída, ou seja, compreendemos que o efeito de aprendizagem foi produzido de imediato, pois eles estavam “fazendo” e “aprendendo” sobre autoavaliação simultaneamente, conforme a fala do aluno: “aprendemos sobre autoavaliação”.

Quanto a “aprendemos a fazer rascunho”, tínhamos trabalhado essa prática de forma contudente no início da intervenção, como uma das primeiras atividades realizadas, e, retomariamos essa prática mais adiante com as produções de enunciados dos alunos, os quais nos levariam aos textos que seriam analisados rumo ao produto final. Neste intermédio, trabalhamos com as projeções, “tarefas em slides”, como os alunos denominam, como suporte para as aulas. Desse modo, eles faziam seus registros, suas anotações que deveriam ser compartilhadas com a turma, conforme já discorremos em outro momento.

A prática de “tarefas em slides”, denominação dos próprios alunos, também foge ao modo convencional de se proceder em sala de aula, desde que envolva os alunos de diversas maneiras, começando com o transporte e montagem do aparelho, bem como a inscrição do aluno responsável pela condução das imagens. Os alunos também se organizavam quanto a quem estaria na monitoria. Caso fosse necessário fazer correções na escrita, alterações nos textos, ou até mesmo na configuração da projeção, os alunos mesmos faziam, após discutirem entre eles e com o aval da professora.

São detalhes que significam, que mudam o ambiente configurado como uma sala de aula homogênea, tradicional - e os alunos gostam de mudança. Gostam de participar, de se envolver, se inscrever como *sujeitos* no processo da aprendizagem. Mesmo que seja algo simples, mas que escapa ao convencional na sala de aula, conforme nos orienta Dias (2007).

Nas formulações “incentivo ao diálogo” e “no debate entre as opiniões”, percebemos que os alunos veem a importância de poder falar, expor suas ideias, em que os significantes diálogo, debate e opiniões colocam em evidência essa afirmação. Sabemos que, diante da imposição do DP, o professor geralmente “não valoriza a reflexão do aluno”, muitas das vezes,

até a ignora, conforme nos alerta Fernandes (2017, p. 86), “instaurando o simples método do certo ou errado. Instaura-se aí a cegueira da linguagem” (Ibidem, p. 86), que, segundo a autora, faz “analogia à cegueira da história, formulada por Pêcheux”. (Ibidem, p. 86).

Finalizando o tópico dos aspectos positivos, destacamos: “foi uma experiência nova, muito produtiva, que colaborou com nosso aprendizado e um aprofundamento em geral, mais precisamente na gramática” e “antes as aulas eram mais tradicionais, como: quadro, livros didáticos e outros, com o projeto a gente trabalha de forma muito mais diferente”. Estas formulações foram determinantes para a reafirmação dos efeitos produzidos em mim até o momento, nos possibilitando a certeza de que estávamos a caminho de atingir a *ressignificação*, propriamente, nosso principal objetivo.

Na formulação do aluno “antes as aulas eram mais tradicionais, como: quadro, livros didáticos e outros, com o projeto a gente trabalha de forma muito mais diferente”, podemos compreender a presença de um saber propenso à estabilização através de significantes como “aulas tradicionais”, “quadro”, “livros didáticos”, ao passo que “com o projeto a gente trabalha de forma muito mais diferente”, aponta para a ruptura com o modo de escolarização no qual se projeta “a imagem do aluno como aquele que não sabe e a imagem ideal do professor, como aquele que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino”. (ORLANDI, 1987, p. 22).

As práticas sobre as quais discorremos anteriormente deveriam ser mobilizadas na sala de aula com mais frequência, o que não ocorre devido ao funcionamento do DP, pois não há tempo suficiente, há que se cumprir o currículo, dar conta do conteúdo bimestral, atingir metas, ações que corroboram para que o aluno esteja sempre na posição apenas de escrevente, enquanto poderia ocupar a posição de intérprete e de autor, de acordo com as autoras:

Apesar de a escola ser o espaço privilegiado para se refletir sobre as práticas letradas (orais ou escritas), para colocar o sujeito-professor e o sujeito-aluno em condições de ocupar a posição de intérprete e não apenas de escrevente (PÊCHEUX, 1997) isto é, em posição de sujeitos que estão autorizados a discutir tais práticas, percebemos que, o que acontece em geral, ou na maior parte do trabalho realizado, é a reprodução, como dissemos anteriormente, das normas e regras gramaticais, restringindo o trabalho com a língua materna, bem como as possibilidades de o sujeito ocupar a posição de autor. (SOUZA; PACÍFICO; 2011, p. 77).

Dando sequência à análise das exposições dos alunos, destacamos algumas colocações quanto aos aspectos negativos em relação ao projeto, ou seja, o que os alunos não gostaram e o que poderia melhorar ou ser diferente dali em diante, bem como sugestões. Assim, observamos:

“muitas aulas falando só do dicionário”; “queria aprender mais ... tem uns que só atrapalha”; “Algumas coisas nós não entendemos”; “pessoas que não fazem nada”; “tenho aula de português todos os dias”.

Organizadas em formações discursivas (FDs), nas formulações “tem uns que só atrapalha”, “pessoas que não fazem nada”, “que as pessoas colaborem com a professora” ressoam a questão da disciplina/indisciplina, um dos “pilares” em que se sustenta o DP, o qual dissemina o imaginário de que o “bom-professor” é aquele que possui o domínio de sala e dos alunos, que devem se manter quietos, copiando a tarefa, respondendo às questões e falar somente quando for solicitado, bem como o domínio da língua, ou seja, do conteúdo.

Inseridos nesse contexto, os alunos reproduzem o que aprenderam, considerando que o “bom- aluno” é aquele que faz toda a tarefa, que copia tudo o que tem na lousa, que permanece calado durante as aulas e fala somente ao ser convidado e que “colabora com a professora”, fazendo tudo isso que foi apontado. Dessa forma, tudo o que foge a essa regulamentação os alunos consideram como fatores negativos. O colega que muitas vezes é o que mais participa, tem sempre uma resposta sobre o assunto decorrente na aula, mas não apresenta o caderno com toda a matéria copiada do quadro, fala sem ser convidado, muitas vezes, é o mesmo considerado como aquele “que atrapalha”, ou que “não faz nada”.

Fernandes (2017, p. 77) nos fala através de Orlandi (2012) que “a ilusão de domínio do sujeito e a ilusão de domínio da língua (o conteúdo) contribuem para a manutenção do sujeito no lugar de mero enunciador”. Complementa dizendo que, como resultado, “observamos que tanto o professor quanto o aluno se colocam como mero enunciadores/repetidores do discurso pedagógico escolar tradicional cristalizado e preservado pelo discurso do tipo autoritário”. (Ibidem, p. 77).

Compreensão que nos conduz a reiterar que “na perspectiva da Análise Materialista de Discurso (AD), a noção de domínio é contestada, visto que nem sujeito, nem linguagem, são homogêneos e únicos para serem ‘capturados e dominados’”. (FERNANDES, 2017, p. 78). Nesse sentido, Fernandes nos coloca um intrigante questionamento: “o aluno-dominado é um sujeito que aprende?”. (Ibidem, p. 81). Complementamos: em uma turma agitada e barulhenta, não há aprendizagem? Uma sala de aula organizada e silenciosa é sinônimo de domínio por parte do professor e, conseqüentemente, de garantia de aprendizagem?

Nessa direção, podemos compreender que o modelo ideal de sala de aula que se constitui no imaginário dos alunos seria aquele que tende à homogeneidade da turma, em que os alunos deveriam ter o mesmo tipo de comportamento, prestar atenção à aula, às exposições do/a

professor/a, e falar somente quando for convidado ou “obrigado”, valendo nota, muitas vezes, como avaliação oral, por exemplo. Assoline (2008, p. 89), baseando-se em Haroche (1992), afirma que “na história quer por imposições religiosas, quer por determinação jurídica, o indivíduo tem de ser ‘uno’, o que implica ser homogêneo, linear, ordenado e transparente, na sua relação com o mundo e com a linguagem”.

Assim, vemos que tal proposição produz efeitos na escola e mesmo que os alunos não gostem de ter que cumprir as normas escolares e agir com disciplina, como é do nosso conhecimento enquanto docentes, eles acreditam ser o modo adequado para uma sala de aula, um padrão a ser seguido, o que nos leva ao processo de contra identificação (PÊCHEUX, 2009). Postura que pode ser compreendida diante da força com a qual se impõe o DPE, pois o mesmo “busca controlar rigidamente a possibilidade de o aluno construir outras interpretações”. (ASSOLINI, 2008, p. 86).

Ao refletirmos sobre a questão do ensino-aprendizagem nesta conjuntura, concluímos que o nosso papel enquanto professores, assim como o papel do aluno, “continuam sendo determinados pela divisão social do trabalho de leitura de arquivo” (FERNANDES, 2017, p. 89), baseando-se em Pêcheux (2010). Segundo a autora, a “leitura de arquivo é sempre orientada por formações discursivas que nos inclinam para determinados gestos interpretativos”. (FERNANDES, 2014, p. 05).

Tal divisão, legitimada pela instituição escolar, aponta lugares específicos para professores e alunos, sendo que o lugar discursivo do professor é daquele que tem o direito de interpretar, de analisar a língua, ou ainda de usar o livro didático e interpretar suas determinações, e ao aluno é imputado seu lugar de intérprete ou de mero enunciador do discurso pedagógico escolar. (FERNANDES, 2017, p. 89).

Não podemos deixar de concordar com Fernandes (2017, p. 77) e esperar que “com essa reflexão, se faça pensar as formas de escape dessa regulação do sujeito e da linguagem”.

Nas próximas formulações, os alunos sugerem ações ou apontam aspectos falhos, que não deram certo. Podemos verificar que os alunos possuem o imaginário de que há um padrão para as aulas de LP, acostumados com as atividades direcionadas propostas pelo LD: “muitas aulas falando só do dicionário”, “passar tarefa”, “a presença maior do livro didático”, “ter lido mais textos do livro didático”.

Acostumados ao uso predominante do LD, que traz os textos como pretextos com atividades que cerceiam os sentidos, alguns dos alunos consideraram extenso o trabalho com o dicionário. Esses alunos podem não ter compreendido a importância de se trabalhar com as

condições de produção de forma aprofundada, conforme a proposta deste trabalho, efeito que compreendemos materializado no LD, o qual propõe o trabalho de ensino da leitura, escrita e da literatura de modo fragmentado, conduzindo à homogeneidade e ao reducionismo da língua. Nessa direção, Silva nos orienta observando que

como efeito de aprendizagem, uma homogeneização e um reducionismo da língua a um empirismo textual, que dificultam a apropriação de um novo modo de compreender e aprender-ensinar a língua em sua heterogeneidade, inscrevendo a língua e o sujeito na transparência do sentido. (SILVA, 2017, 221).

Observamos, ainda, a possibilidade de que em algum momento houvesse uma falha da nossa parte, haja vista que, neste processo de ensino-aprendizagem, também nos cabe a posição enquanto aprendiz, materializada na formulação “algumas coisas nós não entendemos”.

Encontramos em Sarian (2017) a compreensão de LD como um instrumento de ensino “constituído e instituído no processo de disciplinarização de um campo do saber que se estabelece, de forma contraditória, entre dois mundos: o mundo da invenção e da produção de saberes, ‘ligado ao mundo científico’, no qual se delineiam e se implementam as políticas públicas de ensino de língua(s), que ‘ficam a cargo de grupos da comunidade científica brasileira’, e o mundo da ‘transmissão desses saberes’ (SILVA, 2005, p. 4) , em que a Escola ocupa lugar central.

Conforme podemos constatar, há uma regularidade nas discursividades em torno do LD e o gesto de “passar tarefa”, que é próprio do professor no papel que lhe cabe, ou que lhe foi conferido, legitimamente, parece fazer parte de um ritual, que não pode, ou não deve, apresentar falhas, ou, neste caso, não pode faltar. Dito de outra forma: é imprescindível que os alunos façam tarefa, logo, a expressão “passar tarefas” soa como se algo faltasse para se atingir a completude, a homogeneidade e a reprodução dos sentidos na prática pedagógica, que são efeitos da “ilusão de domínio” que se sustenta no discurso autoritário, conforme postula Fernandes (2017):

É, portanto, apenas por meio de um discurso autoritário que o sujeito-professor pode ter a ilusão de domínio de classe e de seu objeto de ensino. É subjugando o outro, colocando-o em seu lugar discursivo que o professor mantém aquele lugar que lhe foi designado, lembrando que este também é determinado e subjugado pela instituição escolar. Nem professor, nem aluno, funcionam como sujeitos-autores na prática pedagógica, visto que reproduzem sentidos, sem refletir sobre a própria reprodução. (FERNANDES, 2017, p. 89).

Constatamos com as respostas dos alunos que nosso trabalho, até aquela etapa, havia produzido muitos efeitos positivos e que, dessa forma, estávamos trilhando o caminho certo rumo aos nossos objetivos.

Em busca de um efeito fecho, destacamos, como aspectos positivos e/ou para trabalhos futuros: “fazer dinâmica”, “passar coisas novas”, “está bom assim”, “dar continuidade sobre esse projeto”, “poderíamos estudar livros de leitura e fazer HQ e etc.”.

Realizada uma síntese das respostas dadas pelos alunos, buscamos imprimir nossos gestos de interpretação, à luz da AD. Por meio dessas formulações, percebemos uma “disputa entre as formações discursivas nas quais a escola exige que o aluno se insira e aquelas pelas quais ele realmente deseja transitar” (ASSOLINI, 2008, p. 86), materializadas nas formulações “mudar muitas coisas” e “está bom assim”, “ter lido mais textos do livro didático” e “estudar livros de leitura e fazer HQ e etc.”.

Assim, de acordo com a autora, o DPE, “ao impedir o educando de ocupar outras posições, porque produzem sentidos considerados não legítimos pela instituição escolar, lesa o movimento de identidade do sujeito na sua relação os sentidos”. (Ibidem, p.86). A disputa por sentidos a qual nos referimos pode ser melhor compreendida ao dispor as formulações em pares, nas quais se mostra uma tensão entre “passar tarefa/passar coisas novas”; “está bom assim/mudar muitas coisas”; “ler mais textos do livro didático/estudar livros de leitura e fazer HQs e etc.”. Tfouni nos esclarece esta questão pontuando que

as formações discursivas nas quais a escola permite que o aluno se insira não são quaisquer; são antes estabelecidas por formações ideológicas que atribuem um modo de funcionamento à instituição escolar que faz parecer que se está fazendo o melhor para homogeneizar e igualar aqueles que são diferentes e heterogêneos. (TFOUNI, 1996, apud ASSOLINI, 2008, p. 84).

Dessa forma, nos questionamos em como promover um ambiente de ensino e aprendizagem diante de um grupo de “sujeitos heterogêneos inscritos em diferentes formações discursivas e não por uma massa homogênea de corpos físicos”, conforme nos convoca a pensar Fernandes (2017, p. 80).

3.6 A mobilização dos verbos “dizer” e “morrer”: ocupação do lugar sintático na ressignificação do sujeito

Conhecer a língua que ensina significa atentar para seu funcionamento e não apenas para as regras de sua normatização.
(FERNANDES, 2017, p. 86)

No período destinado ao recesso escolar, nos dispusemos a realizar uma espécie de *balanço* em relação ao nosso trabalho, utilizando-nos dos parâmetros obtidos a partir das últimas discussões com os alunos acerca deste trabalho até o momento e seus efeitos produzidos. Assim, pudemos obter uma visão mais ampla em relação ao que já havíamos avançado e os aspectos nos quais precisávamos investir de forma mais acentuada.

Retomamos a tira “O Menino Maluquinho”, doravante MM, pois tínhamos ainda muito a ser explorado nesta materialidade textual. Reelaboramos a atividade conforme as teorias nas quais nos fundamentamos, de maneira a mobilizar, de forma ainda mais consequente, a ocupação do lugar do sujeito, a instauração do lugar do sujeito na produção de enunciados, valendo-nos das noções de rede enunciativa, gestos de leitura e interpretação, paráfrase e polissemia e a pertinência enunciativa, o que significa considerar o funcionamento das formas linguísticas na dimensão da textualidade.

Apresentamos a seguir as questões propostas pelo LD, para melhor compreensão do processo de ressignificação.

Figura 18 - As questões do livro didático

6. O Menino Maluquinho e seus amigos vão ao cinema. No 2º quadrinho, eles opinam sobre o filme visto. Na fala das personagens aparecem três formas verbais: **adorei, morri, chorei**. Qual é o tipo de sujeito dessas formas verbais? sujeito desinencial (eu)
7. Há, na tira, duas orações cujos sujeitos são indeterminados. Quais são elas?
“quando afogaram ele” e “e ainda dizem que é filme de terror!”
8. A situação mostrada na tira é informal e, por isso, as personagens utilizam uma linguagem coloquial. Como ficariam as frases a seguir caso a situação exigisse o emprego da norma-padrão formal?
 - a) Cê viu o Jason? Você viu o Jason?
 - b) “Quase chorei quando afogaram ele!” Quase chorei quando o afogaram!

A Figura 18 mostra uma atividade que compõe a parte do LD denominada “A língua em foco”, seção de “Exercícios”, na qual podemos constatar o predomínio de estudos gramaticais. Essa atividade vem dizer de uma regularidade em funcionamento no LD, que se resume em abordar a normatividade à luz da organicidade da língua, desconsiderando a discursividade e o seu funcionamento, materializadas em questões como “Qual é o tipo de sujeito dessas formas verbais?” (questão 6), “Há, na tira, duas orações cujos sujeitos são indeterminados. Quais são elas?” (questão 7). Questões nas quais se mobiliza somente as formas verbais em destaque, limitando as possibilidades do trabalho com a língua. Questões que administram os sentidos a serem produzidos pelos alunos, que no caso dessas questões, consiste em acionar o sujeito gramatical da sentença, classificando-o (questão 6) e identificando-os (questão 7).

Esse funcionamento de administrar os sentidos também comparece na questão 8, desencadeado pela formulação “A situação mostrada na tira é informal e, por isso, as personagens utilizam uma linguagem coloquial. Como ficariam as frases a seguir caso a situação exigisse o emprego da norma-padrão formal?”. Embora a questão se abra para um trabalho com a variação linguística, a formulação da questão se fecha para o trabalho interpretativo de professores e alunos, visto que os elaboradores direcionam o sentido dados por eles ao texto por meio da formulação “A situação mostrada na tira é informal”.

Dessa forma, o texto, neste caso a tira “O Menino Maluquinho”, acaba sendo um pretexto para o ensino de gramática, deixando de ser um lugar de produção de sentidos. Segundo Coracini (2002, p. 18):

O texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo de gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor reputa como 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.

Nessa direção, encontramos em Coracini a reiteração de que temos nos manuais didáticos “um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professor e alunos)”. (CORACINI, 1999, p. 68).

Como metodologia, utilizamos a projeção do texto para otimizar a leitura e a discussão.

Figura 19 - O Menino Maluquinho



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 31).

Com a releitura do texto, nos detendo à imagem do segundo quadrinho, os alunos perceberam os efeitos visuais da tira, tais como as expressões faciais de riso, alegria e diversão por parte dos personagens, efeitos que corroboram a quebra de expectativa do enunciado “Cê viu o Jason?”, considerando as formulações verbais e não-verbais do próximo quadrinho, em que os personagens se detêm para conversarem sobre o filme. Nessa conversa, as compreensões sobre o filme são diferentes do que se poderia esperar de um filme de terror. Desse modo, fomos levadas a mobilizar a noção de pertinência enunciativa e seus efeitos de sentido decorrentes:

O conceito de ‘pertinência enunciativa’ está relacionado às demandas do presente do enunciar. As articulações que o nome contrai dentro e fora da unidade nominal são orientadas na direção dessas demandas. No cotidiano, somos instados a agir linguisticamente frente às situações enunciativas que se nos apresentam. [...] o enunciado adquire sentido na medida em que uma atualidade motivadora da formulação adquire pertinência na atualidade do dizer afetada constitutivamente pelos referenciais históricos evocados pela materialidade do dizer. (DIAS; SOUZA, 2018, p. 184).

Realizamos questionamentos sobre a noção de sintaxe, criando as condições para os alunos compreenderem o funcionamento da língua por meio de formulações e reformulações dos enunciados propostos no texto, valendo-nos dos conceitos mencionados acima, exercitando a oralidade e a escrita nas produções dos alunos.

“Quanto ao emprego da expressão *morri de rir*:

a) Como pode ser compreendida?

b) É comum o emprego dessa forma verbal (morrer) referindo-se à primeira pessoa?

Comente.

c) Vamos produzir enunciados envolvendo o verbo *morrer*, observando os diferentes deslizamentos de sentidos”.

Para a questão “a”, destacamos as seguintes formulações:

1. “é um modo de falar, pois a pessoa tá rindo muito, tipo, ele morreu de rir, ele está rindo bastante”;
2. “foi o verbo morrer um deslocamento de sentido, ele achou extremamente engraçado”;
3. “ele disse morri de rir no sentido que deu muita risada e não falecer”;
4. “houve um deslocamento do sentido, pois quem fala morri de rir, também fala morri de sede, etc.”;
5. “é comum a palavra morrer significar falecer, mais nesse sentido houve sim um deslocamento de sentido”;
6. “ele riu muito (intensidade). Sim (houve deslocamento de sentido) ele fez com intensão de exagero”;
7. “que ele riu muito, sim (houve deslocamento de sentido) ele fugiu da realidade, usando a palavra no sentido figurado”.

Organizamos as respostas para a questão “a” agrupando-as em FDs: primeiro as formulações organizadas em torno do efeito de intensidade em torno do humor desencadeado pelo verbo morrer, com as formulações: “riu muito”; “rindo bastante”; “extremamente engraçado”; “intenção de exagero”; “deu muita risada”.

É sabido que o emprego do verbo “morrer” filiado a esse sentido é bastante usual na LP, como recurso para a produção do efeito de exagero. A gramática normativa denomina esse recurso linguístico como hipérbole¹⁵.

Nas formulações a seguir, outros sentidos do verbo “morrer” são mobilizados, colocando em evidência uma distinção entre os empregos e os sentidos de “morrer” e “falecer”, como em “ele disse *morri de rir* no sentido que deu muita risada e não falecer” e “é comum a palavra morrer significar falecer, *mais* nesse sentido houve sim um deslocamento de sentido”.

As respostas dos alunos nos possibilitam a compreensão de que eles compreendem que as palavras podem apresentar sentidos diversos conforme as condições de produção do enunciado nos quais se inserem. Dito de outra forma, “o sentido sempre pode ser outro, mas também não pode ser qualquer um”. (ORLANDI, 1996, p. 64).

Quanto ao emprego dos verbos “morrer” e “falecer”, Nóbrega e Dias afirmam que

¹⁵ Hipérbole: é a figura do exagero: tem por fundamento a paixão, que leva o escritor a deformar a realidade, glorificando-a ou amesquinhando-a segundo o seu particular modo de sentir. Na linguagem corrente são comuns as hipérboles, exagerações autorizadas pelo uso: *morro* de saudades, *estourou* de rir, etc. (LIMA, 2011, p. 600).

a expressão ‘morrer’ remete ao coloquialismo, e isso faz com que ela apresente características de amplitude. Enquanto, a expressão “falecer” refere-se a um âmbito erudito, que lhe confere algumas restrições ou impossibilidades de recurso. (NOBREGA; DIAS, 2004, p. 927).

Para a questão “b) É comum o emprego dessa forma verbal (morrer) referindo-se à primeira pessoa? Comente”, elencamos as respostas:

1. “sim, mas não no sentido de falecer, mas no sentido figurado. Ex.: morrer de vergonha, morrendo de fome”;

2. “sim, no *sentido figurado* para dizer que você está com muita fome, frio, sede, com calor, produziu um deslizamento de sentido”;

3. “em tirinhas é muito comum para chamar a atenção do público (leitor), mas também pode ser usado no *sentido figurado* também usando deslocamento no sentido ‘morreu o assunto’”; “sim, é bem comum dizer nesse sentido”.

Nas formulações 2 e 3 dessa questão e na questão anterior, formulação 7, comparecem os significantes “sentido figurado” para significarem “morri de rir”. Gestos nos quais vemos ressoar os preceitos da gramática tradicional que categorizam a produção de sentidos em duas grandes noções - denotação e conotação¹⁶, em circulação nos LDs aos quais os alunos têm acesso.

Para a questão “c) Vamos produzir enunciados envolvendo o verbo *morrer*, observando os diferentes deslizamentos de sentidos”, destacamos o enunciado “O amor morreu” e fizemos as considerações em torno da compreensão quanto ao sentido do verbo “morrer” que se distingue do sentido produzido na tira, que, neste caso, seria no sentido de “acabar”, ao passo que, no enunciado “morri de rir”, o verbo morrer produz o efeito de exagero, intensidade, conforme afirmamos anteriormente.

Falamos da organicidade da oração, sintaticamente, após a constatação pelos alunos de que, desse ponto de vista, pode-se dizer que temos uma oração com sujeito e predicado e o verbo, nesse caso, é categorizado como intransitivo.

Com este exercício, constatamos que os alunos compreendem que a língua é passível de uma organização, pois as formulações das orações geralmente apresentam a ordem direta - sujeito + predicado, também formulada por autores como Barros (1997, p. 57) como “sujeito -

¹⁶ Denotação é o emprego de palavras em seu sentido próprio, comum, habitual, preciso, aquele que consta nos dicionários. Conotação é o emprego de palavras em um sentido figurado, incomum, circunstancial, que depende sempre do contexto. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 107).

verbo - complemento (SVC)”. Além da ordem direta, as orações na língua portuguesa podem admitir a ordem inversa:

Normalmente, o sujeito costuma vir abrindo a oração, seguido pelo predicado. Quando a oração estiver nessa ordem (sujeito – predicado), dizemos que ela está em **ordem direta**. [...] muitas vezes, o sujeito não virá no início da oração, ou seja, a oração pode aparecer em **ordem inversa**. Caso a oração esteja em ordem inversa, o essencial é procurar entender corretamente o significado da oração, localizar o verbo, perceber a quem se refere a informação contida no predicado. (TERRA; NICOLA, 1994, p. 138)

De acordo com Dias (1998),

a língua tem uma organização passível de segmentação. Mas a organização não ocorre em forma a partir do qual se possa descrever os traços estruturais ou propor classificações de seus elementos nem tão pouco é unicamente baseada na disposição desses elementos no interior do quadro. (DIAS, 1998, p.118).

Segundo o autor, tal concepção advém de

uma ideia bastante difundida de que o trabalho do gramático consiste em registrar os fatos de uma língua e ao aluno cabe o papel de reconhecer esses fatos descritos pelos gramáticos num determinado conjunto de enunciados já organizados (em sua forma canônica) e pronto para serem descritos. (Ibidem, p. 118).

Chamamos a atenção para o fato de que, do ponto de vista enunciativo/semântico, poderíamos ampliar a formulação, reescrevendo o enunciado “o amor morreu” e que seria um campo interessante para se investir a partir de suas vivências e historicidades, ou simplesmente sendo criativos, no processo de escrita de um texto. Poderiam partir de situações reais ou fictícias, afinal, quem nunca ouviu dizer uma história de um amor mal sucedido, por exemplo. Poderiam pensar nas causas ou consequências que colaboraram para que esse “amor” acabasse, enfim, trabalhariam as condições de produção do enunciado. Desse modo, teríamos outros sentidos em funcionamento.

Depois das reformulações, passamos a ouvir as exposições um dos outros, assim, apresentamos um destaque para: “o amor morreu por falta de cuidado”. Vimos que nessa formulação ainda se mantém a estrutura da sentença “sujeito + verbo +complemento”. Ao serem interpelados quanto à proposta de ampliação das orações, os alunos, em sua maioria,

fizeram um acréscimo ao verbo, como no enunciado acima, “o amor morreu por falta de cuidado”.

Procuramos motivá-los para que ousassem a quebrar esse ritual de se produzir enunciados seguindo uma espécie de “fórmula”. Insistimos que poderiam ser criativos e deveriam ousar, poderiam arriscar-se fazendo rascunhos e que não precisariam ter o trabalho de apagar, poderiam refazer e deixar os rascunhos nos cadernos. Reafirmamos que com rascunhos também se aprende.

Verificamos que os alunos, na maioria, quando são convidados a produzirem, possuem um imaginário de modelo padrão que deve ser seguido, pois suas produções geralmente se “baseiam em cópias em leituras parafrásticas que não permitem o posicionamento do aluno perante a um objeto discursivo”, como nos aponta T et al. (2009, p. 9).

Dentre algumas reformulações, depois de alguns rascunhos e exposições para classe, destacamos algumas das produções para esta análise.

Observamos que os argumentos utilizados como incentivo para que os alunos fossem ousados e criativos em suas produções surtiram efeitos, pois se colocaram na posição de sujeitos-autores de seus dizeres. Acreditamos que “a autoria deve e precisa ser trabalhada em sala de aula” (Ibidem, p. 14), até mesmo nas produções que possam ser consideradas menos complexas.

Destacamos como exemplo das reformulações o enunciado: “Foi tão grande a decepção, que meu amor acabou morrendo”. Nesta formulação, percebemos que houve um investimento por parte do aluno que seguiu as orientações de quebrar o paradigma instalado nas produções anteriores, conforme discurremos, haja vista que o enunciado não segue o padrão apresentado anteriormente, os quais os alunos pareciam seguir em suas produções, iniciando sempre nos moldes de “sujeito e predicado” ou, dito de outra forma, “sujeito, verbo e complemento e, geralmente a partir de um artigo, como podemos verificar em “o amor morreu”.

Na formulação: “Morre quem tem que morrer. Minha tia quase morreu por causa de um câncer”, o aluno apropriou-se de um dos exemplos proposto pelo material de apoio (anexo 1), e fez o acréscimo de outro enunciado que imaginamos tratar-se de uma situação que o aluno tenha vivenciado, neste caso, “quase morreu”; entende-se que houve a recuperação da doença e a pessoa “escapou da morte”. O verbo morrer, assim, se apresenta no sentido de falecer.

Na sequência, destacamos a formulação: “Morri de vergonha com essa tirinha (outro sentido)”, observação feita pelo próprio aluno para explicar que não se referia ao verbo no sentido de “falecer”; “outro sentido”, segundo o aluno. Investimos na noção de pertinência

enunciativa por encontrar espaço apropriado, questionando a relação desse enunciado com o texto sobre o qual estávamos trabalhando. A princípio, a maioria dos alunos concordou que não seria pertinente a afirmação “Morri de vergonha” relacionada à tira em questão, porém, tivemos duas justificativas na tentativa de alguns dos alunos defenderem a pertinência da formulação em questão.

Primeiramente uma ocorrência hipotética: “Professora, e se fosse o Maurício de Souza que tivesse falado sobre uma das tiras que ele pudesse ter feito no início da carreira? Ele poderia usar esta fala se não gostasse de alguma tira que ele fez”.

Num primeiro momento, pensamos que o aluno poderia ter usado o exemplo mencionando Ziraldo, já que se trata do autor do texto em que estamos trabalhando, porém, compreendemos que em se tratando de relações de força, M. de Souza é mais conhecido entre os adolescentes.

Em seguida, outro aluno formulou a seguinte explicação, que também expressa uma possibilidade: “se alguém recebesse (via WhatsApp, segundo o próprio aluno) uma tira sobre outro tipo de assunto, *sacanagem*, por exemplo, e que pudesse envergonhar a pessoa que leu, que recebeu o texto?”. Segundo o aluno, nestas condições de produção, também caberia o enunciado “morri de vergonha com esta tira”.

Concluimos, diante das formulações apresentadas e das discussões suscitadas, que os alunos compreenderam a noção da pertinência enunciativa, pois as leituras em torno dessa questão nos ensinam que:

A pertinência do enunciado em um espaço de enunciação, pertinência concebida na relação entre recortes de memória de significação e a demanda de um presente pelos referenciais, movimenta as formações articulatórias que constituem a sintaxe do enunciado, a sua constituição formal. As formações sintáticas sustentam materialmente a memória da língua e ao mesmo tempo a memória das significações dos seus termos, isto é, das unidades que integram essas formações. (DIAS, 2015, p. 117).

Nas formulações organizadas na sequência, nos deparamos com outros sentidos que podem ser produzidos com o verbo “morrer”, também produzidas pelos alunos: “Eu quero morrer. Tem um sentido de não morrer, mas sim acabar com o ódio ou algo assim”. Nesta formulação, o próprio aluno se encarregou de justificar o funcionamento da forma verbal na qual expressa um sentimento, uma emoção.

Percebemos ocorrências distintas em: “meu carro morreu naquela avenida”. Com esta formulação, discutimos o sentido de “morrer” em situações recorrentes no trânsito e que podem

ser vistas no dia a dia, referindo-se ao motor de um veículo quando ocorre algum tipo de problema, ou, até mesmo, falha do motorista, como observou um aluno. Neste mesmo sentido, houve a seguinte formulação, de forma mais elaborada: “o ônibus vinha na rotatória quando o motor morreu”.

Houve quem observasse que não é o carro, o veículo em si que “morre”, é o motor desse veículo que para de funcionar por alguma razão, assim, “morrer” teria o sentido de parar de funcionar, como é o caso da formulação anterior.

A formulação “muita gente morre nas estradas” também se insere na FD referente ao trânsito, porém, observa-se o verbo “morrer” no sentido de *falecer*, acionando uma memória discursiva de fatalidade, pois nas “estradas ocorrem muitos acidentes e geralmente deixam vítimas fatais”, conforme a fala de um dos alunos.

Nesse sentido, vemos em Dias (2007, p. 62) que “o verbo *falecer* [...] se situa numa faixa de uso erudito da língua”, já “o verbo *morrer* é que se insere no plano do enunciável com maior capacidade de receber ocorrências”. Assim, concluímos reiterando que não é pertinente dizer “faleci de rir”, ao passo que “morri de rir”, “morri de medo”, entre outros sobre os quais discutimos, é perfeitamente pertinente do ponto de vista enunciativo.

Passamos para a próxima questão, que traz a formulação: “E quanto ao enunciado ‘E ainda dizem que é filme de terror’: como poderia ser interpretado, considerando a conversa anterior entre os personagens?”.

Ao elaborarmos esta questão, tínhamos o imaginário de que os alunos manifestariam a compreensão de que o personagem pudesse se sentir enganado pela divulgação do filme ao ser significado na categoria de filme de terror, o que justificaria o enunciado em questão. Tínhamos, ainda, como propósito mobilizar os efeitos de sentido desencadeados por “dizem”. No entanto, as formulações produzidas pelos alunos nos conduzem a outros gestos de interpretação:

1. “que cada um deles tinha uma interpretação diferente do filme [...] o filme despertou para eles reações *contrarias* que um filme de terror causa na maioria das pessoas” (grifo nosso);

2. “que o filme tem a categoria de terror *mais* as pessoas não tem mais medo do filme, mas sim a reação de filme da categoria de humor”;

3. “para eles o filme é de comédia e não de terror, cada um tem seu gosto, *augum* pode sentir medo e os outros *pode* se divertir”¹⁷.

¹⁷ Mantivemos as formas linguísticas grafadas pelos alunos em todas as formulações apresentadas.

Podemos verificar que os gestos interpretativos nas formulações dos alunos se abrem para a polissemia apresentando um ou outro significante, produzindo efeitos também distintos, num jogo com a paráfrase e a polissemia. Dessa forma, compreendemos que

[...] todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. (ORLANDI, 2015, p. 34).

Na resposta 1, na compreensão do aluno, o filme, que supostamente seria de terror, provocou “reações contrárias”, ou seja, era para ser aterrorizante, mas foi o efeito foi outro, desencadeado pelo significante *contrário*, já que os personagens se divertiram com o filme.

A segunda resposta coloca em evidência que o aluno apresenta alguns problemas em relação à norma culta, no entanto, mesmo com certo comprometimento sobre a organização da oração, é possível compreender que, apesar de ser considerado como de terror, o filme não produz tal efeito sobre os personagens, sentido que o aluno produz mobilizando o significante “as pessoas”, produzindo efeito de generalidade, se estendo a outras pessoas além dos personagens.

A última das respostas apresenta sentido semelhante às outras formulações, ao referir-se à interpretação dos personagens quanto ao filme ser ou não de terror. O diferencial, o qual compreendemos como um gesto polissêmico, é desencadeado com o emprego do significante “comédia”, filiado à FD do humor, num jogo parafrástico com as formulações “adorei”, “morri de rir” e “quase chorei”. Compreendemos também que o aluno utilizou-se de um significante que faz ressoar a memória discursiva do sujeito de direito que sustenta a nossa formação social, do direito à individualidade, do direito à opinião, com a formulação “cada um tem seu gosto”, colocando em evidência a possibilidade de diferentes gestos interpretativos, de acordo com a história de leitura dos sujeitos - o que para uma pessoa pode parecer engraçado, motivo de riso, para a outra pode não ser.

Dando continuidade a esta atividade, ainda com o enunciado: “E ainda dizem que é filme de terror”, temos a seguinte questão: “b) se outro personagem interagisse com essa fala, o que poderia ser dito, considerando os outros elementos verbais e não-verbais?”.

Como respostas, tivemos as formulações abaixo, estruturadas, em alguns casos, em forma de perguntas e respostas.

1. __ Então né, parece filme de comédia.
__ Sim, os filmes de hoje em dia *não fazem* tanto medo!
2. __ *Né*, pagamos pelo ingresso e não teve nada de terror *como reação*.
3. __ Como assim, o filme é muito assustador e não é nada engraçado.
4. __ Claro que este filme dá medo, como vocês *pode* estar achando engraçado.
5. __ Esse filme tá mais pra comédia do que terror.
__ Como assim *maluquinho*, o Jason cortou o cara ao meio e você pensa que não é filme de terror?
6. __ É verdade, o filme é de terror *mais* ele não dá medo para nossa época.
__ Concordo, o terror de hoje em dia é porta rangendo ou cadeira balançando.
7. __ Caraca, esse filme demonstra só coisas ruins.
__ Mas você não tinha achado engraçado?
__ Pensando bem, me arrependi de ter dado *rizada*¹⁸.

Ao compararmos as respostas elencadas acima com respostas dadas pelos alunos referentes à primeira etapa trabalhada com este texto, conforme apresentado na Atividade 4, percebemos que houve um amadurecimento por parte do sujeito-leitor.

Na primeira parte do trabalho com esta tira (atividade 4), percebemos que os alunos conduziram seus gestos de leitura de forma aprisionada ao DP através da leitura de conteúdo, ou seja, leram apenas o que o texto transmitia de maneira a decodificá-lo. A princípio concordavam com o que estava escrito no texto, sem a manifestação de nenhum gesto enquanto sujeito-leitor, autor de suas interpretações.

¹⁸ Foi mantida a forma de escrita do aluno.

Percebemos, nesta outra etapa do trabalho, gestos interpretativos conduzidos pela “reflexão e a formação do pensamento crítico” (FERNANDES, 2020). Podemos constatar tal afirmação nas formulações dos alunos as quais expressam argumentos como em: “2. __ *Né*, pagamos pelo ingresso e não teve nada de terror *como a reação*”; questionamentos em “4 __ Claro que este filme dá medo, como vocês *pode* estar achando engraçado”; exposição de opinião em “6 __ Concordo, o terror de hoje em dia é porta rangendo ou cadeira balançando”; e reflexão: “7 __ Pensando bem, me arrependi de ter dado *rizada*”.

Essa questão nos permitiu compreender o sujeito-aluno como “produtor de sentidos”, gesto que nos coloca rumo a atingir nosso objetivo. Fernandes (2017, p. 80), com base em Ferreira (2000, p.23), ao afirmar que o sujeito, enquanto produtor de sentidos, “estabelece uma relação ativa no interior de uma dada formação discursiva; assim como é determinado, ele também a afeta e a modifica em sua prática discursiva”. A autora conclui dizendo que “é produzindo sentidos, e apenas assim, que se pode chegar à tão desejada aprendizagem”. (Ibidem, p. 80).

A próxima questão apresentava a seguinte formulação: “c) No caso de atribuir a forma verbal *dizem* a alguém, como poderíamos reescrever este enunciado?”.

Nesta questão, tínhamos como principais objetivos o trabalho com a noção do lugar sintático ocupado pelo sujeito no funcionamento da língua, bem como o trabalho com a noção de rede enunciativa, que seriam desenvolvidos a partir das sugestões dos alunos, para, assim, observarmos os efeitos produzidos em suas formulações. Intentávamos, ainda, que os alunos produzissem enunciados nos quais os efeitos de indefinitude produzidos pela indeterminação do sujeito em “E ainda dizem” se aproximasse dos efeitos de definitude (DIAS, 2003).

Selecionamos algumas produções para esta análise:

1. “Eles ainda dizem que é filme de terror”.

Foi a primeira resposta e veio de imediato como forma de preenchimento ao comando do verbo “dizer”, que se encontra acionado pela terceira pessoa do plural. Então explicamos que do ponto de vista da organicidade da língua, essa produção estaria a contento, pois temos o pronome pessoal do caso reto “eles”, que ocupa o lugar de sujeito, acionando o verbo, fazendo com que esse se flexione a fim de se obter a concordância. Mas, por outro lado, quanto ao funcionamento discursivo, estaríamos na mesma condição do enunciado original. “Como assim, professora?”, recebemos como pergunta, à qual respondemos com outra: “Quem seriam ‘eles’, é possível essa identificação, nesse caso?”.

A fim de elucidarmos este questionamento, há que se retomar algumas reflexões acerca dos conceitos que as gramáticas normativas, de um modo geral, apresentam. Para tanto, encontramos fundamentação em Ladeira (2010, p. 11), quando nos diz que:

As concepções tradicionais são capazes de analisar a função sintática dos sujeitos quando estes estão marcados materialmente. Mas quando ocorre a elipse e a indeterminação do sujeito, os problemas começam a surgir. Em especial, o problema do sujeito indeterminado na abordagem tradicional é uma questão bastante mal compreendida no que se refere à relação entre o orgânico e o enunciativo.

É do nosso conhecimento que a “Gramática Tradicional (GT) apresente as formas de indeterminação que não preveem a ocupação orgânica desse tipo do sujeito” (LADEIRA, 2010, p. 11), considerando, para a indeterminação, as seguintes condições:

i) o verbo da oração na 3ª pessoa do plural sem que se possa recuperar seu sujeito no texto, ii) verbo que não seja transitivo direto, na 3ª pessoa do singular acompanhado da partícula de indeterminação –se ou iii) verbo na forma de infinitivo impessoal. (Ibidem, p. 11).

Os LDs, por sua vez, procuram alinhar-se às orientações propostas pela GT, desse modo, não consideram a materialização orgânica em casos do sujeito indeterminado, conforme vemos nas teorias enunciativas. Nesse viés, a formulação “Eles ainda dizem que é filme de terror”, tomada na relação com o texto em questão, recairia na indeterminação, uma vez que continuaríamos desconhecendo a quem se atribuiria o ato de *dizer* em relação ao filme ser ou não de terror.

Buscando esclarecer esta abordagem, torna-se relevante apresentar uma passagem em que Dias nos mostra uma situação recorrente em sala de aula sobre este conteúdo gramatical, a qual chegou ao seu conhecimento através de uma professora, aluna do curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Português, no qual ministrava uma disciplina. (DIAS, 1998).

Conta-nos o autor que a professora já havia explicado aos seus alunos a questão da indeterminação do sujeito de acordo com os preceitos da gramática. Assim, ao expor no quadro o enunciado “Esqueceram de mim”, solicitando que os alunos classificassem o sujeito da oração, esperava-se que “boa parte dos alunos” respondesse de acordo com o que fora ensinado seguindo os preceitos da GT: “quando o sujeito não vem expresso na oração e nem pode ser identificado ele é classificado como sujeito indeterminado”. (DIAS, 1998, p. 114).

Porém, alguns alunos se lembraram do filme que tem este mesmo título “Esqueceram de mim”. Então, a resposta tornou-se “óbvia”, haja vista que no filme uma família esquece um dos meninos em casa ao saírem de viagem no natal. Nesse caso, o gesto de esquecer poderia ser atribuído aos pais desse menino, que vem a ser o protagonista do filme.

Essa situação gerou uma inquietação, conforme descreve o autor, pois, de um lado, poderíamos pensar que “a professora via a língua no seu funcionamento, enquanto discurso”, mas por outro “tinha diante de si uma peça que devia ser encaixada num determinado paradigma gramatical”. (Ibidem, p. 114).

Nesse sentido, Dias nos orienta quanto ao trabalho com funcionamento da língua. Segundo o autor, “sendo o enunciado concebido como uma lição gramatical, não há espaço para pensar no enunciador, nem em autoria, nem na singularidade histórica que faz um enunciado ter sentido no tempo e no espaço” e que uma análise produzida como “lição gramatical só tem compromisso com a fixação de uma constante na língua, daí porque o gramático se atém ao aspecto formal” (DIAS, 1998, p. 115), ou seja, estamos falando em paradigmas gramaticais.

O autor ainda nos mostra que “os enunciados não cessam de chamar nossa atenção para os eventos dos quais participam” e que “‘Esqueceram de mim’ é um enunciado que guarda uma memória, por isso é um discurso” e ainda, considerá-lo dessa forma é “considerá-lo um fato discursivo”. (Ibidem, p. 115).

Retomamos as formulações dos alunos e selecionamos algumas para esta discussão. Devemos observar que houve momentos de diálogos na sala de aula, em que os alunos puderam, antes da formulação escrita, trocar ideias. Foram incentivados a pensarem e a falarem sobre quem poderia “dizer” se o filme se insere ou não na categoria de terror.

Posteriormente, as formulações produzidas pelos alunos foram organizadas e digitadas para que pudessem ser projetadas, de modo que toda a turma pudesse visualizar e que cada aluno pudesse identificar-se com a sua produção.

Com este trabalho, almejávamos não somente a ocupação orgânica do enunciado, mas, principalmente a dimensão discursiva, pois estavam em jogo as noções de lugar sintático do sujeito, rede enunciativa e pertinência enunciativa. Intentávamos trabalhar, dessa forma, o fato discursivo, e não nos atermos à lição gramatical.

Primeiramente, trabalhamos com a ocupação do lugar do sujeito tal qual o texto apresenta, concentrando na formulação “ainda dizem” em relação a “filme de terror”. Porém, durante o desenvolvimento da atividade, vimos que seria apropriado e produtivo trabalhar com outras formas verbais, ampliando a compreensão dos alunos sobre a organicidade e o

funcionamento da língua, com exercícios que mobilizariam as noções de rede enunciativa e de pertinência enunciativa, principalmente.

Assim, podemos considerar o exercício proposto pela questão “c) No caso de atribuir a forma verbal *dizem* a alguém, como poderíamos reescrever este enunciado?”, o qual realizamos em duas partes. Na primeira parte, nos concentramos nos termos que ocupariam o lugar de sujeito e, na segunda parte, mobilizamos outras formas verbais que fossem pertinentes às nossas condições de produção.

Compareceram os verbos: afirmar, confirmar, considerar, anunciar, comentar, achar, constatar, acreditar, conscientizar, insistir, decidir, aceitar e renunciar. Conforme os alunos sugeriam, íamos escrevendo-os na lousa, para que todos pudessem visualizar.

Dentre os enunciados que foram formulados e reformulados pelos alunos, selecionamos alguns para análise, a fim de imprimirmos nossos gestos de interpretação, os quais se encontram organizados em um quadro para melhor visualização.

Lugar sintático do sujeito	Predicação
1.Todos	dizem que é filme de terror
2.Os outros	comentam que é filme de terror
3.As pessoas que assistiram	disseram que era realmente um filme de terror ¹⁹
4.Os críticos	afirmam que o filme é de terror
5.Alguns dos críticos	disseram que o filme é de terror
7.Os jornais	anunciam que o filme é de terror
8.Eu	pude constatar que é mesmo filme de terror
9.Maluquinho e seus amigos	não consideram o filme como de terror
10.Os colegas (da sala)	aceitaram que o filme é mesmo de terror

Organizamos esta análise por blocos: bloco 1, os enunciados 1, 2 e 3. O bloco 2, com os enunciados 4, 5, 6 e 7. Por fim, o bloco 3, com os enunciados 8, 9 e 10.

Consideremos no bloco 1 os enunciados 1 e 2, os quais apresentam os termos “todos” e “os outros” na ocupação do lugar do sujeito. Interpelados quanto a esses termos e seus respectivos desempenhos nos enunciados, os alunos manifestaram seus gestos de aprendizagem sob o domínio das regras da Gramática Normativa (GN), conceituando-os como sujeito simples

¹⁹ Chamamos a atenção para a questão da regência do verbo “assistir”, à luz da norma culta da língua - assistir a.

nos dois casos. Diante da compreensão dos alunos, retomamos com a turma a questão da organicidade e do funcionamento da língua, sobre o qual já havíamos falado em outras situações, pois aprendemos que ao assumir “uma perspectiva segundo a qual unidades se organizam em núcleos organicamente estruturados é apenas o ponto de partida de um estudo de língua na área da gramática”. (DIAS, 2003, p. 59).

Desse modo, questionamos: a quem estariam se referindo esses termos “todos” e “os outros”? Teríamos conhecimento sobre quem seriam essas “pessoas”? Haveria alguma possibilidade de identificá-las no texto em questão? Puseram-se a pensar.

Vimos que, diante de tal ocorrência, faz-se necessária uma abordagem no trabalho com a gramática que fosse capaz de explicar o “funcionamento da língua, trabalhando a relação entre a configuração orgânica e suas projeções de acionamento enunciativo.” (Ibidem, p. 59).

Passados alguns minutos, houve quem arriscasse uma pergunta: “sujeito indeterminado, professora?”. Ancoradas nas teorias de bases enunciativas, empreendemos nesta questão, explicando que da perspectiva do funcionamento da língua, neste enunciado, poderíamos ter um caso de indeterminação, pois mesmo o lugar de sujeito estando ocupado materialmente, o enunciado apresenta “traços de indefinição” (DIAS, 2003, p. 65), uma vez que “todos” produz um efeito de generalização.

Nessa direção, concordamos com Ladeira (2010, p. 63) quando afirma que “estudar os fatos da língua observando somente as unidades formalmente presentes na dimensão orgânica pode nos levar a grandes impasses”, por essa razão, é necessário trabalharmos também com a “dimensão enunciativa”. (DIAS, 2003, p. 62).

Assim, tomando os enunciados “Todos dizem que é filme de terror” e “Os outros comentam que é filme de terror”, os alunos tiveram suas dúvidas sanadas.

Ainda nesse bloco, temos o enunciado “3) As pessoas que assistiram o filme disseram que era realmente um filme de terror”. Este enunciado foi um dos reformulados no trabalho com a primeira parte desse exercício, portanto, já havíamos discutido com a turma os “traços de indefinição” ao qual o enunciado se expõe quando ainda se limitava em “As pessoas disseram/dizem/diziam que o filme é/era de terror”. Vimos que o referente “as pessoas” ocupam materialmente o lugar de sujeito nesta oração, mas sob a perspectiva enunciativa das condições de produção da tira, não se sabe exatamente a quem se refere.

Dessa forma, investimos na reformulação, não somente desse enunciado, mas de outros, os quais apresentamos e discutimos em sala. Em síntese, o enunciado número “3” apresentado no quadro é um dos modelos de refação de formulações dos alunos. Assim, temos o referencial

de que “as pessoas que assistiram o filme...” para a ocupação do sujeito, no entanto, ainda podemos observar traços de indeterminação, nesta ocupação, considerando o que postula Ladeira em sua pesquisa intitulada “O lugar do ‘sujeito indeterminado’ sob uma abordagem enunciativa”.

As formas de indeterminação usadas pelos falantes não são as mesmas e que elas variam de acordo com a cena enunciativa e com a necessidade do falante em deixar menos ou mais especificado o referente do sujeito projeção. (LADEIRA, 2010, p. 9).

No bloco 2, vimos que as ocupações podem ser consideradas pertinentes tanto em relação à organicidade, quanto à pertinência enunciativa. Em “4) Os críticos afirmam que o filme é de terror”, “5) Alguns dos críticos disseram que o filme é de terror” e em “6) Os produtores do filme afirmam que o filme Sexta-feira 13 é de terror”, investimos na noção da pertinência enunciativa, sendo que “*Os críticos*”, assim como “Os produtores”, também estão legitimamente autorizados a significar o filme como de terror ou não, dadas as posições de sujeito que ocupam em nossa sociedade.

No entanto, observamos a distinção nas formulações “os críticos” e “alguns dos críticos” quanto aos efeitos de sentidos produzidos, sendo que “os críticos” produzem um efeito de certeza, desencadeado pelo emprego do artigo definido “o”, ao passo que em “alguns críticos”, a dúvida, a incerteza, ou seja, a imprecisão é que prevalece como efeito produzido.

No último enunciado desse bloco, “7) Os jornais anunciam que o filme é de terror”, vimos a relevância dessa construção considerando as condições de sua produção, a década de 90, período em que o filme esteve em cartaz, no qual vemos a força da memória discursiva em funcionamento. Lemos em Orlandi (2015, p. 41) que “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”. Assim, pudemos promover uma discussão em torno do assunto de divulgação cinematográfica nos atuais espaços de circulação, prevalecendo, segundo os alunos, o midiático.

Atualmente, as divulgações do cinema, entre tantos outros setores, ocorrem através da mídia representada principalmente pela internet, de acordo com as falas dos alunos, que se colocaram como exemplos de sujeitos que buscam os trailers dos filmes no Youtube, geralmente, assim como as séries que estão no auge nesse momento.

No bloco 3, em “8) *Eu* pude constatar que é mesmo filme de terror”, percebemos a pertinência quanto ao uso do pronome na primeira pessoa, remetendo ao enunciador,

corroborando com as discussões em torno do assunto que, numa situação hipotética, o locutor poderia ter assistido ao filme e, assim, projetado a categoria a qual o filme se inscreve.

A formulação: “9) Maluquinho e seus amigos não consideram o filme como de terror” remete ao texto em questão que de forma sintética, resume o enredo da cena retratada na tira.

Retomamos aqui a formulação que deu origem a esta, a qual trazia a forma verbal “não acha” no lugar de “não consideram”. Investimos na reformulação, apontando aspectos referentes à pertinência/impertinência do dessa forma verbal, chamando a atenção para os efeitos de formalidade e informalidade que podem ser produzidos, de acordo com as condições de produção da interlocução - com quem se fala e por meio de que meio se fala, por exemplo.

Em meio a colocações e questionamentos dos alunos, procuramos ilustrar essa questão com uma espécie de encenação. Convidamos os alunos a imaginarem que, no momento da escrita deste trabalho, no caso da dissertação (sobre o qual já havíamos conversado em outros momentos), tivéssemos que mencionar algo parecido, dizer, por exemplo, que “os alunos do 8º ano F não *acharam* que o filme Sexta-feira 13 era de terror”.

Questionados quanto à pertinência do emprego da forma verbal “acharam” neste caso, considerando o tipo de texto ao qual essa formulação faria parte, os alunos concordaram que não estaria condizente com o trabalho ao qual se propunha. Então foram vários apontamentos até que apareceu a forma verbal “consideram”.

No enunciado “10) Os colegas (da sala) aceitaram que o filme é mesmo de terror”, a formulação entre parênteses foi uma observação nossa, a fim de que o autor pudesse explicar a quem estaria se referindo. Interpelados sobre quem seriam esses “colegas”, “seriam os personagens?” – perguntamos. O aluno-autor respondeu que não, referia-se aos colegas da sala. Foi um momento interessante e bastante produtivo, por tratar-se de uma afirmação real, vinculada à uma situação vivenciada pela classe que, a princípio concordava com a leitura conteudista do texto.

Assim, com as outras - várias - leituras e discussão arroladas sobre o texto, pudemos ver nas produções dos próprios alunos um deslocamento nos gestos de leitura e interpretação não somente do texto, mas também das condições de produção nas quais eles próprios estavam inseridos. Dito de outra forma, eles fizeram uma leitura da sala, dos colegas e dos seus próprios gestos em relação ao assunto que estávamos tratando.

Observamos que antes dessa discussão com os alunos, nos encontrávamos em conflito com o emprego do verbo “aceitar” nesta formulação (10) em relação a sua pertinência; foi

preciso que travássemos uma discussão em torno desse significante para que pudéssemos compreender a pertinência enunciativa dessa forma verbal como apropriada para esta situação.

Constatamos, com a prática desse exercício, na tessitura dos enunciados, que o funcionamento da pertinência enunciativa é de ordem social, pois, “a produção de sentido pela língua é uma prática social” (DIAS, 2021, no prelo, p. 5). Desse modo, vimos em Dias que

podemos conceituar pertinência enunciativa como a relação de consistência entre unidades linguísticas e o enunciado bem como entre enunciados no uso real da língua em textos orais ou escritos. Na pertinência enunciativa, temos a atualização desses sentidos retomados na formulação do enunciado. (Ibidem, no prelo, p. 25).

Na sequência das atividades ainda em torno do enunciado “E ainda dizem que é filme de terror”, tínhamos a questão:

d) Podemos identificar a *quem* está se referindo este enunciado no texto? E que efeito a identificação, ou não identificação produz no texto?”²⁰.

Com este questionamento, objetivávamos compreender o sujeito em funcionamento na discursividade do texto, quanto aos efeitos produzidos pela indeterminação. Não havíamos previsto a visibilidade dada a esse aspecto ao formularmos a questão anterior a essa, a qual desencadeou o trabalho com a indeterminação, embora essa antecipação tenha sido bastante produtiva.

Vamos a algumas repostas dadas pelos alunos:

- a) “neste enunciado chegamos a conclusão de que ele é indeterminado. E também se identificasse seria melhor de compreender”;
- b) “não identificação colabora com o humor nesse texto”;
- c) “não podemos identificar, pois o sujeito indeterminado produz um efeito de dúvida. Já a identificação produz um efeito de certeza”;
- d) “a (não)²¹ identificação se referiu a opinião das pessoas fora do filme, são os criadores do filme”.

Em “a” vemos que a formulação do aluno, no primeiro momento, vai na direção da organicidade da língua com o emprego do “indeterminado” e, em seguida, o seu gesto de interpretação quanto ao funcionamento da língua - “se identificasse seria melhor de compreender”. Observamos ainda que a formulação “chegamos a conclusão” produz o efeito

²⁰ Analisando de um outro ângulo, concluímos que esta questão poderia ter sido formulada de forma diferente, pois ficou muito extensa. Poderia ser: “E que efeito isso produz no texto?”.

²¹ Inserção da nossa parte.

de que o aluno refletiu sobre o assunto, sendo que o ensino tradicional, pautado na normatividade, nos preceitos da gramática ou até mesmo do uso do texto, mas como pretexto, não possibilitam ao aluno. Ou seja, estamos trabalhando em direção a “assunção à autoria” pelo sujeito-aluno da qual Orlandi nos fala.

Como autor o sujeito se coloca ao mesmo tempo em que se reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também remete a sua interioridade, construindo desse modo a sua identidade como autor. Trabalhando a articulação interioridade/exterioridade ele ‘aprende’ a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica. A esse processo, chamei (1988) de assunção à autoria. (ORLANDI, 1999, p. 76).

A próxima formulação refere o sentido de humor que pode ser produzido pelo texto, relacionando-o com a não identificação do sujeito que se encerra na indeterminação, como vimos.

Na sequência, o aluno trabalha com formulações que significam o acontecimento e produzem um efeito de hipótese, em outras condições de produção, ou seja, se houvesse ali a possibilidade de identificação do sujeito não haveria a dúvida, mas a certeza. Ainda mais que isso: “o efeito de certeza”, o que traz à tona a força desse trabalho.

A última formulação “foi direto ao ponto” da questão, ao dizer que “a não identificação se refere as pessoas que estão fora do filme...”, sobre a qual nosso gesto de interpretação possibilita relacionar com o trabalho desenvolvido a partir de questões anteriores, nas quais foram mobilizadas as noções de redes enunciativas, pertinência enunciativa e a ocupação do lugar de sujeito e por meio das quais vimos quem estaria legitimado, autorizado a dizer sobre a categoria na qual o filme se insere.

Com esta atividade, pudemos perceber avanços significativos quanto a este trabalho, no sentido de estarmos desestabilizando os conceitos impostos pelo DP de caráter autoritário, pois os alunos puderam imprimir seus gestos de leitura e de interpretação no texto em questão, primeiramente de forma oral, e, posteriormente, às questões escritas. Dessa forma, acreditamos estar abrindo uma *fenda* para instaurar o trabalho com o discurso polêmico, conforme nos direcionam as leituras pelos caminhos da AD e as noções da SE.

Concluimos que o trabalho com a discursividade e o funcionamento da língua produzem efeitos satisfatórios no ensino de gramática nas aulas de LP. E que mobilizando as noções de lugar sintático, rede enunciativa e pertinência enunciativa, tivemos exitosa combinação. Compartilhamos das compreensões de Dias ao dizer que

Buscamos em redes enunciativas diferentes formas de enunciar a partir dos sentidos que as articulações evocam, na relação entre referencial histórico e pertinência enunciativa. Dessa maneira, estamos exercitando essas mesclagens, transformações, redistribuições a que o texto da BNCC se refere, apontando o funcionamento da articulação entre as formas e a produção de sentidos, na exploração dos diferentes modos de significar. (DIAS, 2021 no prelo, p. 8).

Finalizando, retomamos Fernandes (2020, p. 96), quando nos diz que “o discurso autoritário traz como única explicação do sentido o ‘é porque é’ barrando a reflexão e a formação do pensamento crítico”. A autora nos aponta o discurso polêmico como um caminho apropriado no ensino frente ao discurso autoritário. Assim, procuramos trabalhar nesse sentido, a fim de que nossos alunos descubram que podem ser sujeitos-autores de suas práticas, de seus dizeres, gesto que o DP não permite.

Segundo a autora, seria possível trabalhar “a abertura controlada do sentido”, o que possibilitaria ao professor e ao aluno “trabalharem sob gestos de interpretação [...] que levam um texto a produzir sentido”. (Ibidem, p. 97), o que daremos continuidade nas atividades seguintes.

3.7 O movimento da teoria na imbricação do verbal com o não-verbal

[...] pode-se estudar a língua por dois pontos de vista: aquele que se constitui pelo estruturante e aquele que se constitui pela enunciação. De um lado, somos afetados pelas sistematicidades linguísticas, de outro, pelas expressividades enunciativas.
(DIAS, 2019, p. 11)

O planejamento e o desenvolvimento desta atividade ocorreram no período após a realização da I Oficina Ensino de gramática a língua em funcionamento – I OEG, ministrada pelo prof. Luiz Francisco Dias, na Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat, Câmpus Universitário de Cáceres Jane Vanini, por estarmos mais seguras em investir em um trabalho que mobilizasse, de forma mais aprofundada, as noções da Semântica da Enunciação, conforme os objetivos propostos no projeto de intervenção.

Dessa forma, os objetivos elaborados para trabalhar essa atividade foram: i) explicitar o funcionamento da língua na relação entre a configuração orgânica e suas projeções de acionamento enunciativo; ii) dar visibilidade ao efeito de humor em tiras; iii) consolidar, de forma efetiva, a ressignificação de atividades propostas pelo livro didático, à luz das teorias estudadas.

Para sustentar a elaboração desta atividade, mobilizamos as noções de organicidade e funcionamento da língua no estudo da sintaxe na ocupação do lugar do sujeito, rede enunciativa, pertinência enunciativa, gestos de leitura e interpretação, imbricação verbal / não-verbal e os efeitos de sentido referentes à produção do humor.

A escolha deste texto (Figura 20) para a elaboração desta atividade se deu por encontrarmos componentes produtivos para o nosso trabalho, os quais integraram atividades anteriores, como o funcionamento do verbal e o não-verbal na produção de sentidos, a noção de gramática normativa posta no livro didático, o espaço apropriado para a mobilização das noções enunciativas e discursivas, dadas as condições de produção e os sentidos em circulação na tira sobre a indeterminação do sujeito, que alude sala de aula.

No LD, a tira está inserida na seção “**A língua em foco**”, destinada ao trabalho com a gramática, cujo conteúdo é o sujeito indeterminado. Essa seção apresenta uma subdivisão, por meio dos subtítulos “**O sujeito indeterminado - construindo o conceito**” e “**Exercícios**”, o que compreendemos como uma “marca” do ensino tradicional, o qual possui como método os “exercícios de fixação de conteúdos”.

Na sequência, com o subtítulo “**O sujeito indeterminado na construção do texto**”, a tira é apresentada sob um enunciado que aparenta inovação em relação ao ensino tradicional, que se materializa na formulação “construção do texto”. Vemos em Dias (2010, p. 202) que essa “inovação de abordagem advém de um suplemento de conhecimento, ou seja, algo que se acrescenta ao conhecimento tradicional da gramática”. No entanto, vemos, nas atividades do LD de um modo geral, e nessa especificamente, que ainda se mantém o ensino de português priorizando a organicidade da língua, por meio de regras gramaticais e exercícios de fixação do conteúdo, como mostraremos adiante.

Denominada por nós como “O sujeito indeterminado”, de autoria de Jean Galvão, a tira foi projetada para que todos os alunos pudessem visualizá-la. Antes mesmo de mencionarmos qualquer informação, os alunos foram procurar o texto no livro didático. Assim, tinham o livro e a projeção como formas de acesso ao texto.

Conforme podemos visualizar na Figura 20, a tira é composta por três quadros, nos quais a imbricação da linguagem verbal e a não-verbal possibilita a produção de sentidos.

Compreendemos que analisar textos que se constituem pelo verbal e o não-verbal nos permite compreender que

não é apenas o verbal que produz sentido pois o não-verbal também produz sem que sejam hierarquizados um em relação ao outro, visto que ambos

produzem sentidos e fazem ressoar diferentes sentidos inscritos em diferentes FDs. (SILVEIRA; SOUZA, 2017, p 207).

Nessa direção, iniciamos nossos gestos de interpretação pela tira enquanto uma textualização composta pelo verbal e pelo não-verbal que reclama sentidos.

Figura 20 - Tira - O sujeito indeterminado



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 32).

No primeiro quadrinho, nos chama atenção primeiramente o funcionamento do não-verbal, pois as imagens que o compõe sugerem uma sala de aula - lousa preenchida a giz, afixada em uma parede, apagador, porta entreaberta e um pedaço de papel caindo - uma folha de caderno, um bilhete direcionado aos pais/e ou responsáveis, por exemplo, comunicação comum no Ensino Fundamental. Esses “elementos composicionais” (LAGAZZI, 2015, p. 54) nos fazem imaginar que os alunos saíram apressadamente, possibilitando o sentido de que a aula havia terminado recentemente.

O funcionamento do verbal neste primeiro quadro nos dá elementos para afirmar que a aula, recém-terminada, era referente à disciplina de língua portuguesa, a qual tratava do estudo de sintaxe, a indeterminação do sujeito, conforme indicam os enunciados “precisa-se de empregados”, “assiste-se a bons filmes” e “vende-se casas”.

O último enunciado - Vende-se casas - aparece riscado, com um “X”, na lousa, como se indicasse exclusão ou erro. Há, ainda, uma seta indicando que o referente “casas” deveria concordar com o verbo na terceira pessoa do plural, formulações que nos fazem compreender a imbricação do verbal com o não-verbal produzindo seus efeitos de sentido.

Os enunciados registrados na lousa se constituem em exemplos isolados, procedimento disseminado pela GT. Dias (2006, p. 47) denomina este tipo de prática como “exemplo-ilha”:

Muito utilizado em LD e gramáticas normativas, o exemplo-ilha é aquele que, por ser utilizado de forma isolada, é afetado diretamente pelo paradoxo relativo ao duplo papel do exemplo: demonstrar um conceito gramatical e ao mesmo tempo apresentar-se como uma peça de uso da língua. (MARCHELLO-NIZIA; PETIOT, 1977, apud PENA, 2015, p. 197).

Ainda segundo Dias (2006, p. 47), o “exemplo- ilha” e suas feições mais recorrentes abrigam uma prática que consiste em apresentar exemplos que podem ser efetivos, mas que “não se integram ao conceito e/ou que apresentados em função do conceito, estão longe de se constituírem em peças efetivas do uso linguístico”. (Ibidem, p.47).

Pena (2015, p. 197) complementa dizendo que, “nesse caso, o papel de demonstração do conceito acaba sobrepujando o papel de conduzir o aprendiz na percepção do funcionamento da língua em termos mais amplos”. Nessa direção, Dias (2006) propõe o trabalho com o conceito de “exemplo- colmeia”, o qual consiste em uma metodologia para a análise de aspectos do funcionamento da língua, compreendidos a partir da “enunciação como acontecimento”, contrapondo com o que ele denominou em trabalhos anteriores como “exemplo-ilha”. O autor visa, com essa prática, a “amenizar os efeitos do paradoxo (concretização do conceito X uso situado)”. (Ibidem, p. 197).

De acordo com Pena, o exemplo-colmeia

é apresentado em um conjunto de outros com os quais mantém relações de semelhança e diferença nas formas linguísticas, no sentido de explorar os efeitos de sentidos relativos ao jogo do semelhante e do diferente, tendo em vista fatores de ordem enunciativa. Essas enunciações formam uma rede, sem hierarquia ou sequência determinada, como no desenho de uma colmeia, que, a partir de um centro, outras casas vão sendo agrupadas, tendo, ao final, algo unificado, sem início ou fim. Dessa maneira, o exemplo em foco é considerado tanto na relação com o conceito quanto na relação com outros no campo da enunciação de enunciados pertinentes, constituindo-se a colmeia. (PENA, 2015, p. 197).

Importante observar que o conceito denominado “exemplo-colmeia” por Dias (2006) foi atualizado pelo autor para a noção de “rede enunciativa”. De acordo com o autor,

o lugar de observar as relações de sentido por meio das articulações, está configurado como redes enunciativas. Sendo assim, podemos conceituar rede enunciativa como uma técnica de demonstração das relações de sentido de um enunciado, observando-se semelhanças e diferenças entre construções linguísticas. (DIAS, 2021, no prelo, p. 18).

No segundo quadrinho, vemos um adolescente que, pela expressão de cansaço e desânimo e o fato de estar carregando uma mochila nas costas, supõe-se que esteja chegando a sua casa após a aula, ou, de forma mais específica, da aula retratada no cenário descrito no quadrinho anterior.

O terceiro dos quadrinhos nos mostra uma cozinha onde uma mulher, a qual compreendemos que seja a mãe ou a empregada da casa, se encontra preparando a refeição, haja vista que, em nossa sociedade, marcada pelo patriarcado, dentre as funções atribuídas à mulher, estão ser mãe, dona de casa, esposa, deslizando para o lugar da “mulher” na cozinha.

Ao acionarmos nossos gestos de leitura sobre o verbal no terceiro quadrinho, nesta posição na qual também nos encontramos, de professoras de língua portuguesa, o funcionamento da memória discursiva nos leva a uma associação do conteúdo registrado no primeiro quadrinho, na lousa, por meio do não-verbal, com a indeterminação do sujeito, por meio da reposta dada “o sujeito indeterminado” a pergunta “Quem chegou?”.

Compreendemos que em condições de produção próprias do cotidiano, em circunstâncias como as sugeridas pelo texto, a resposta “O sujeito indeterminado” soaria, talvez, de forma estranha, uma vez que seria mais comum respostas do tipo “Eu cheguei”, “Sou eu quem chegou” ou, ainda, “Eu”.

As possibilidades de respostas apontadas - “Eu cheguei”, “Sou eu em quem chegou”, “Eu” - apresentam a ocupação do lugar de sujeito materialmente expresso na sentença (DIAS, 2003) pelo pronome pessoal “eu”, que remete ao enunciador/locutor, diferentemente da formulação “o sujeito indeterminado”, que recai sobre a terceira pessoa, “ele”, porém como uma resposta não previsível para a pergunta “quem chegou?”, dadas as condições de produção de uma cena doméstica, nas quais, imaginariamente, as formas de ocupação em primeira pessoa (eu) seriam previsíveis, esperadas.

Com a formulação “o sujeito indeterminado”, nas condições de produção da tira, compreendemos que “o dizer tem relação com o não-dizer” (ORLANDI, 2015, p. 80). Assim, nossos gestos de interpretação nos levam a pensar em efeitos de sentidos possíveis a partir desse enunciado, quanto ao que poderia ter sido dito e de que formas. Conforme Orlandi (2000, p. 101), “não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos. E o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas”.

Imaginamos que o personagem na posição de sujeito-aluno diria algo no sentido de que “cheguei cansado de uma aula de português, sobre gramática, e estou muito confuso”, por

exemplo. Dessa forma, nos remetemos a Orlandi, quando afirma que “há toda uma margem de não-ditos que também significam” (Ibidem, p. 81). Assim, compreendemos que a formulação “o sujeito indeterminado” encerra algumas possibilidades de não-ditos, fator ao qual atribuímos à produção do efeito de humor para alguns, de reflexão para outros, a partir do enunciado em questão.

Dito de outra forma, essa associação entre a resposta “o sujeito indeterminado”, apresentada no terceiro quadrinho, ao sentido de sujeito indeterminado, no primeiro, pode produzir o efeito de humor na leitura desta tira, que se textualiza, na resposta dada pelo personagem no terceiro quadrinho, por meio do atravessamento de uma memória discursiva sobre a categorização do sujeito à luz da organicidade da língua.

A língua, pela perspectiva discursiva, pode apresentar “pontos de deriva”, se expondo ao “equivoco”, o que também estendemos ao funcionamento do humor.

Todo enunciado, dirá Pêcheux, é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar a interpretação. Todo enunciado está intrinsecamente exposto ao equivoco da língua, sendo, portanto, suscetível de tornar-se outro. (ORLANDI, 1988, p. 11).

Há que se registrar que o humor ao qual nos referimos não é o mesmo tipo de humor que se pode perceber em piadas, anedotas e outras modalidades de textos que apresentam a finalidade de despertar o riso, de forma cômica, ainda que do ponto de vista empírico. Embora o sentido dominante de “humor” o filie ao divertir ou fazer rir, vemos outros sentidos possíveis, entre eles, a crítica, que pode ser utilizada para que o *sujeito* se posicione a respeito de uma determinada situação, ainda que indiretamente.

De acordo com Travaglia (1990, p. 55):

O humor é uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples fazer rir. Ele é uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios.

O sentido de humor em funcionamento da tira pode ser significado, em nossa compreensão, na perspectiva de uma crítica ao ensino tradicional da língua portuguesa na escola. Através do significante “indeterminado”, é possível compreender que diante da forma

com a qual a gramática é ensinada, sob o emprego das regras e suas exceções, o resultado seja de desânimo, ou até mesmo de frustração por parte dos estudantes.

Para avançarmos na compreensão dos sentidos do enunciado “o sujeito indeterminado”, no terceiro quadrinho, há que se considerar os efeitos produzidos pela imbricação da linguagem verbal à não-verbal no primeiro quadrinho, pois “o entrelaçamento de significantes verbais e não verbais compõe a textualidade do texto”. (SILVEIRA; SOUZA, 2017, p. 200). Nesse caso, temos a articulação entre o verbal e o não-verbal nas condições de enunciação em que “o sujeito indeterminado” é formulado, relacionado aos enunciados de indeterminação do sujeito postos na lousa, no primeiro quadrinho, conforme vimos anteriormente.

Ao analisarmos as questões propostas pelo LD a partir desta tira, vemos que a primeira questão “descontrói” o que sugere a expressão “Na construção do texto”, título dado à seção que comparece, conforme pode-se verificar abaixo:

Figura 21 - Questões propostas pelo livro didático: O sujeito indeterminado na construção do texto

1. O 1º quadrinho da tira retrata uma sala de aula. Levante hipóteses: Qual era o assunto da aula? Justifique sua resposta. *Provavelmente Tipos de sujeito, porque há conhecidas frases usadas como exemplo nas aulas que abordam esse tópico. Além disso, no último quadrinho a personagem emprega a expressão sujeito indeterminado.*
2. Observe as orações que estão no quadro-negro.
 - a) Qual é a predicação dos verbos **precisar** e **assistir** no contexto? *Ambos são transitivos indiretos.*
 - b) Caso o professor quisesse analisar a função sintática dos termos **de empregados** e **a bons filmes**, o que deveria anotar no quadro? Por quê? *Os dois termos desempenham a função de objeto indireto dos verbos a que se ligam, pois complementam verbos transitivos indiretos.*
3. Observe que a oração “Vende-se casas” está riscada e sobre ela há uma seta. Com base em seus conhecimentos gramaticais, interprete as anotações do quadro-negro e responda:
 - a) Por que a expressão está riscada? *Provavelmente porque ela não está de acordo com a norma-padrão, já que há um problema de concordância.*
 - b) Caso essa construção fuja à norma-padrão, que alterações deveriam ser feitas para que ficasse de acordo com ela? *Vendem-se casas.*
 - c) Com a seta, o professor chamava a atenção dos alunos para qual aspecto gramatical? *Provavelmente para a concordância que deveria haver entre o verbo e o sujeito (casas).*



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 32).

Os autores do livro didático, ao enunciarem a primeira questão, produzem uma formulação que direciona os gestos interpretativos dos alunos, induzindo-os a respostas objetivas, impossibilitando a produção de outros sentidos possíveis: “saber ler para a escola

consiste, praticamente sempre, saber extrair informações do texto”. (INDURSKY, 2010, p.164). Sabemos que “discursivamente, entretanto, ler não tem sentido de decodificar, porque é uma prática que pressupõe a história e o trabalho do sujeito com a linguagem: seus gestos de interpretação”. (BOLOGNINI, 2009, p. 28).

Na segunda questão, vemos que a alternativa “a” retoma a predicação verbal para se chegar ao objeto indireto à luz da organicidade da língua, a qual teria como resposta: “ambos são transitivos indiretos”, segundo o LD, versão do professor. Vemos em funcionamento, neste material, que “a gramática apresenta uma *dimensão orgânica* porque é um corpo de conhecimentos sobre a língua que aspira à completude”. (DIAS, 2002, p. 21, grifo do autor).

Na mesma questão, de alternativa “b”, encontramos a formulação “função sintática” referente aos termos “de empregados” e “a bons filmes”, a qual se espera como resposta: “função de objeto indireto dos verbos a que se ligam, pois complementam verbos transitivos indiretos”, significantes tomados também na perspectiva da organicidade.

O atravessamento de sentidos cristalizados de sujeito indeterminado que comparecem na gramática tradicional comparecem também na questão 3, pois vemos, nesta questão, a circulação de exercícios gramaticais convencionais, ainda que postos sob o rótulo da expressão “construção do texto”. Neste sentido, Dias (2010, p. 193) nos chama a atenção para a “diversidade terminológica advinda do alargamento do campo, seja em direção aos estudos do texto e do discurso, seja em outras direções teóricas”.

Do ponto de vista da formulação da questão em sentido mais amplo, o exercício “a” produz o direcionamento da resposta do aluno, uma vez que o significante “por que”, em “Por que a expressão está riscada?”, introduz um processo de administração dos sentidos e induz a um modelo de resposta contemplando a normatividade da língua, promovendo um “espaço de contenção de sentidos”, de acordo com Surdi:

A Gramática normativa, por sua vez, é um espaço de contenção de sentidos por excelência, pois almeja conter os sentidos que as palavras carregam, suas possibilidades de usos, suas combinações, etc., em uma tentativa de afastar as possibilidades de equívoco, da falha, do deslize serem constitutivos da gramática e, por conseguinte, da língua. (SURDI, 2010, p. 21).

Ainda que, numa primeira leitura, a alternativa “b” se abra para o trabalho com a variação linguística, vemos na formulação “ Caso essa construção fuja à norma-padrão, que alterações deveriam ser feitas para que ficasse de acordo com ela?” , o funcionamento da norma padrão continua produzindo seus efeitos, materializada em “Caso esta construção fuja à norma-

padrão”, uma vez que se trata de uma situação hipotética; em termos de construção do enunciado, o fechamento e o direcionamento de sentidos continuam produzindo seus efeitos.

Nas alternativas “c” e “d”, também observamos o processo de administração dos sentidos. Dada a formulação “c) Com a seta, o professor chamava a atenção dos alunos para qual aspecto gramatical?”. Vemos que ocorre a administração de sentidos desde o emprego do significante “professor”, gênero masculino, não oportunizando ao aluno a possibilidade de refletir sobre os sentidos que podem ser produzidos com a leitura do texto, até o emprego do significante “por que” para a elaboração da resposta, que induz a um único sentido de resposta possível.

Podemos dizer ainda que todo o restante do enunciado opera administrando sentidos, desde o significante “seta”, apontando para o sentido de “chamar atenção”, quanto ao sentido de gramática mobilizado, direcionando para a organicidade da língua. Em nenhum momento é dada a oportunidade do aluno se posicionar sobre o texto.

A próxima alternativa solicita: “d) Em que tipo de voz verbal está a 3ª oração?”, outra proposição voltada à organicidade, o que requer memorização de alguns conceitos normativos pelo aluno. Em atividades como essa “é cobrado que ele apenas reconheça no texto certo tipo de informação”. (PFEIFFER, 2003, p. 97).

Sabemos que, geralmente, as aulas de gramática na escola se pautam pelo estudo da normatividade/metalinguagem, haja vista que “quando se fala em ensino de gramática nos livros didáticos, é comum que se pense apenas nos aspectos prescritivos, isto é, nas regras de concordância, regência, pontuação, acentuação” (DIAS, 2007, p. 143), o que vai ao encontro dessas questões do LD, as quais analisamos. Em nenhum momento vemos o acionamento da discursividade e do funcionamento da língua nas questões analisadas, ainda que a seção em que comparecem seja denominada de “O sujeito indeterminado na construção do texto”.

Imaginando como seria a exposição desse conteúdo, utilizando-se dos exemplos expostos na lousa da tira, a indeterminação do sujeito, nos moldes de uma aula “tradicional”, sob a configuração de “lição gramatical”, na posição do professor que se identifica com esses sentidos, na qual “não há espaço para se pensar no enunciador, nem na autoria, nem na singularidade histórica que faz um enunciado ter sentido no tempo e no espaço” (DIAS, 1998, p. 115), provavelmente, seria feita a pergunta: “a que ou a quem o verbo se refere?”.

Assim, como respostas possíveis para a pergunta “quem assiste a bons filmes?”, parafraseando a questão dois, os alunos poderiam responder “as pessoas”, “eles”, ou seja, os alunos certamente perceberiam a existência de um “lugar a ser ocupado” por um termo que

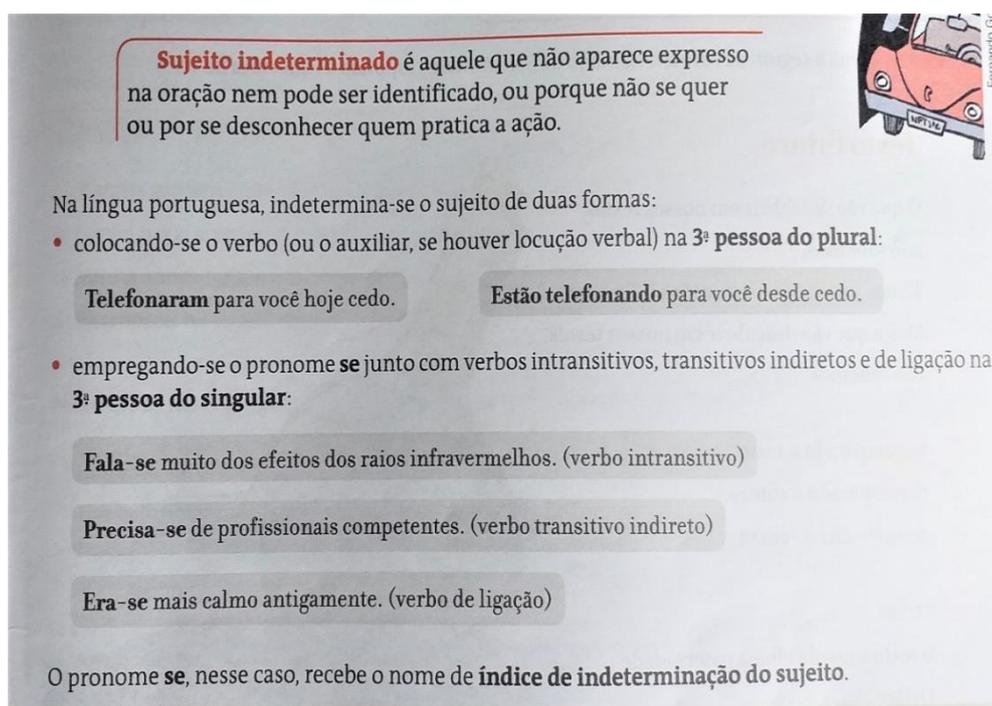
aciona o verbo (o que geralmente não é levado em conta pelo professor por considerar os preceitos da GT), pois, conforme Dias (2003, p. 68), ao concebermos “a gramática não só a partir da dimensão orgânica, mas também da dimensão enunciativa, chegamos ao conceito de lugar sintático”. Nesse caso, o lugar sintático ocupado pelo sujeito. Segundo Dias, a noção de lugar sintático

nos permite sair das afirmações dispersas sobre a língua, que caracterizam as gramáticas da linha tradicional. O conceito de lugar torna-se base para o tratamento das funções sintáticas, permitindo uma explicação integrada para os fenômenos gramaticais. (Ibidem, p. 68).

Em sua tese, Pena (2015) também assevera sobre a noção de lugar sintático. Segundo a autora, “esse olhar para o sujeito como lugar e não como termo responderia a questões levantadas em salas de aula que muitas vezes ficam sem respostas quando se considera apenas a materialidade da língua”. (PENA, 2015, p. 111).

Anteriormente, a esta atividade, constatamos que o conceito de sujeito indeterminado em funcionamento no LD “é aquele que não aparece expresso na oração nem pode ser identificado, ou porque não se quer ou por se desconhecer quem pratica a ação”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 29), conforme mostra a figura a seguir.

Figura 22 - Conceito de sujeito indeterminado posto no livro didático



Sujeito indeterminado é aquele que não aparece expresso na oração nem pode ser identificado, ou porque não se quer ou por se desconhecer quem pratica a ação.

Na língua portuguesa, indetermina-se o sujeito de duas formas:

- colocando-se o verbo (ou o auxiliar, se houver locução verbal) na **3ª pessoa do plural**:
 - Telefonaram** para você hoje cedo.
 - Estão telefonando** para você desde cedo.
- empregando-se o pronome **se** junto com verbos intransitivos, transitivos indiretos e de ligação na **3ª pessoa do singular**:
 - Fala-se** muito dos efeitos dos raios infravermelhos. (verbo intransitivo)
 - Precisa-se** de profissionais competentes. (verbo transitivo indireto)
 - Era-se** mais calmo antigamente. (verbo de ligação)

O pronome **se**, nesse caso, recebe o nome de **índice de indeterminação do sujeito**.

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 29).

Os autores complementam essa noção explicando que:

Na língua portuguesa, indetermina-se o sujeito de duas formas: Colocando-se o verbo (ou o auxiliar, se houver locução verbal) na **3ª pessoa do plural: Telefonaram** para você hoje cedo. / **Estão telefonando** para você desde cedo. / - Empregando-se o pronome se junto com verbos intransitivos, transitivos indiretos e de ligação na **3ª pessoa do singular: Fala-se** muito dos raios infravermelhos. (verbo intransitivo) / **Precisa-se** de profissionais competentes. (verbo transitivo indireto) / **Era-se** mais calmo antigamente. (verbo de ligação). O pronome **se**, nesse caso, recebe o nome de **índice de indeterminação do sujeito**. (Ibidem, p. 29. Grifo dos autores).

Podemos verificar a semelhança de conceituação quanto à maneira de significar a indeterminação do sujeito na GT:

O sujeito ainda pode ser *determinado*, ou *indeterminado*. É *determinado*, se identificável na oração— explícita ou implicitamente; *indeterminado*, se não pudermos ou não quisermos especificá-lo. Para indeterminar o sujeito, vale-se a língua de um dos dois expedientes: 1) Empregar o verbo na 3ª pessoa do plural, sem referência anterior ao pronome *eles* ou *elas*, e a substantivo no plural; 2) Usá-lo na 3ª pessoa do singular acompanhado da partícula *se*, desde que o verbo seja intransitivo, ou traga complemento preposicional. Exemplos: Falam mal daquela moça. Mataram um guarda. Vive-se bem aqui. Precisa-se de professores. (ROCHA LIMA, 2011, p. 289, grifo do autor).

Vemos que os verbos “precisar” e “assistir”, presentes no texto, tendem a mesma predicação de transitivos indiretos, absorvidos pela indeterminação, ao passo que, em “vende-se casas”, temos o equivalente a “casas são vendidas”, formulação em que sujeito é conceituado como *simples* pelas gramáticas normativas. Assim, os três enunciados são organizados da mesma forma quanto à estrutura, mas um deles apresenta a articulação diferenciada quanto a ocupação do lugar de sujeito.

Percebemos nestas formulações a regularidade da normatividade da língua no trabalho com os componentes gramaticais enquanto “lição gramatical”, que “só tem compromisso com uma fixação constante na língua, daí porque o gramático se atém ao aspecto formal. Ele se apega à necessidade de saber o que é constante na língua o que está além de qualquer contexto, o que atravessa todas as ocorrências”. (DIAS, 1999, p. 115).

Ressaltamos que nossa posição enquanto professoras de língua portuguesa, bem como pesquisadoras, é de se trabalhar a língua enquanto “fato discursivo”. (DIAS, 1998). De acordo com o autor, sendo a língua um fato discursivo, “há que se pensar nas condições de produção

do enunciado. Há que se conceber que há um sujeito do discurso, da memória, que não coincide necessariamente com o sujeito gramatical”. (Ibidem, p. 115), haja vista que o ensino circunscrito nos moldes tradicionais não atende as expectativas esperadas quanto a aprendizagem dos alunos, conforme apontam as avaliações institucionais (e/ou governamentais), endossada pela nossa experiência com o trabalho desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa durante aproximadamente duas décadas.

Reconhecemos, ainda, que “a gramática procura explicar a língua a partir da sua organicidade [...] a dimensão puramente orgânica da língua não nos fornece condições para conhecermos uma língua” (DIAS, 2003, p. 58) e reiteramos nossos investimentos em nos afastarmos desses sentidos que historicamente significam o sentido de gramática na escola. Segundo Ladeira (2010, p. 11), nós, professores de LP, “ensinamos gramática de forma sistemática aos alunos”, uma prática que visamos desestabilizar com este trabalho, apresentada no item a seguir.

3.7.1 As condições iniciais de resignificação da atividade

No que diz respeito à resignificação e ao desenvolvimento desta atividade, elaboramos algumas questões sobre a tira e, antes de apresentá-las, abrimos espaço para que os alunos falassem livremente sobre o texto. O primeiro aluno se manifestou dizendo que se tratava de uma tira. Houve quem o criticasse por considerar esta informação como óbvia. Mas, valorizando a participação do aluno, acolhemos sua resposta, anotando-a do quadro, afirmando que seria o ponto de partida da nossa análise sobre o texto. Dessa forma, estaria incentivando não somente aquele que falou, mas aos demais alunos a participarem com suas contribuições e reforçando que a tira seria a materialidade textual com a qual trabalharíamos nas produções do produto final deste projeto.

Continuamos com as considerações sobre o texto anotando os apontamentos dos alunos no quadro e registrando algumas observações:

- Tira: formato do texto;
- Quadros: forma de organização do texto;
- Balões: característica desse tipo de texto;
- Imagens: linguagem não verbal, imbricada com a verbal;
- Personagens: mãe e filho, segundo a maioria dos alunos.

Instigados sobre o que mais poderíamos apontar sobre o texto, retomando as características por eles apontadas, promovemos as discussões até que chegamos ao “assunto”

do texto, pois, se temos um texto, conseqüentemente, temos um assunto sobre o qual o texto é desenvolvido, composto, escrito. Foi dito que o assunto seria o “sujeito”, a escola, a família, “quem chegou”. Alguém complementou dizendo que o assunto seria “o sujeito indeterminado”.

Quando perguntamos o que mais poderia ser apontado sobre o texto, um aluno mencionou: “o autor”. Então consideramos o momento apropriado para abordar as condições de produção do texto, começando pelo autor:

- A autoria: Jean Galvão²². Em busca de informações sobre o trabalho desse autor,

encontramos na internet vários outros textos. A composição de tiras didáticas parece ser um diferencial de seu trabalho em relação a outros autores, que normalmente priorizam outras temáticas em suas composições, ao passo que Jean Galvão investe em textos que abordam questões relacionadas à sala de aula, à disciplina de LP principalmente, entre as quais destacamos leitura, polissemia, pleonasma, concordância verbal e nominal, uso dos porquês, pronomes, além de temas atuais, como por exemplo, redes sociais²³.

- Circulação: livros didáticos, internet, revistas, meios apontados pelos alunos. Mencionamos a revista *Recreio*, conforme informações obtidas na internet, com publicações frequentes deste autor. Um aluno mencionou “os jornais” como uma possibilidade de circulação. No entanto, alguém se referiu aos jornais como “algo de antigamente”, então, abordamos este assunto e chegamos à conclusão de que os jornais continuam a circular na sociedade em formatos diferentes, no modo eletrônico, principalmente.

- Público-alvo: estudantes e professores foram os termos apontados por eles. Em especial, professores de português, segundo um dos alunos. Interessante que esta formulação partiu de um aluno, por meio da qual podemos compreender a atualização de uma memória discursiva sobre o trabalho com os dicionários de aulas anteriores, pois, em alguns momentos, utilizamos este termo “público-alvo” para elucidar a compreensão sobre “a quem se destina”, no trabalho com os dicionários, de modo que pudemos dar visibilidade a esses efeitos produzidos.

Nesse ponto, abordamos a questão da finalidade de textos como este, lembrando que uma das características do trabalho desse autor consiste na produção de textos para fins didáticos. Perguntamos se lembravam do sentido da expressão “para fins didáticos” e obtivemos a resposta “ensinar alguém alguma coisa”. Outro aluno complementou com “trabalho na escola”

²² Jean Galvão é cartunista, desenhista e chargista brasileiro. Membro da Sociedade dos Ilustradores do Brasil. Nascido em Cruzeiro, em 1972, ele começou a carreira aos 18 anos, desenhando para boletins de sindicatos de classe. Em 1993 foi contratado como chargista pelo jornal *Valeparaibano*, de São José dos Campos. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Galv%C3%A3o. Acesso em: 20 jun. 2020.

²³ Disponíveis em: <https://tiroletas.wordpress.com>. Acesso em: 20 jun. 2020.

e “atividade do livro” (compreendemos que se refere ao LD). Então, perguntamos: “o que este texto estaria se propondo a trabalhar, ensinar?”. A resposta veio rapidamente: o sujeito indeterminado. Instigando-os um pouco mais, chegaram à sintaxe, em seguida, à gramática.

Sugerimos que pesquisassem, na internet, outros textos deste autor, visando a ampliar seus conhecimentos, pois consideramos válido todo e qualquer empenho para incentivá-los à prática da leitura. Compartilhamos também a informação de que este autor criou a personagem “Vó”, famosa pelas suas peripécias.

Encerrando esta parte, vimos uma foto que registrou um encontro entre os autores Jean Galvão e Ziraldo. Com a palavra, os alunos mencionaram: são os artistas; alguém corrigiu: os autores. Um aluno disse que essa imagem representava o encontro de gerações: o presente e o passado, resumindo com essas palavras.

Na sequência, passamos ao trabalho com as questões, às quais intentamos organizar em duas partes. Na primeira, daremos visibilidade aos gestos de leitura e interpretação dos alunos sobre o texto. Na segunda parte, mobilizaremos o lugar sintático de sujeito e a noção de rede enunciativa, a fim de consolidarmos a ressignificação do nosso trabalho.

Desse modo, para dar consequência à primeira etapa, apresentamos a questão 1: “Fale sobre o que chama a sua atenção em relação ao texto”, para a qual destacamos algumas das respostas formuladas pelos alunos. A maioria se atentou para a resposta dada pelo personagem com a formulação “o sujeito indeterminado”.

Porém, houve também respostas distintas, das quais destacamos as que consideramos mais pertinentes:

1. “que um garoto estava na escola e chegou em casa exausto. Sua mãe perguntou quem era, e ele respondeu de uma forma não prevista pela mãe”²⁴. Vemos que o aluno apresenta uma síntese sobre a tira e utiliza a expressão “de uma forma não prevista” para referir-se à resposta em questão (o sujeito indeterminado).

2. A formulação “me chama a atenção o fato da resposta que o personagem deu”, elaborada de maneira sucinta, dirige-se diretamente ao enunciado “o sujeito indeterminado”, com a expressão “a resposta que o personagem deu”.

3. Já a terceira resposta destacada apresenta o ponto de vista do aluno-autor e uma justificativa: “Quando ele responde para sua mãe ‘o sujeito indeterminado’ porque não é comum responder isso para sua mãe”, a qual compreendemos o significante “não é comum” referindo-se a resposta dada à mãe, como quem dissesse dizer “essa resposta deveria ser dirigida

²⁴ Mantivemos o registro apresentado pelo aluno.

à professora de português, na aula de gramática”, e não para “a sua mãe”, por exemplo, o que projeta o imaginário de mãe desse sujeito em funcionamento.

Perguntamos: “Como poderíamos saber se os personagens são mãe e filho?”. Alguém respondeu que um estranho não adentraria na casa daquela forma, principalmente na hora do almoço, o que nos leva a reconhecer o funcionamento do “referencial histórico”, que consiste em “um ponto de vista social” (DIAS, 2021, p. 6 no prelo) sobre as relações familiares e domésticas na discursividade do aluno, pois compreendemos que “a determinação social do sentido é formada pelos modos que a sociedade tem de conceber os fatos, pessoas, coisas, objetos, ideias etc.”. (DIAS, 2021, no prelo, p. 25).

Houve quem dissesse ser a hora do “jantar”, opinião rebatida por uma aluna que observou a claridade proporcionada pela luz do sol sugerida no segundo quadrinho. Segundo ela, pode-se sustentar essa afirmação pelos tons de amarelo usados na imagem. Observamos, assim, a imbricação da linguagem verbal e não verbal na composição da tira em funcionamento, produzindo efeitos.

Ainda sobre a questão do parentesco, alguém disse que havia semelhança física entre os personagens, mencionando a aparência do nariz e o cabelo verde de ambos. Em relação à cena retratada no terceiro quadrinho, afirmaram que se trata de uma mãe, dona de casa, que espera o filho chegar da escola; que provavelmente teria outro(s) filho(s), ou até mesmo, outra(s) pessoa(s) da família que pudesse(m) chegar para o almoço, devido à pergunta “quem chegou?”. Nessas respostas, aparecem, mais uma vez, o funcionamento do referencial histórico - genética, no que tange às semelhanças físicas e familiares, à constituição e às relações entre os membros de uma família, os quais compreendemos como sentidos que circulam socialmente.

Vemos no enunciado “quem chegou?” que o acionamento do verbo “chegar” se dá por um sintagma denominado por Dias (2002, p. 58) como “sujeito projeção”. De acordo com o autor, sintagmas representados por pronomes indefinidos, como por exemplo, “alguém”, “ninguém”, “todos”, “quem” pode se apresentar como pronome interrogativo, como neste caso. O sujeito de sentenças como essa é a projeção de uma identidade a partir da instância enunciativa circunscrita pelo predicado. Segundo o autor, “a base de projeção da identidade do sujeito se situa na instância enunciativa do predicado. E é o alvo dessa projeção que adquire o status de lugar do sujeito, vale dizer, o lugar de acionador do verbo”. (Ibidem, p. 59).

Vemos ainda em Dias que

quanto à ocupação desse lugar, os termos que aí se situam funcionam como portadores de uma identidade projetada da instância enunciativa da sentença. Nesse caso, contraem a concordância, conforme o regime morfológico que ostentam. (Ibidem, p. 59).

A segunda questão que reformulamos indaga: “Como podemos compreender a resposta dada à pergunta do último quadrinho, considerando os efeitos produzidos na imbricação do verbal com o não-verbal dos quadrinhos anteriores?”

Selecionamos três das respostas formuladas pelos alunos, para esta análise:

1) “O menino estava confuso, atordoado com o conteúdo visto na aula, que ao chegar em casa, ouvindo o questionamento da mãe, respondeu usando um termo relacionado à aula que ainda estava na sua mente”.

2) “O garoto estava na aula de português, achava que ainda estava na sala de aula, estudando a matéria e respondeu com o que estava na sua cabeça, quando a mãe perguntou ‘Quem chegou?’ Mas a mãe não esperava por essa resposta: ‘O sujeito indeterminado’”.

3) “O filho estava se sentindo indisposto, quando a mãe pergunta ‘Quem chegou?’ Ele diz o sujeito indeterminado referindo-se a ele mesmo”.

Concluimos que as formulações 1 e 2 apresentam gestos interpretativos com elementos da mesma FD, no sentido de que a resposta dada pelo personagem foi produzida sob o efeito da aula de gramática da qual ele havia participado. Na resposta “1”, esse efeito foi materializado através das formulações: “o menino estava confuso”; “atordoado com o conteúdo visto na aula” e “respondeu usando um termo relacionado com a aula que ainda estava na sua mente”.

A resposta de número 2 também nos permite compreender que o personagem se encontra sob uma “confusão mental”, materializada pelo aluno com a formulação mais aproximada da oralidade, com marcas de informalidade: “achava que ainda estava na sala de aula, estudando a matéria e respondeu com o que estava na sua cabeça”. Assim, estabelecendo uma relação entre as respostas 1 e 2, atribuímos os efeitos de “confuso” e “atordoado”, utilizados na resposta 1, à formulação “achava que ainda estava na sala de aula”, na resposta 2. Da mesma forma, “o que estava na sua mente”, resposta 1, estabelece uma relação com “o que estava na sua cabeça”, resposta 2.

Percebemos o esforço dos alunos para explicarem como se sentia o personagem após uma aula centrada na organicidade da língua, sob o uso de regras gramaticais: confuso a ponto de mencionar, no espaço de sua casa, termos gramaticais específicos que pareciam ter sido “decorados” no espaço da escola. Prática que se deve ao ensino tradicional e ao método de trabalho com a apresentação de regras e exercícios de fixação.

Quanto à resposta de número 3, verificamos que se concentra no modo como se sente o personagem, materializando-se na expressão “indisposto”. E que “o sujeito indeterminado” seria o próprio personagem. Compreendemos “indeterminado”, nesse caso, como o oposto a “determinado”, ou seja, impreciso, incerto, ou até mesmo desanimado, conforme as definições encontradas no dicionário Aulete²⁵.

Interpelado quanto à resposta dada, na questão 3, o aluno apresentou uma explicação sobre seu ponto de vista, explicando que o personagem estaria se sentido “indeterminado” devido à complexidade da matéria estudada na escola.

Compreendemos que a exposição do aluno reforça o argumento de que o ensino pautado na normatividade da língua, de forma a priorizar a organicidade, não produz os efeitos satisfatórios quanto à aprendizagem, impossibilitando que os alunos se apropriem de um conhecimento necessário para sua formação escolar e até mesmo pessoal, que, ainda, pode contribuir para um estado de desânimo do aluno.

Dando sequência à atividade, apresentamos a segunda parte, sob o enunciado: “Vamos exercitar as variações da ocupação do lugar do sujeito, a partir do enunciado ‘O sujeito indeterminado chegou’”. Tínhamos por objetivo mobilizar a ocupação do lugar do sujeito, trabalhando em rede enunciativa e observando os efeitos produzidos pela variação dessa ocupação. Segundo Dias (2003, p. 68), “o conceito de ‘lugar’ torna-se a base para tratamento das funções sintáticas, permitindo uma explicação integrada para os fenômenos gramaticais”.

A atividade foi realizada oralmente e registrada no quadro, formando uma rede enunciativa, “um conjunto de sentenças constituídas como laboratório. Trata-se de um campo de observação” (DIAS, 2013, p. 231), para as quais damos visibilidade no quadro abaixo.

Quadro 1- Rede Enunciativa I

O sujeito indeterminado	Chegou
1) Seu filho amado/querido	Chegou
2) O amor da sua vida	Chegou
3) Seu neto preferido	chegou (*)
4) A fome	chegou matando

²⁵1. Que não se determinou; que é vago, indefinido, impreciso (valor indeterminado; prazo indeterminado). [Antôn.: determinado]. 2. Fig. Que não tem determinação, persistência, ânimo etc. 3. Fig. Hesitante, indeciso. 4. Gram. Diz-se do sujeito, numa oração, que não se refere a uma pessoa determinada por não ser um dos termos da oração, mas por expressar-se através do verbo na terceira pessoa do plural ou do uso do pronome *se*. [Ex.: *Dizem que João é mentiroso; conta-se que ele não chegou a morrer por causa do tiro, mas de malária.*] 5. Mat. Ilimitado quanto ao número de possíveis soluções (número indeterminado; variável indeterminada). Disponível em: <https://www.aulete.com.br/indeterminado>. Acesso em: 29 jul. 2020.

5) A criança	chegou morrendo de fome
6) Eu	cheguei da escola com fome
7) O professor	chegou desanimado

*Houve quem considerasse a cena da mulher cozinhando carinhosa, por isso atribuíram a avó.

Investimos nos termos que pudessem ocupar o lugar de sujeito sem sugerir alteração na forma verbal, embora vemos a presença da primeira pessoa “eu” na formulação (6), o que compreendemos como um gesto de ruptura com o modo tradicional de ensino, no qual os alunos seguem os modelos propostos por professores e/ou impostos no livro didático. Diferentemente da proposta desse exercício, que não impõe um padrão que deve ser seguido, mas propõe uma forma de trabalho onde os alunos são sujeitos-autores em suas produções, eles se projetam em suas formulações, em seus dizeres.

Percebemos os efeitos produzidos por essa prática nas formulações dos alunos, como é o exemplo da formulação 3, que se refere ao próprio sujeito-autor, o qual não vive com os pais, mas com os avós. Assim, seu referencial histórico não é o da “mãe” que cozinha, que espera o filho, mas da “avó” a quem deve ser atribuída a função de cozinhar.

Encontramos, no enunciado de número 7, o efeito produzido em um dos momentos de exposição dos gestos de leitura e interpretação dos alunos, que diante da discussão sobre outra identidade possível do personagem, surgiu a possibilidade de que se tratasse do “professor”, e não do “aluno/estudante”, conforme as primeiras leituras realizadas do primeiro quadrinho.

Segundo os gestos interpretativos de um dos alunos sobre o detalhe do papel em movimento descendente, seria possível perceber que “os alunos saíram correndo da sala, logo que deu o sinal e que o professor teria ficado por último”. Uma situação recorrente na escola. Esse gesto de interpretação despertou a adesão de outros alunos que também concordaram com esta afirmação.

Assim, em uma situação hipotética, em que o personagem seria o professor, conforme o que foi dito na sala de aula, o professor estaria cansado de explicar “a matéria”, o conteúdo sobre sujeito indeterminado, aos alunos que na maioria das vezes não conseguem se ater às aulas de português, quando pautadas na normatividade/organicidade da língua, entre outros fatores que poderiam contribuir para o estado em que o personagem se apresenta, considerando as implicações que esta posição impõe (última aula do período, sobrecarga de trabalho, alunos barulhentos e desatentos, alunos que apresentam dificuldades ou até mesmo desinteresse pela aula de gramática).

Entretanto, ao mobilizarmos o funcionamento do não-verbal na constituição do personagem na tira, essa interpretação não se sustenta, de modo que, ao nos ancoramos no conceito de referencial histórico, proposto por Dias (2021), os elementos composicionais (LAGAZZI, 2015) dessa imagem, materializados nos traços que dão corpo ao personagem, sugerem se tratar de um adolescente, e não de um adulto, condição para se tornar professor em nossa sociedade.

Assim, não consideramos a pertinência da interpretação atribuída ao sujeito-professor, conforme os gestos interpretativos mencionados no início do parágrafo anterior, gerados a partir da formulação “O professor chegou desanimado”.

Outro exemplo que merece atenção seria a formulação 4 - “A fome chegou matando”, na qual os alunos também se projetam, pois sabemos que os adolescentes, de modo geral, têm bastante apetite. Nota-se neste caso uma ocupação do lugar do sujeito no sintagma nominal “a fome”, diferenciando-se dos outros termos que se referem a pessoas, nesta posição.

Com o significante “a criança”, observamos o efeito de generalização produzido pela ocupação do lugar do sujeito no enunciado de número (5). Trata-se de um referencial bastante comum, pois crianças, assim como adolescentes, costumam chegar da escola com fome. Comparece ainda, neste caso, uma locução verbal formada pelos verbos “chegar” e “morrer” em “chegou morrendo de fome”, o que compreendemos como um deslizamento de sentido do verbo “morrer”, de acordo com o que foi trabalhado na atividade 6.

Na ocupação do lugar sintático com o pronome “eu” na formulação de número (6), temos outra marca de autoprojeção por parte do aluno, que, possivelmente, vivencia este fato no dia a dia. Destacamos na formulação “cheguei da escola com fome” os sintagmas nominais preposicionados “da escola” e “com fome”, como referenciais acrescentados pelo aluno.

Reiteramos que a elaboração de rede enunciativa não se trata de um exercício mecânico de preenchimento de uma lacuna, ou de completar uma oração, uma prática filiada a um sistema de ensino tradicional. São exercícios de experimento com a língua nos quais os alunos se utilizam de enunciados vivenciados por eles mesmos no dia a dia.

Instigando-os a pensar no sentido de que supostamente o personagem, ou o próprio aluno, chega com fome da escola, com o propósito de construir uma formação nominal (FN doravante) para a ocupação do lugar de sujeito, questionamos: “como poderíamos reformular o enunciado ‘eu cheguei com fome’”? De que outra forma esse enunciado poderia ser dito?

Depois de algumas formulações e reformulações, alguém mencionou a FN esperada - “esfomeado”. “Esfomeado cheguei”, foi dito por um aluno. Retomamos a pergunta motivadora: “Quem chegou?” e um aluno respondeu: “o esfomeado”.

Então construímos a formulação: “o esfomeado chegou” e obtivemos uma FN para a ocupação do lugar de sujeito a partir da formulação “com fome”. Houve quem ampliasse para “o menino esfomeado chegou”.

A fim de instigá-los um pouco mais, propusemos que substituíssem “esfomeado” por outro significante equivalente, na mesma ocupação. Tomado como um desafio, não hesitaram e se puseram a pensar. Houve quem reivindicasse um dicionário. Por fim, alguém encontrou o significante “faminto”.

Na reconstrução, obtivemos: “o faminto chegou”. Posto no quadro, o enunciado parecia não estar adequado, segundo os próprios alunos. Logo um aluno se manifestou: “o sujeito faminto chegou”; outro apontou: “eu chego faminto todo dia da escola”. Assim, com um passo a mais, concluímos esta questão.

Na sequência, propusemos que trabalhassem o enunciado alterando a ordem da sentença e informamos que poderiam modificar as formas verbais e complementos livremente. Assim, destacamos algumas formulações: “Cheguei”. Perguntamos sobre o termo que aciona o verbo: responderam “eu”. Então ampliamos para “chegaste”. Alguém disse que seria “vós”, então explicamos que “vós” seria a forma do pronome no plural e colocamos no quadro: “Tu chegaste” e, com as sugestões dos alunos, ampliamos para “tu chegaste cedo para o almoço”.

Vimos que essa forma verbal é bastante utilizada na cidade e na região, “colonizada”, em sua maioria, por migrantes do sul do país. Os alunos reconheceram que o uso de verbos acionado pela segunda pessoa (tu) ocorre em determinadas regiões do país, principalmente da região sul, e, de acordo com nossos conhecimentos, na região norte o estado do Pará também se empregam as formas pessoais na segunda pessoa.

Apresentamos alguns dos enunciados produzidos pelos alunos, por meio dos quais propusemos alterações quanto ao acionamento das formas verbais, dando visibilidade às nossas discussões anteriores.

Quanto ao acionamento dos verbos, para Dias (2009, p. 11),

os verbos em estado de infinitivo são afetados pela articulação sintática, isto é, ganham finitude na constituição de um predicado, mas, ao mesmo tempo, não perdem o seu estatuto de devir, na medida em que continuam aptos para serem acionados em sentenças futuras.

Alertamos para o fato de que a modificação na ordem dos elementos que compõem os enunciados poderia ser interessante e, desta forma, foi constituída a rede enunciativa a seguir.

Quadro 2 - Rede Enunciativa II

Acionamento do verbo: predicção	Lugar a ser ocupado pelo sujeito
1) Chegou	o sujeito oculto
2) Chegaram	os alunos atrasados
2.1) Chegaram	os alunos alterados
2.2) Chegaram	os alunos atenciosos
3) Chegou	o dia de entregar o boletim
4) Chegamos atrasados de novo!	(nós - oculto na desinência verbal)
5) Chegaram mais cedo da escola?	(vocês, eles - oculto na desinência verbal)
6) Acabei de chegar.	(eu - oculto na desinência verbal)
7) Exausto cheguei	(eu - oculto na desinência verbal)
8) Chegaste hoje de viagem?	(tu - oculto na desinência verbal)
9) Chegou	eu, uai!
10) Chegou	o amor da sua vida!
11) Chegou	o sujeito indisposto
12) Chegou	Alguém

Para imprimirmos nossos gestos interpretativos, organizamos as sentenças por blocos (a, b, c, d, e) quanto ao acionamento verbal:

a) acabei de chegar (6); cheguei (7): com o acionamento do verbo em primeira pessoa, temos uma formulação na qual o sujeito-aluno se projeta, ou seja, se insere e que, constituída por uma locução verbal “acabei de chegar”, produz o efeito de temporalidade. Já a formulação “exausto cheguei” descreve o estado circunstancial no qual o sujeito-autor/locutor se sente, “exausto”, ao chegar à sua casa após a saída da escola, pois consideramos pertinente o fato de os alunos estarem cansados após um período de aula.

b) chegaste (8): acionado pela segunda pessoa do singular, vemos nesta formulação o efeito da exposição realizada em aulas anteriores em torno dessa questão dos pronomes pessoais. Os alunos puderam compreender que mesmo não estando materialmente na sentença, o sujeito se faz presente pelo acionamento verbal, ocupando, dessa forma, um lugar.

Este funcionamento pode ser observado nos enunciados de 4 a 8, que estão na mesma função sintática, ou seja, os lugares de sujeito também “não são ocupados na dimensão orgânica” (DIAS, 2004, p. 174), mas, por meio das desinências verbais, é possível identificar o acionamento verbal. Nesse caso, Dias nos orienta no sentido de que “é no próprio dispositivo de interlocução que vamos conhecer a identidade do sujeito gramatical. [...] Todas as gramáticas tradicionais costumam denominar (esse tipo) de “oculto”. (Ibidem, p. 175). Neste mesmo texto, o autor afirma que

alguns gramáticos como Cunha e Cintra (1985), defendem a denominação, bem como a descrição do fenômeno que essas gramáticas apresentam, não nos oferecem uma compreensão adequada do problema da não ocupação do lugar do sujeito. (DIAS, 2004, p. 175).

Entre os efeitos que podem ser produzidos, compreendemos que esta forma de ocupação sugere ênfase no acontecimento, no caso do verbo “chegar”. Observamos ainda que a flexão verbal sem a materialização lexical dos pronomes (eu, nós, vocês/eles, tu) trata-se de um recurso linguístico típico na língua portuguesa, diferentemente da língua inglesa, por exemplo, em que tal ocorrência não é possível em construções formais.

c) Chegamos (4): nesse caso, o lugar do sujeito (também) não é ocupado, lexicalmente, mas é identificável na desinência verbal. Assim, temos o verbo acionado pela primeira pessoa do plural (nós), “indicado pela desinência verbal”. (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 120).

d) Chegou (1); (3); (9); (11); (12): para esta forma verbal, temos as seguintes ocupações do lugar de sujeito: “o sujeito oculto”; “o dia de entregar o boletim”; “eu, uai”; “alguém”; “o amor da sua vida” e “o sujeito indisposto”. Todos esses termos ocupando o lugar sintático de sujeito nos respectivos enunciados acionaram o verbo, na 3ª pessoa do singular, produzindo distintos efeitos de sentidos.

Esses termos, na maioria, referem-se a pessoas. Destacamos como exceção “o dia de entregar o boletim”, que nos possibilita pensar na desestabilização das regras que se encontram postas na maioria das gramáticas normativas de que “sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 89); “sujeito: o ser de quem se diz algo” (ROCHA LIMA, 2011, p. 288); “sujeito: é o ser do qual se diz alguma coisa”. (CEGALLA, 1993, p. 295). Entendemos que “o dia de entregar o boletim” não se enquadra nessas prescrições por não se referir a “um ser”, mas a “um acontecimento”.

Dias (2017)²⁶ nos explica que esse entendimento da GT se deve ao fato de que a gramática, desde seu surgimento, estava voltada para o sentido no qual a língua apresenta uma relação com a realidade, para dizer do que existe, produzindo efeitos na definição de sujeito como o ser sobre o qual se faz afirmação.

Retomando as ocupações do lugar de sujeito com a forma verbal “chegou”, temos um caso de desvio da norma culta, com a formulação “chegou eu, uai”, bastante empregada pelos alunos em formulações orais.

Na formulação “chegou alguém”, a ocupação do lugar de sujeito apresenta traços de indefinição, apesar do termo “alguém” estar formalmente/materialmente na sentença, ocupando este lugar, que remete ao funcionamento preconizado por Dias (2002).

Na formulação “o amor de sua vida”, vemos funcionar o sentido de delimitação, identificando a quem a ocupação do lugar de sujeito se refere, por meio do artigo definido “o”, do ponto de vista da morfologia, ou adjunto adnominal, do ponto de vista da sintaxe. Nesta formulação, funciona, ainda, um efeito de sentido amoroso, desencadeado pelos significantes “amor” e “vida”.

Em “o sujeito indisposto”, observa-se uma alusão à tira “O sujeito indeterminado”, pelo significante “indisposto”, que comparece nas formulações dos alunos no momento da exposição de seus gestos de leitura e interpretação do texto, para produzir efeitos de sentido de cansaço, desânimo ou indeterminação, deslizando para o sentido de indefinição.

Compreendemos a formulação “o sujeito oculto” como uma alusão ao conteúdo sobre o qual estamos tratando de modo mais específico, o que consiste na ocupação do lugar sintático de sujeito. Assim, com a formulação “o sujeito oculto”, temos uma ocupação que aciona a memória discursiva em torno da sintaxe. Compreendemos que o aluno, sujeito-autor desta formulação, parafraseando o enunciado motivador, “O sujeito indeterminado”, chegou à construção “Chegou o sujeito oculto”.

Vimos, nesta construção, uma interessante possibilidade de *manuseio* da língua, propondo aos alunos um desmembramento do termo “oculto”. A princípio não compreenderam a possibilidade de desmembrar “oculto” em “o culto”, no sentido um de uma pessoa culta. Então fizemos a retomada do enunciado “chegou o sujeito oculto” e relembramos gestos de leitura e interpretação em torno desta formulação.

²⁶ Informações obtidas através da entrevista Luiz Francisco Dias - PNAIC UFSCar - fev. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GmwNtvaAH10>. Acesso em: 08 ago. 2020.

Em seguida, discutimos sobre os efeitos que poderiam ser produzidos com essa alteração de “sujeito oculto” para “sujeito o culto”. Pedimos sugestões na reformulação questionando: O que mais poderia ser alterado? Como poderíamos melhorar a descrição? Provocamos os alunos para que pensassem na diferença na ocupação em “chegou o sujeito culto”. Assim, perguntamos: “Que efeitos obtemos com a retirada do artigo?”, ou ainda, com a substituição do artigo definido por um indefinido: “chegou um sujeito culto?”

Os alunos fizeram suas considerações a partir de seus gestos interpretativos, atribuindo o conceito de “culto” a algumas pessoas conhecidas, como por exemplo, o capitão R. Silva²⁷, que esteve viajando para o Japão em consequência de um projeto no qual havia trabalhado. Dessa forma, os alunos compreenderam que estaríamos falando de culto no sentido de se conhecer outras culturas e no sentido intelectual.

Solicitamos, ainda, outras sugestões de possíveis acréscimos ou modificações, a fim de obtermos sentidos outros. Para que os alunos pudessem compreender, de forma mais consistente, que é possível aprender gramática a partir de experimentos com a língua, como se fosse um laboratório, de acordo com o que Dias (2017) propõe que o façamos.

Diante de formulações como: “um sujeito culto, aquele sujeito culto, aquele homem culto”, mobilizamos o significante “aquele”, interpelando os alunos quanto aos efeitos: Seria adequado? Produziria sentidos pertinentes? Então fizemos a reformulação de forma experimental: “chegou aquele sujeito: o culto”, numa substituição do artigo “o” pelo pronome “aquele”. Encontramos, nesta reformulação, efeitos distintos que podem ser compreendidos como, por exemplo, atribuir uma qualidade, ou elogio a alguém, devido aos seus conhecimentos culturais, de acordo com a conversa anterior. É que o significante “aquele”, neste caso, restringe o seu referente, o “sujeito”, ou seja, não se trata de qualquer “sujeito”, efeito de infinitude, mas alguém de forma específica, efeito de definitude. (DIAS, 2003).

Dando continuidade às consequências dessa atividade, analisaremos os outros acionamentos verbais:

e) Chegaram (2); (2.1); (2.2): o acionamento verbal ocorre pela 3ª pessoa do plural. Em (2), temos: “os alunos atrasados”; em (2.1), “os alunos alterados”, e em (2.2), os “alunos atenciosos”, que, do ponto de vista da articulação, possuem classificação equivalentes, denominada pelo LD como “sujeito simples”, como podemos verificar em Cereja e Magalhães (2015, p. 106)²⁸: “quando o sujeito apresenta um só núcleo, ele é classificado como **sujeito**

²⁷ Cícero R. da Silva, mais conhecido como capitão R. Silva, é o diretor do Colégio Tiradentes da Polícia Militar – CTPM V, Vilhena/RO.

²⁸ Nos referimos ao livro Português: linguagens 7º ano do Ensino Fundamental, material em uso na escola.

simples” (grifos dos autores). Definição filiada à concepção de Perini²⁹ (2005, p. 77): “sujeito é o termo da oração que está em relação de concordância com o NdP”, a qual compreendemos como uma das sustentações para o conceito apontado por Cereja e Magalhães.

Do ponto de vista dos efeitos de sentidos produzidos por essas formas linguísticas, compreendemos que os alunos fazem usos dos significantes “atrasados”, “alterados” e “atenciosos”, referentes a eles próprios, os quais refletem seus comportamentos e atitudes.

Em (5), temos “Chegaram mais cedo da escola?”, neste caso, a sentença interrogativa com o verbo “chegar” indica que o texto é dirigido a um interlocutor definido, “vocês”, e que “assume a determinação do verbo quanto à terminação” (Ibidem, 175). Assim, finalizando esta análise, podemos concluir que “a ocupação do lugar do sujeito é condicionada por fatores ligados à definitude, à indefinição e à generalização”. (DIAS, 2003, p. 65).

Nesta atividade, procuramos criar as condições para exercitar a ocupação dos lugares sintáticos nos enunciados formulados pelos alunos, dessa forma, puderam compreender as mudanças provocadas pelas diferentes formas de ocupação no lugar de sujeito tanto do ponto de vista da organicidade, quanto dos efeitos de sentidos produzidos por esta prática.

Acreditamos estar ressignificando o modo de ensino que vem sendo praticado, principalmente através do LD. Dias (2017) nos ensina que³⁰ “aprender na diferença é um grande artifício”, de modo que ao fazer da nossa sala de aula um laboratório de gramática, podemos conhecer melhor a dinâmica da língua, tendo a possibilidade de trabalhar com a língua no seu funcionamento efetivo.

3.8 A construção do produto final: gestos de ousadia na função sujeito-autor

[...] também se fundam sentidos onde outros sentidos já se instalaram. Não há ritual sem falhas [...] por isso é possível a ruptura. Instauração de uma nova ordem de sentidos.
(ORLANDI, 2003, p. 13, apud PETRI, 2010, p. 39)

Com esta atividade, chegamos à etapa final do projeto de intervenção. Para finalizarmos nosso trabalho, optamos pela produção de tiras, incentivando os alunos à criação de textos que pudessem dizer do nosso trabalho durante todo o percurso. Nesta etapa, tínhamos os principais

²⁹ Observamos que o referido autor é uma das referências que se encontra em Cereja e Magalhães (2015).

³⁰PNAIC UFSCar entrevista concedida pelo autor em 24 de fev. de 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GmwNtvaAH10>. Acesso em: 10 nov. 2020.

“ingredientes” para essa elaboração, termo com o qual nos referíamos aos significantes que funcionariam como a base da produção textual, mobilizados ao longo do projeto de intervenção: gramática, sintaxe, sujeito, dicionário, livro didático, humor, terror.

Observamos que o trabalho com as produções das tiras para configurar o produto final ocorreu de forma um tanto diferenciada. Em função do tempo, que precisávamos otimizar, em vista das atividades que vão se acumulando ao findar-se do ano letivo e das nossas atribuições como mestranda, precisamos estender nossas aulas ao horário de contraturno. Denominamos as atividades do contraturno de “oficinas”, em que cada grupo tinha uma função, porém, toda a classe estaria envolvida em todos os processos de construção do material.

Figura 23 - Oficinas de produção



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Dessa forma, contávamos com aulas semanais com toda a turma no horário normal de aulas, no período vespertino, e duas vezes na semana nos reuníamos em horário oposto com os alunos, de acordo com as possibilidades de cada um. Com o consentimento dos pais, da direção e supervisão da escola, nos organizamos dessa forma.

Organizamos a turma em grupos, a fim de otimizar o nosso trabalho. Fizemos a proposta para que os alunos se organizassem de acordo com as preferências e habilidades de cada um, considerando que as atividades seriam desenvolvidas nas oficinas, porém, a produção de textos/enunciados ocorreria com toda a sala em duplas. Para as aulas no contraturno, teríamos os seguintes grupos:

1. Leitura seletiva: o grupo faria uma seleção dos textos que seriam ilustrados, após aprovação da turma.

2. Correção e reescrita dos textos: o grupo deveria fazer uma leitura mais atenta dos textos selecionados para a ilustração, verificando questões de ortografia, concordância, pontuação.

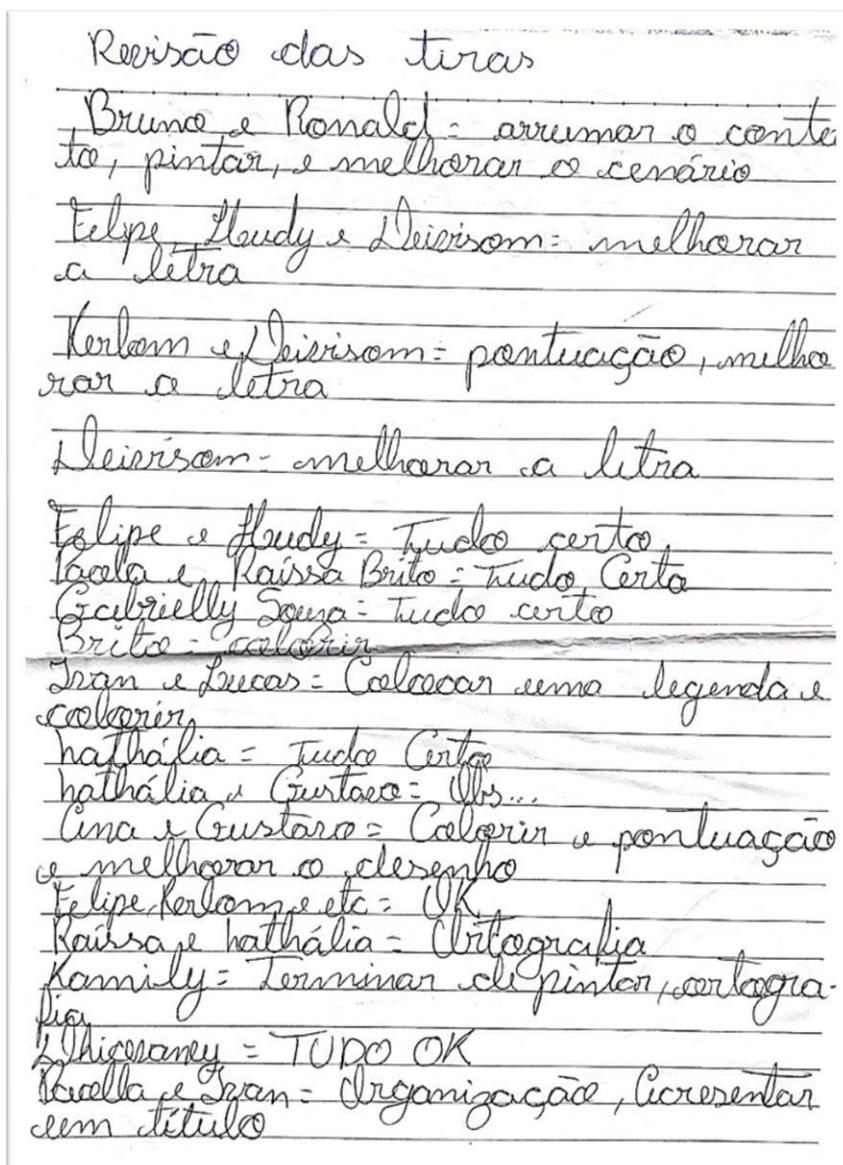
3. Ilustração dos textos: grupo formado pelos alunos que se destacavam na habilidade de desenhar. Alguns se reconheceram com tal característica e outros foram apontados pela turma.

4. Organização e apoio: a princípio, o grupo foi formado por alunos que não se identificavam com habilidades específicas e/ou não queriam a responsabilidade de assumir uma das funções (talvez por insegurança, ou por não se sentirem capacitados). Como teríamos muito trabalho e não podíamos deixar de incentivar e incluir esses alunos, foi criado este grupo com a finalidade de envolver todos os alunos, valorizando a contribuição de cada um. A este grupo coube a função de dar suporte aos demais grupos no sentido de providenciar o material necessário para as aulas (se fosse o caso, como o Datashow, por exemplo), manter a organização do ambiente e tirar fotos.

Os integrantes deste grupo poderiam chegar 15 minutos depois do horário e, se fosse o caso, deveriam permanecer por mais 15 minutos para a organização dos materiais e limpeza do local. Posteriormente, a maioria desses alunos passou a se envolver em outras funções, descobrindo outras habilidades e tomando gosto por atividades antes não experimentadas, como a de ilustrar, por exemplo.

5. Revisão geral: grupo responsável por revisar os textos (quanto à forma e ao conteúdo), buscando alternativas e/ou soluções para o aprimoramento de cada texto conforme a necessidade, a fim de deixá-los prontos para compor o livro/coletânea de tiras. Fosse uma questão de ilustração ou de escrita na formulação/composição autoral, era da competência deste grupo localizar o autor/os autores para o aprimoramento/ajuste do texto.

Figura 24 - Revisão das tiras



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Embora tivéssemos estabelecido que esta seria uma forma de nos organizarmos para dar início às produções, observamos que, caso houvesse necessidade, o grupo, ou integrante, poderia mudar de posição/função, porém, reiteramos que todos deveriam colaborar com o que fosse necessário para o andamento das atividades.

Esclarecemos que estaríamos sempre trabalhando em função do êxito do nosso projeto, pois éramos uma equipe e que estaríamos todos na mesma condição: a de aprender. Dessa forma, faríamos nosso trabalho de forma coletiva, com traços da autoria de “cada um de nós”.

As leituras dos autores filiados à AD nos possibilitaram compreender que “a sala de aula não convida à apropriação, à autoria. Ela é configurada em fronteiras que tendem à imobilidade” (LAGAZZI, 2003, p. 70), mas vimos a importância de “buscar as falhas nesse ritual” (Ibidem, p. 70), promovendo a “assunção à autoria” de nossos alunos, que se constitui à medida que o texto se configura.

Lagazzi (2017) nos chama a atenção para a necessidade de a escola criar condições para que o aluno se aproprie da função-autor. A autora nos fala que é fundamental que o efeito de unidade se produza, embora um texto de um aluno possa trazer diferentes posições enunciativas sobre o tema tratado. Esse efeito é dado pela voz do autor.

Nos impulsiona as palavras de Lagazzi (Ibidem, p.103, grifo nosso) ao dizer que “a responsabilidade da autoria vale muito mais pela *ousadia* de praticá-la no cotidiano da linguagem”. Assim, nos sentimos motivadas a *ousar* e possibilitar aos alunos experimentarem dessa *ousadia* em suas produções.

Já havíamos colocado, em outros momentos, para que a turma decidisse como gostaria de trabalhar nas produções das tiras: se optariam por um estilo de personagem para a turma toda, ou se cada um escolheria o seu estilo. Surgiu a ideia de construir personagens do tipo avatar, com recursos tecnológicos, mas a ideia não foi adiante. A possibilidade da criação manual usando a técnica do desenho livre foi outra possibilidade, bem como a técnica do boneco palito³¹, que poderia ser feita em série.

Discutimos se faríamos os desenhos coloridos ou em preto e branco. Enfim, foram várias discussões, acordos e desacordos até que decidiram que o melhor seria o estilo livre, em que cada aluno e/ou grupo pudesse criar e compor seus personagens de acordo com as habilidades de cada um. Apoiamos a decisão com a demonstração do nosso apreço pela modalidade do desenho livre, principalmente pela questão da originalidade. A decisão de colorir todos os trabalhos surgiu somente mais tarde.

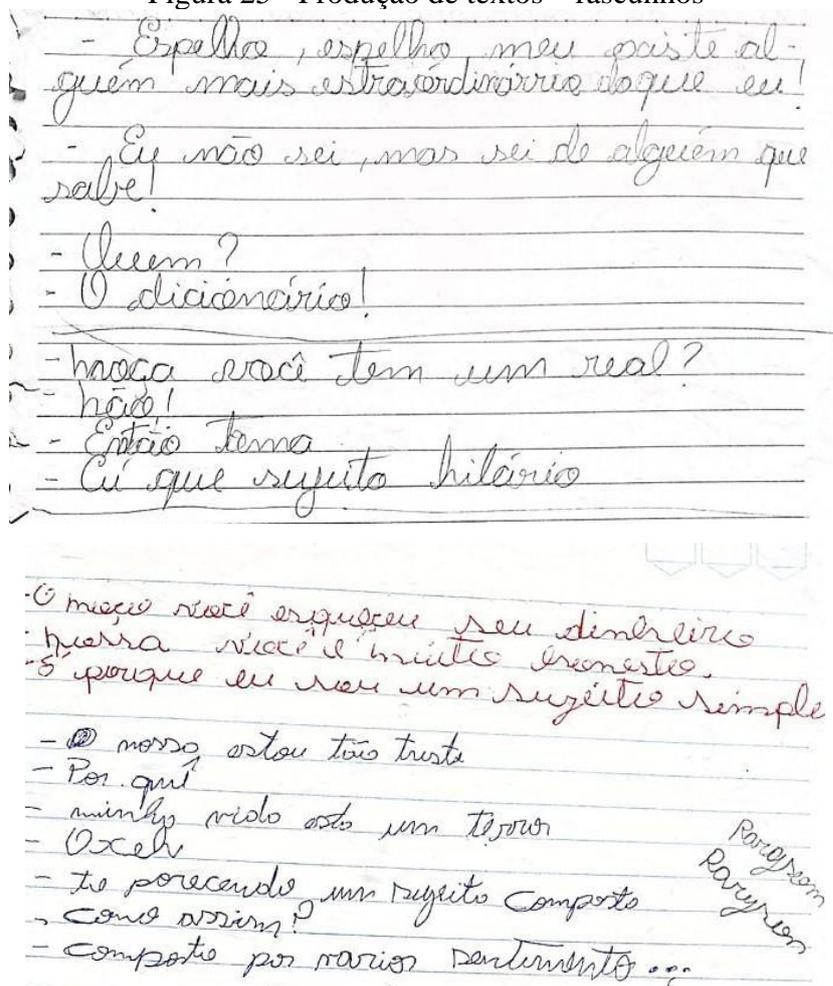
Comprendemos que “escrever implica repetição que pode ser entendida como um retorno ao mesmo, mas pelo fato de aparecer em outro lugar e em outro momento, torna-se uma prática única”. (SCHONS, 2005, apud INDURSKY, 2019, p. 30).

³¹ Boneco palito é uma representação simples, rudimentar e estilizada da anatomia de um ser humano (humanoide), geralmente monocromática. Neste são utilizadas apenas linhas retas em direções variadas para representação do corpo e um círculo para representar a cabeça. Pode ou não conter aspectos simples do rosto como olhos (um par de círculos) e boca (uma linha), por vezes usada para representar emoções. São raros os casos em que são apresentados com nariz, e quando ocorre trata-se apenas de um ponto. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Boneco_palito. Acesso em: 29 ago. 2020.

Nessa direção, fizemos a proposta de formularem/criarem, primeiramente, os textos escritos, rascunhando, ou esboçando as ideias livremente no papel, porém, alguns preferiram começar pelo desenho, gesto ao qual não nos opusemos.

Primeiramente, promovemos as produções dos enunciados/textos escritos com a turma organizada em duplas, motivando-os a registrarem, nas suas produções, aspectos significativos do nosso trabalho. Para fins de exemplificação, apresentamos alguns dos rascunhos realizados durante as aulas.

Figura 25 - Produção de textos – rascunhos



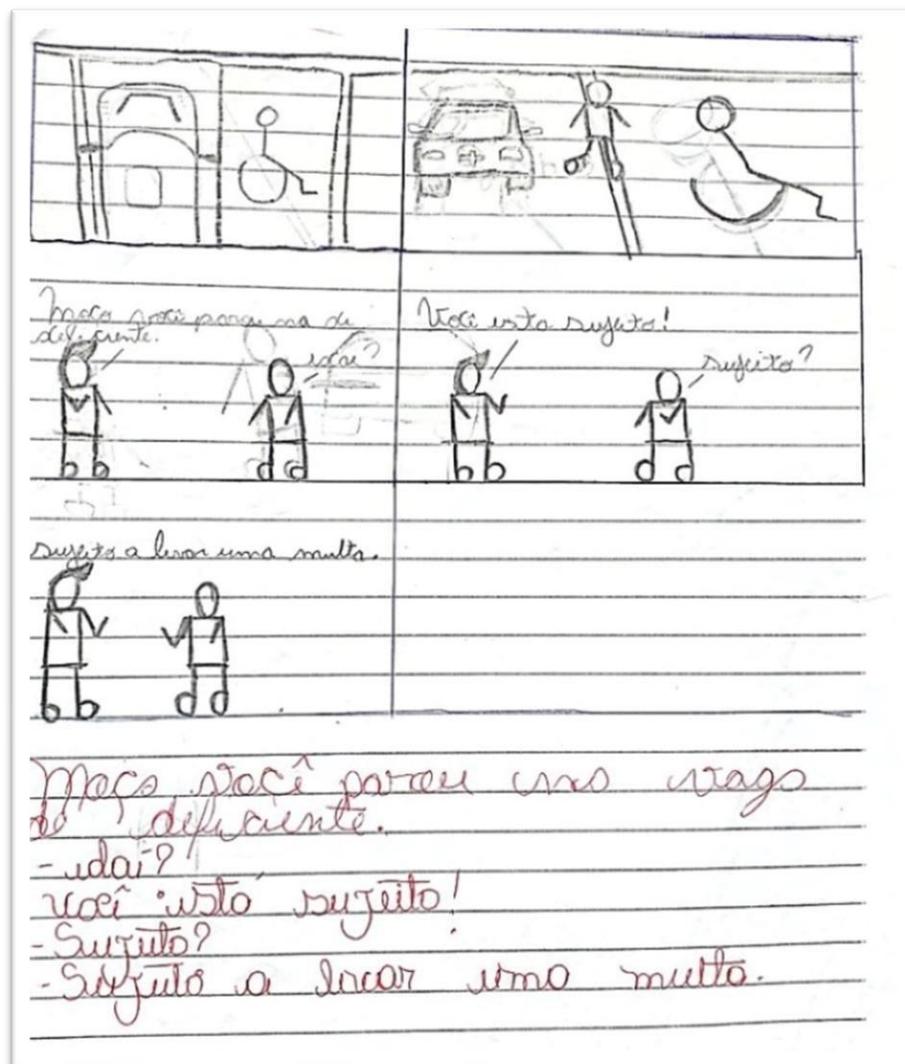
Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Importante destacar que, na ótica da AD,

um mesmo texto volta sempre, fazendo seu retorno em várias retomadas por um sujeito autor que trabalha diferentes formulações (versões) em uma história inacabada de diferentes textualizações possíveis. (ORLANDI, 2001, p. 95).

A cada oficina realizada, os resultados eram levados para a apreciação, discussão e aprimoramento em sala com toda a turma. Fazíamos a exposição do material produzido ora de forma oral, ora de forma projetada, no caso do visual, e, ainda, conforme a necessidade, nos reuníamos em grupos, com a turma toda, para o trabalho de reformulação e aprimoramento dos textos.

Figura 26 - Rascunho de uma das tiras



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Com as atividades em desenvolvimento, foram surgindo, entre os alunos, os talentos que antes estavam “escondidos” sob as *nuanças* do ensino tradicional. Assim, à medida que a produção das tiras fluía, o trabalho tomava forma. Considerando as aptidões/habilidades dos

sujeitos-alunos envolvidos no processo, esboçavam-se seus gestos de autoria, assumindo, consecutivamente, a posição de sujeito-autor.

Importa registrar que um dos aspectos mais significantes deste trabalho consistiu em contribuir para que nosso aluno ocupasse essa posição que nem sempre lhe é oportunizada, a de função-autor. Em Orlandi (1996, p. 9), compreendemos que

a função-autor se realiza sempre que o sujeito se coloca como origem do dizer, produzindo uma unidade de texto coerente, progressiva, não-contraditória e com uma finalização, que apresenta um dizer comum ao mesmo tempo em que constituído por uma responsabilidade social. Isso significa que o autor, ao assumir esta posição, produz um evento interpretativo, que sofre o efeito da historicidade por meio do interdiscurso. Desse modo, podemos dizer que a função-autor se dá na ordem do repetível, mas não como exercício mnemônico e, sim, como parte da história produzindo sentidos que são interpretáveis.

Para dizer do processo das produções dos alunos, faz-se necessário tratarmos sobre a concepção de autoria que adotamos. De acordo com Orlandi (2015, p. 72), “autoria é uma função discursiva do sujeito”. Assim, o locutor se “representa como eu no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse ‘eu’ assume, a função discursiva autor é a função que esse ‘eu’ assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto”. (Ibidem, p. 73). Dessa forma, vemos que, na posição de autor, o sujeito assume o papel social na relação com a linguagem, conforme assevera a autora.

A assunção a autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor. (ORLANDI, 1988 apud ORLANDI, 2015, p. 74).

Constatamos que alguns alunos se descobriram na posição de liderança do grupo, colocando-se na coordenação dos trabalhos, distribuindo tarefas aos colegas; outros se descobriram na condição de acatar as ideias, como é próprio nas relações humanas: alguns lideram, outros são liderados. Outros se encarregavam da organização do material e do ambiente, pois as aulas de contraturno não tinham um ambiente fixo. Reservávamos o auditório sempre que possível, mas em alguns momentos tivemos que ocupar outros espaços, como a biblioteca, o refeitório recém-construído que não estava sendo utilizado ainda e até mesmo o pátio, que, em alguns momentos, foi cenário para as atividades de confecção do nosso material.

Houve quem se descobrisse desenhista, ilustrador, articulador das “ideias”, revisor de texto e quem desempenhasse mais de uma função de maneira satisfatória e prazerosa. Tivemos também aqueles que resistiam em participar das atividades de contraturno, a não ser sob a imposição da avaliação. No entanto, não era nosso propósito o da obrigatoriedade “valendo nota”, conforme os alunos costumam se referir às atividades avaliativas, embora acreditemos que não estejamos imunes a nenhum processo avaliativo, quando inseridos em qualquer ambiente de cunho social e político. Entendemos que se trata de um assunto que gera polêmica e até conflitos, mas tentamos não trabalhar com o conceito da “obrigação”, mas da “motivação”, tendo em vista que tudo o que fizessem seria visto/reconhecido pelos professores que trabalhavam em parceria conosco e que o mais importante viria ao término do trabalho, com os registros de suas autorias nos textos produzidos.

Como alternativa para a questão da participação, procuramos inserir os alunos que não queriam ou que não podiam participar das oficinas nas atividades desenvolvidas durante as aulas do respectivo período de todas as formas possíveis: reformulação, correção, ilustração, pintura, enfim, trabalho não faltaria, totalizando, conforme já dito anteriormente, 35 tiras.

Antes, porém, de apresentarmos as produções selecionadas para esta análise, apresentaremos algumas atividades que antecederam a produção das tiras, calcadas na leitura e interpretação de textos. Essas atividades buscaram articular a produção de sentido engendrada pela linguagem verbal e não-verbal, a partir das quais mobilizaremos as noções de paráfrase e polissemia no acionamento do significante terror, um dos ingredientes que elegemos para compor as produções de tiras do produto final.

3.8.1 Gestos de leitura: sentidos possíveis para o significante terror

Embora a elaboração do produto final seja a etapa de fechamento, já vínhamos trabalhando neste sentido no decorrer do projeto, desde que decidimos que mobilizaríamos a tipologia textual “tira” para este trabalho, colocando em evidência as regularidades e o funcionamento discursivo desta modalidade de texto nas atividades anteriores.

Podemos considerar de suma importância um exercício realizado ainda na atividade 6, referente à tira “O Menino Maluquinho”³², que julgamos pertinente apresentá-la nesta seção do trabalho. Retomamos o enunciado: “E ainda dizem que é filme de terror”, que comparece no último quadrinho, da tira em questão, e propusemos as seguintes questões:

³² Referimo-nos à “Figura 13” que se encontra na “Atividade 6” deste capítulo.

- a) Qual seria o imaginário dos personagens sobre o significado de “terror”, considerando a conversa entre eles? E o seu imaginário sobre “terror”, qual seria?
- b) Vamos substituir “terror”, neste enunciado, por outra palavra a fim de verificarmos os efeitos produzidos.
- c) A palavra “terror” é utilizada na sua convivência, no cotidiano? Em que outras situações podem ser usadas esta palavra? Vamos empregá-la na formulação de frases que podem ser vistas ou ouvidas no dia a dia.

Com estas questões, acreditamos promover a leitura discursiva em torno da temática abordada, o “terror”, possibilitando aos alunos que imprimissem seus gestos de leitura e interpretação. Primeiramente trabalhamos a oralidade e, posteriormente, a escrita. Vemos nessa prática a possibilidade de os alunos amadurecerem suas reflexões sobre as questões que, após a exposição de forma oral, ampliam-se as condições para a escrita.

Registramos algumas das respostas dadas pelos alunos, primeiramente em torno da questão “a”, organizadas em sequências discursivas, doravante SDs:

- 1) “No conceito deles o filme é engraçado, tipo não dá medo. No meu conceito terror é algo que dá medo, que apavora”.
- 2) “Terror é algo que dá medo, uma coisa aterrorizante e eles não sentiram isso”.
- 3) “Os garotos não consideraram a hipótese de o filme ser de terror. Terror é uma coisa que nos tememos ou adoramos”.
- 4) “Eles assistiram o filme como se eles fossem acostumados a assistir e fosse normal. Minha opinião sobre o terror: terror é algo que me dá muito medo e me apavora, agonizante, horrorosa”.

Verificamos que as SDs 1 e 2 apresentam sentidos sobre terror semelhantes aos apresentados no texto, haja vista que os personagens não o significam como algo que provoca ou desperta medo e que até foi engraçado, segundo uma das formulações. Porém, de acordo com os alunos, “terror” é “algo que dá medo, que apavora”.

Na SD 3, temos a reafirmação de que os personagens “não consideraram” o filme como sendo de terror. Entretanto, ao dizer que em relação ao terror “tememos ou adoramos”, a aluna traz para a discussão o sentido de que existem pessoas que apreciam esta modalidade de filme, com a formulação “adoramos”, e, com a formulação “tememos”, refere-se às pessoas que apresentam reações contrárias.

Já na SD 4, observamos a construção de uma situação hipotética, com o verbo no modo subjuntivo, através das formulações “como se eles fossem acostumados” a assistirem filmes dessa categoria e que “fosse normal”, trazendo à tona a compreensão de que filme de terror não é apropriado para crianças.

Em relação à questão “b) Vamos substituir o termo ‘terror’, neste enunciado, por outro, a fim de verificarmos os efeitos produzidos”, elencamos:

- 1) “Dizem que o filme foi o máximo e horripilante.”
- 2) “Ainda dizem que o filme é incrivelmente empolgante”.
- 3) “E ainda dizem que é um filme aterrorizante”.
- 4) “E ainda dizem que o filme não dá medo”.
- 5) “Ainda dizem que o filme é assustador”.
- 6) “E ainda dizem que o filme é dar medo”.
- 7) “E ainda dizem que o filme não é de comédia”.
- 8) “E ainda dizem que o filme não é bom”.
- 9) “Eu ainda acho que o filme é muito *orripilante/arrepicante*”.

Nesta questão, os alunos puderam atentar-se para o deslizamento do significante “terror” em diversos sentidos: não é de comédia; é de dar medo; é assustador; não é bom; horripilante/arrepicante; incrivelmente empolgante, o máximo. Consideramos esta atividade, na qual o significante “terror” desliza para diversos sentidos, um fator bastante relevante para a construção da primeira das tiras escolhida para esta análise, a ser apresentada no item 3.8.3.1.

Na sequência, apresentamos a questão:

c) A palavra “terror” é utilizada na sua convivência, no cotidiano? Em que outras situações podem ser usadas esta palavra? Vamos empregá-la na formulação de frases que podem ser vistas ou ouvidas no dia a dia”.

Optamos por discutir os primeiros questionamentos socializando com a turma e, posteriormente, trabalharíamos com a produção de enunciados escritos conforme indicação da última parte da questão, dando visibilidade às discussões iniciais.

Destacamos que a maioria concorda que “terror” comparece no cotidiano, em diversas situações relacionadas às questões econômicas, conforme se pode verificar na SD 14 e SD 18; às questões políticas, SD 15; às atividades escolares, retratadas nas SD 17 e SD 19, e, ainda, de forma individual, subjetiva, de acordo com o que a aluna apresenta na SD 16, formulação com a qual se pode obter mais de um efeito de sentidos.

Outras formulações produzidas:

- 1) “*ouve* um tempo que o preço do feijão *tava* aterrorizante”³³.
- 2) “As pessoas estão aterrorizadas com tanta corrupção”.
- 3) “O terror começou quando o fim de semana acabou. O terror começou quando fiquei sozinha”.
- 4) “Meu boletim está um terror esse bimestre”.
- 5) “A conta de luz tem sido um terror para o consumidor”.
- 6) “Para mim terror é minha mãe ser chamada na escola”.

Nesta questão, podemos verificar a formação de uma rede enunciativa produzida em conjunto pelos alunos, dando visibilidade aos distintos efeitos de sentidos que podem ser produzidos com o significante “terror”, pois, após a produção, os enunciados foram digitados e exposto para que toda a classe pudesse visualizar, compreender e constatar o resultado do trabalho do qual fizeram parte. Dessa forma, daríamos visibilidade para os efeitos produzidos pelo exercício e oportunizávamos aos alunos, ainda, identificarem a ocorrência de erros ortográficos em suas formulações e/ou outras possibilidades de reescrita para seus dizeres.

Aprendemos, com as leituras de Dias, a utilizar redes enunciativas para

criar um ambiente de observação das relações de sentido na linguagem por meio das articulações entre as unidades linguísticas (substantivo, verbo, advérbio). Enfim, a rede enunciativa é uma técnica de demonstração das relações de sentido de um enunciado. (DIAS, 2020, p. 622).

Assim, segundo o autor, “podemos conceituar rede enunciativa como um procedimento de demonstração das relações entre unidades articuladas, por meio de semelhanças e diferenças entre construções linguísticas”. (DIAS, 2018, p. 36).

Para ampliar as possibilidades de formações/concepções discursivas dos alunos visando à produção das tiras, além da noção de rede enunciativa, trabalhamos com o conceito de referencial histórico (DIAS, 2018, 2021, no prelo). Apresentamos alguns textos em torno da temática “terror”, com os quais trabalhamos o registro da *leitura* em forma de rede enunciativa.

³³ Mantivemos a forma escrita dos alunos, observando que, nas reformulações, seriam trabalhadas as questões ortográficas.

Figura 27 - Humor das coisas - barata



Fonte: Google³⁴.

Nesta charge, que circulou na internet naquele período, vimos uma oportunidade de agregar outros sentidos para o significante terror, os quais não haviam comparecido ainda em nossas atividades.

A formulação “história de terror” nos convida a pensar no sentido de terror posto neste texto. Os alunos observaram que “terror” estaria relacionado a uma prática que as pessoas utilizam para matar baratas, que é a chinelada. Portanto, *a chinela*³⁵ desencadearia o sentido de “terror” para as baratas, segundo os gestos de leitura e interpretação realizados pelos alunos e com os quais concordamos.

Buscando um referencial histórico sobre baratas, certamente encontraríamos significantes como horror, nojo, medo, pavor, terror, entre outros. Sentidos que as pessoas tendem a atribuir às baratas (algumas chegam a ter fobia delas). Dessa forma, estabelecemos uma relação de sentidos entre a temática que trabalhamos, o terror, com o que esta charge propõe.

Retomamos, ainda, questão “a” desta atividade: “E o seu imaginário sobre essa questão (de terror), qual seria?”. Nesta direção, vimos que o terror para as baratas é *a chinela*. Para um dos alunos, o “dia da entrega do boletim” é que significa o terror. Para outro, o fato de a mãe

³⁴ Disponível em: http://wp.clicrbs.com.br/naocliqueaquifiles/2013/11/humor_das_coisas_barata.jpg. Acesso: 19 out. 2019.

³⁵ CHINELA, s. f. Calçado aberto e sem salto para uso doméstico, chinelo. (BUENO, 1996, p. 136).

ser chamada na escola. Até a professora tem algo que a aterroriza, brincamos. Então quiseram saber do que se tratava e *embarcamos* na atividade: “para a professora, *terror* é o alarme do despertador. Aquela *musiquinha* me apavora, brinquei” (pois significa que é hora de se levantar). Motivo de risos para uns, decepção para outros, conforme nos mostraram seus gestos e expressões faciais, o que nos leva a pensar nas palavras de Gallo (1989, p.83): “o sentido de um texto depende de quem escreve, de quem lê e nunca é igual”. Nesse caso, deslizamos para quem fala e quem ouve.

Na sequência, apresentamos uma tira, a qual traz uma breve narrativa, característica desse tipo de texto, organizada em dois quadrinhos. Observamos que este tipo textual

provoca no leitor a curiosidade e a percepção de investigação, porque ele passa a reconhecer a voz do outro no texto, por envolver contextos mais próximos do dia a dia, abrangendo o comportamento humano, por isso começa a fazer sentido para os que leem. (LOPES, 2017, p. 53).

Dentre as regularidades desse tipo texto, destacamos que a tira “possui uma maneira particular de entender a vida em sociedade, por exercer as relações entre os sujeitos” e que “os discursos marcados socio-historicamente nas tirinhas não podem ser deixados de lado ou esquecidos durante a leitura”. (LOPES, 2017, p. 53).

Dessa forma, compreendemos que a tira a seguir, bem como a que apresentaremos em seguida, nos mostram recortes de “relações entre os sujeitos”, com seus medos, anseios, sonhos e desejos, em circulação na sociedade.

Figura 28 - O pesadelo do Cascão



Fonte: Google³⁶.

³⁶ Disponível em: <https://brainly.com.br/tafe/29119763>. Acesso em: 22 set. 2020.

Neste texto, temos uma narrativa sobre o personagem Cascão, de Maurício de Sousa. Os alunos o apontaram como um personagem muito conhecido entre os públicos infantil e adolescente. Disseram que Cascão é famoso por não gostar de tomar banho. Assim, juntamente com os alunos, vimos que o significante “terror” é acionado com relação ao filme que Cascão teria assistido, “A pequenina sereia”, e que, através do referencial histórico de que sereia vive no mar, após ter assistido ao filme, Cascão, que tem horror a água, passou a ter pesadelos, sonhando que estaria nadando, conforme os gestos de leitura que a imagem do primeiro quadrinho nos possibilita.

Concluimos que, para o personagem Cascão, a água significa o “terror”, um sentido distinto dos quais tínhamos nos deparado até então. Nesta direção, ressaltamos que, para a perspectiva discursiva,

os sentidos não estão completos nem são dados a priori. São sempre constituídos no momento da enunciação, dadas as suas condições de produção, abarcando os sujeitos, a situação e também a memória sobre aquilo que já foi dito anteriormente. Diante disso os sentidos sempre podem ser outros, pois variam mediante as relações estabelecidas entre o sujeito, língua e a história. (BOLOGNINI, 2009, p.10).

Na sequência, apresentamos o próximo texto mobilizado para a atividade, também no formato tira, no qual observaremos o significante “terror” acionando a memória discursiva em torno de “casamento”.

Figura 29 - Hagar e Helga



Fonte: Google³⁷.

³⁷ Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=15509&secao=espaco&request_locale=es. Acesso em: 10 out. 2019.

Este texto circulou na internet no mesmo período em que trabalhamos com a temática “terror”. Mundialmente conhecido, Hagar é um personagem criado pelo cartunista estadunidense Dik Browne. Entre outras características do protagonista de Dik Browne, interessamos o fato de que além de Hagar “levar uma vida pessoal frustrada, está sempre discutindo com a esposa Helga, que não está satisfeita com o padrão de vida que a família leva”³⁸.

Nesta tira, temos Hagar, o Horrível, em uma conversa com sua esposa, Helga, na qual ela o interpela sobre a promessa que lhe fizera antes de se casarem. Segundo Helga, Hagar prometera que se ela se casasse com ele, teria uma vida de “contos de fadas”.

De acordo com os referenciais históricos, uma vida de contos de fada se resume ao “felizes para sempre”, em que tudo é perfeito. Helga reclama que não está vivendo conforme Hagar havia lhe prometido, alegando que, ao contrário do que ele prometera, ela vive um conto de “terror”, o que nos interessa, diretamente, neste texto.

A imagem de Helga, nos dois quadrinhos, nos possibilita a compreensão de que a insatisfação da personagem consiste na vida subordinada aos afazeres domésticos na qual ela vive. Os referenciais que aludem ao trabalho doméstico são representados pela linguagem não-verbal em forma de balde/ou lixeira, vassoura e avental, que são os utensílios utilizados por Helga.

Somados ao fato de que Hagar se encontra sentado de maneira relaxada e confortável em sua poltrona, os elementos verbais, do primeiro quadrinho “Se lembra de como você prometeu que se casasse com você, teria uma vida de conto de fadas?”, bem como no segundo quadrinho: “Até agora só tenho vivido um conto de terror!”, tomados na imbricação com os elementos não-verbais da tira, nos possibilitam compreender como Helga se sente em relação a vida conjugal, a qual não condiz com a promessa feita por Hagar. Compreendemos que esta “promessa”, a qual Helga se refere, estaria filiada a outros sentidos, como os de *contos de fadas*, dentre os quais a mulher é idealizada como bela, bem cuidada e protegida pelo esposo e que, geralmente, trata-se de um príncipe na figura de um *cavalheiro*, sendo completamente o oposto a Hagar.

A leitura desse texto provocou uma discussão em que outros sentidos foram produzidos e outras formulações compareceram além do casamento, como o papel da mulher na sociedade, se pode/deve trabalhar fora, ou seja, desempenhar outras funções além de mãe, esposa, dona de casa, haja vista que a maioria dos alunos têm mães que, além das funções de dona de casa, exercem alguma atividade profissional, visando a reforçar o orçamento familiar.

³⁸ Informações obtidas em https://pt.wikipedia.org/wiki/Hagar,_o_Horr%C3%ADvel. Acesso em: 24 set. 2020.

Outro aspecto observado foi a figura do marido, representada por Hagar com seus traços machistas, conforme os alunos apontaram: “fica de boa”, “esperando a esposa preparar a refeição”, um sentido que alguns dos alunos pareciam reconhecer.

Quanto à Helga, os alunos consideram que ela não é feliz com a vida “de doméstica” que leva - “até agora só tenho vivido um conto de terror”, dito pela própria personagem, ou seja, “terror”, para a personagem, está significando o modo em que vive no seu casamento.

Direcionando para a conclusão dessa atividade de leitura, o texto a seguir circulou na internet durante o período que desenvolvíamos o trabalho sobre “terror”. A escolha desse material se deu, principalmente, em função das suas características tipológicas (charge), bem como das questões abordadas, que corroboram com nossos propósitos.

Figura 30 - Charge Pânico 4



Fonte: Google³⁹.

Esta charge dialoga com a tira que trabalhamos anteriormente na atividade 6, haja vista que ambas são ambientadas no cinema e mobilizam a imbricação da linguagem verbal/não-verbal no trabalho com a dualidade “terror” e “comédia”. Os gestos de leitura e interpretação

³⁹ Disponível: <https://amarildocharge.wordpress.com/2016/06/21/filmes-de-terror/>. Acesso em: 19 out. 2020.

dos alunos apontaram para essa direção, pois estabeleceram uma relação de semelhança entre a charge e a tira do Menino Maluquinho, trabalhada na atividade 6.

Os alunos observaram que as condições de produção são distintas em se comparando os dois textos, pois os personagens da charge são adultos, dessa forma, segundo os alunos, o filme deveria apresentar censura, que geralmente é de 12 a 16 anos. Embora, segundo alguns alunos, “isso não funciona” (referindo-se a censura), uma vez que disseram já ter assistido ao filme em questão na televisão.

Terror está significado no cartaz do filme “Pânico 4” pelo emprego da imagem da caveira, acompanhada do título do filme, e no enunciado “Uai, não é terror?”, o qual expõe uma dúvida, introduzida pelo significante “uai”, que engendra o questionamento sobre a significação do filme - ser ou não de terror. Uma questão que foi amplamente discutida na atividade 6.

Essa dúvida é desencadeada em função do emprego do não-verbal, representado pelas ações, risos e postura dos personagens, com suas expressões faciais que demonstram diversão, alegria. Compreendemos que o não-verbal na imbricação com o verbal no enunciado corresponde à resposta dada por um dos personagens: “É sim! Mas, comparado com o que vivemos aqui fora, é brincadeira!”, haja vista que não houve pronunciamento por parte dos personagens em relação ao filme ser ou não de terror (ou de comédia) antes da observação “Uai, não é terror?”. É pelo visual, pelas expressões faciais e postura/comportamento dos personagens que supostamente já tinham assistido ao filme que ocasionou o questionamento “não é terror?”.

Ainda que estabeleçamos uma relação de semelhança entre esta charge e a tira do Menino Maluquinho, o fato de os personagens, na charge, serem adultos, nos possibilita produzir gestos de interpretação na direção de que os sentidos produzidos pelo enunciado “comparado com o que vivemos aqui fora” refere-se à conjuntura socioeconômica e política vivida no Brasil, tais como a violência, a corrupção, problemas na saúde, educação, entre outros.

Acreditamos que, com esta atividade, proporcionamos aos alunos possibilidades de compreender a língua na dimensão discursiva e enunciativa, tendo como eixo o significante “terror”, produzindo diferentes efeitos de sentidos na articulação entre distintas formações nominais como a água, a chinela, o casamento e a conjuntura social, conforme estão significadas nos textos.

A seguir, apresentamos dois dos textos produzidos pelos alunos que constituem a coletânea de tiras configurada em produto final, os quais representam o trabalho realizado pela turma, uma vez que dizem sobre as principais questões tratadas no projeto de intervenção, de forma apropriada a esta modalidade textual.

3.8.2 Efeitos do verbal e do não-verbal nas produções dos alunos: a constituição da função autor

Os textos produzidos pela turma somam o total de trinta tiras. A princípio pensamos em selecionar, com os alunos, somente alguns textos para compor a coletânea de tiras, mas, ao refletirmos sobre a questão autoral, considerando nosso propósito de promover a assunção à autoria, decidimos que a coletânea deveria ser composta por todas as tiras produzidas pela turma, haja vista que cada texto tem algo a dizer do nosso trabalho e cada um dos alunos merece que seu gesto autoral seja registrado.

Intentávamos produzir a coletânea de forma impressa, para que cada aluno tivesse um exemplar. No entanto, devido às condições de produção do material, que não estaria pronto a tempo da apresentação/socialização do trabalho junto à comunidade escolar, optamos por produzir no formato de e-book, disponibilizando o acesso aos alunos.

No momento da organização dos textos finalizados, nos deparamos com uma situação a qual não tínhamos previsto: a autoria aconteceria de formas distintas, sendo individual em alguns textos e coletiva (e/ou em duplas) em outros. A composição dos textos ocorreu em etapas de produção, nas oficinas, conforme já explicamos. Conseqüentemente, tivemos situações atípicas quanto à autoria das produções, pois tivemos casos de alunos que se fizeram presentes em mais de uma forma autoral, sendo na produção do enunciado e na ilustração, por exemplo.

Deixamos que os alunos se organizassem, considerando a participação de cada um no processo de construção dos textos, visando a realização da coletânea (ou livreto), mas de modo que todos fizessem, e se sentissem, parte desse processo de forma responsável, bem como em todas as etapas do projeto.

Vimos nessa forma de trabalho vários pontos positivos, mas o que mais consideramos produtivo foi o trabalho com o espírito de cooperação e responsabilidade com o qual os alunos desempenharam suas funções. Cada um contribuindo com o que podia/sabia fazer, buscando aprender e a fazer o melhor em prol da turma.

A decisão de escolher os textos para esta análise não foi uma tarefa fácil, pois cada um dos textos produzidos remete de modo singular ao nosso trabalho.

Assim, optamos por textos que trazem elementos os quais consideramos essenciais em nossa pesquisa, que são a gramática, o dicionário e o componente sintático sujeito. Para este capítulo, selecionamos dois, para análise, apresentada a seguir.

3.8.2.1 Análise do texto I: “A gramática é um terror?”

Este texto apresenta autoria individual, foi construído em três quadrinhos e vem dizer sobre uma das possíveis formas com que a gramática (normativa/tradicional) tem sido significada pelos alunos.

Figura 31 - Texto I - A gramática é um terror?⁴⁰



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Nesta tira, consideramos a pertinência de analisar os sentidos ditos e os não-ditos, pois, segundo Orlandi, “o dizer tem relação com o não dizer” (ORLANDI, 2015, p 80), o funcionamento da paráfrase e da polissemia (ORLANDI, 2015) e a relação do real com o imaginário, imbricados à linguagem verbal e não-verbal, na abordagem do sentido de gramática materializado no texto.

⁴⁰ Usamos esta formulação para nos referirmos ao texto em questão, embora este tipo de texto não apresente título, mantivemos a referência usada em sala, principalmente nas oficinas, para diferenciarmos os textos, assim como tínhamos “a gramática é o terror”, tínhamos a “caneta azul”, “espelho, espelho meu”, entre outras. Cada uma das tiras tinha uma referência nominal para distinção.

A cena retrata dois personagens conversando, os quais compreendemos como sendo alunos, porém o não-verbal aponta para o fato de não estarem uniformizados, produzindo o imaginário de que não estão no período de aula, haja vista que, na instituição a qual o projeto foi desenvolvido, o uso do uniforme é obrigatório. Assim, vemos o não-verbal em funcionamento e produzindo seus efeitos. Ademais, considerando os dizeres do primeiro quadrinho, através do enunciado construído em torno da impossibilidade de um dos personagens compreender a gramática, a ponto de lhe atribuir o conceito de “terror”, pode-se compreender que os personagens retratados na tira são alunos.

Usando um vocativo próprio da oralidade, o significante “véi” circula com frequência no vocabulário dos jovens e dos adolescentes, principalmente, a conversa ocorre em torno da questão gramatical expressa pelo enunciado “*essas aula de gramática é um terror*”. Formulação que atribuímos às aulas fundamentadas na gramática normativa as quais praticam o ensino da metalinguagem, conforme direciona a nossa compreensão dos sentidos produzidos pela Atividade 7, com a qual trabalhamos a tira “O sujeito indeterminado” apresentada no LD e que nos propusemos ressignificar.

Através da noção de ocupação do lugar sintático de sujeito, na Atividade 7, objetivamos proporcionar aos alunos o exercício com a língua na perspectiva epilinguística.

O conceito de epilinguístico tem sido desenvolvido por alguns linguistas no sentido de conceber novas maneiras de abordar a língua. O francês Culioli⁴¹ foi um dos que trabalhou com esse conceito. Na visão dele, não devemos desconsiderar a atividade da linguagem nas abordagens da língua. (DIAS, 2021, p. 8, no prelo).

Com a produção desta tira, pudemos confirmar os dizeres que circulam entre os alunos quanto ao ensino pautado na metalinguagem, que produz, como efeito, a dificuldade de aprenderem/memorizarem as regras e nomenclaturas propostas por esta forma de ensino. De acordo com Dias, “uma visão metalinguística da língua nos mostra como a língua se estrutura em categorias (número, gênero, classes de palavras etc.) e funções (sujeito, objeto etc.)”. (Ibidem, p. 8).

Compreendemos também o enunciado em “*essas aula de gramática é o terror*” como um efeito de pré-construído, o já dito em outros momentos da intervenção, sobretudo, nos quais o sujeito-aluno traz à tona, nesta composição textual, o sentido que dá ao ensino de gramática

⁴¹Antoine Culioli foi um linguista francês, falecido em 2018. Ele desenvolveu uma abordagem enunciativa denominada Teoria das Operações Enunciativas. (DIAS, 2021, p. 8, no prelo.)

nos moldes tradicionais. Compreensão que nos remete a Orlandi (2012 p. 53) ao dizer que “o sujeito significa em condições determinadas, impellido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua formação discursiva”, pois sabemos que permeia, no ambiente escolar, principalmente, o sentido da dificuldade de se aprender gramática, a qual consideramos como “fatos que reclamam sentidos”. (Ibidem, p. 53).

Fatos esses que nos possibilitam a compreensão formulada no texto associando as aulas de gramática ao terror⁴². Contrapondo-se a este sentido, que sugere a posição de *vilã* para a gramática como aquela que aterroriza os estudantes, a fala do segundo personagem na tira indica espanto (ou dúvida), conforme nos sugere a expressão facial deste personagem, somada aos pontos de interrogação que o acompanham. O dizer “É ao contrário” nos mostra outra posição quanto ao sentido de gramática, que, relacionado ao enunciado “o terror é o que fazem com a gramática”, nos possibilita duas direções de interpretação distintas.

Primeiramente, podemos imprimir a compreensão de que o enunciado “o terror é o que fazem com a gramática” sugere que o desvio à norma culta/padrão é que significa o “terror”. A partir desse enunciado, podemos trazer à tona a memória discursiva relacionada ao “bem-dizer” do qual Pfeiffer (2000) nos fala. A partir da perspectiva teórica com a qual trabalha, pode-se afirmar que o lugar do *saber dizer*, ao qual se refere esta autora, “constitui-se de diferentes relações de sentidos que se dão, por sua vez, em diferentes materialidades discursivas [...] como por exemplo, as gramáticas, os dicionários, livros didáticos, manuais de redação e a mídia em geral”. (PFEIFFER, 2000, p. 12). Segundo a autora, os “sentidos que circulam pelo sujeito escolarizado, pelo lugar do bem-dizer, da língua normalizada, apontam para a incapacidade do lugar do mal-dizer”. (Ibidem, p. 2).

Dessa forma, postulamos que o “bem-dizer” estaria para o uso da norma culta e o “mal-dizer” remete a incapacidade do sujeito de “aprender” sua própria língua. Compreensão esta atribuída ao dizer do primeiro dos personagens na formulação “essas *aula* de gramática é um terror”, haja vista que, nesta formulação, não houve a concordância nominal e verbal, conforme preveem as regras gramaticais.

Outra compreensão quanto ao sentido que o enunciado em questão nos possibilita construir se dá no sentido do *ensino* da gramática em funcionamento na tira, pautado na organicidade da língua, sob uma metodologia tradicional, que reduz a língua à perspectiva de

⁴² Qualidade do que é terrível, do que causa pavor, medo extremo. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/terror/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

“código ou instrumento, a partir do trabalho com categorias que somente reforçam o imaginário de língua como algo que separa o certo e o errado, tornando o saber sobre ou a própria língua inalcançável ao sujeito”. (PETRI; CERVO, 2019, p. 40).

Corroboramos com Sarian (2018, p. 3) ao defender que “a gramática pode e deve ser ensinada, ou melhor, trabalhada – e não ‘demonizada’”. Afirmção que nos remete ao enunciado “o terror é o que fazem com a gramática”, acionando a memória discursiva do ensino-aprendizagem da língua que muitas vezes se resume à apresentação das regras normativas e memorização de conteúdos.

Podemos dizer que esta tira produzida pelos alunos nos motiva a investir (e continuarmos investindo) em propostas de trabalho com a língua na perspectiva discursiva, com a qual é possível proporcionar aos alunos práticas significativas de aprendizagem, partindo de reflexões sobre a língua. Devemos conduzir nosso trabalho de modo que possamos oportunizar aos alunos a “estudar a ocorrência dos fatos linguísticos a partir de uma observação dos discursos do seu próprio dia a dia” (DIAS, 1998, p. 119).

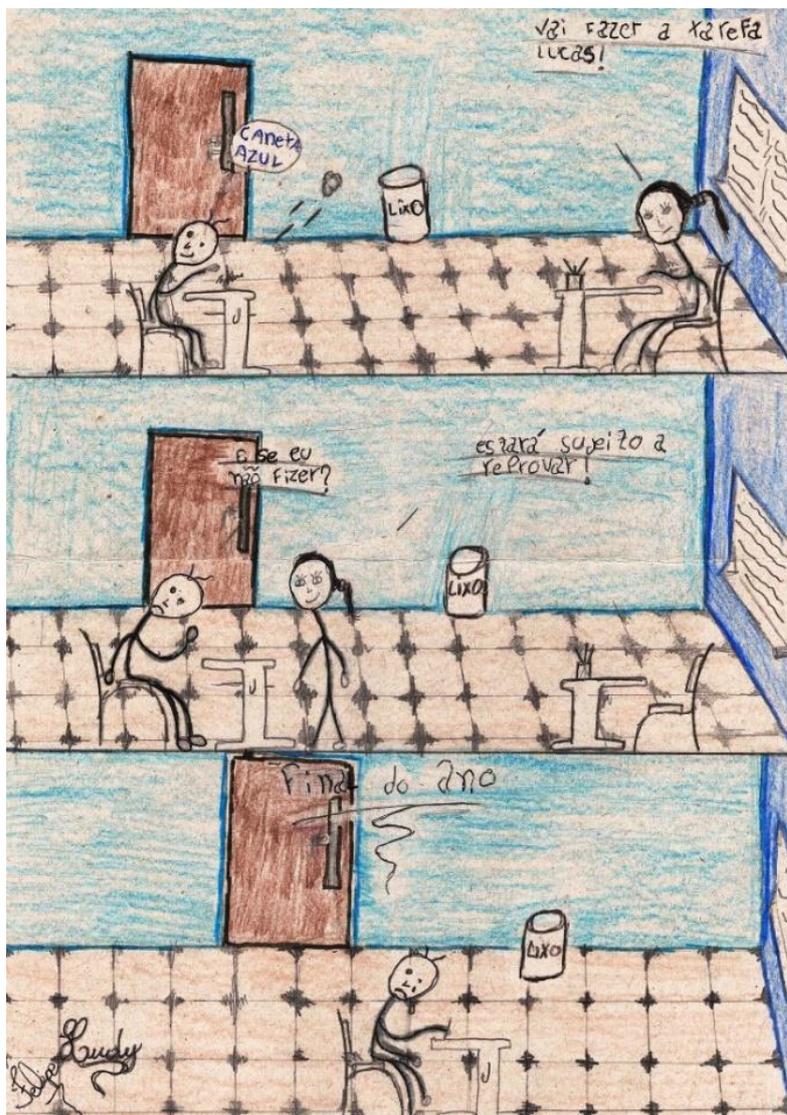
Passemos, no item seguinte, à análise da segunda produção textual.

3.8.2.2 Análise do texto II – “Caneta azul”

O próximo texto selecionado para esta análise recebeu a denominação de “Caneta azul”. Nesta produção, temos a autoria composta por uma dupla de alunos que trabalharam em parceria.

Composta por três quadrinhos, esta tira apresenta como cenário uma sala de aula. Um sentido que a princípio é produzido através da leitura do não-verbal, entretanto, elementos verbais também comparecem nesta produção e, na imbricação entre o verbal e o não-verbal, os sentidos são constituídos.

Figura 32 - Texto II - Caneta azul



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Para se compreender textos desta natureza, destacamos a potência da produção de sentidos desencadeada pela imagem, tomada na perspectiva da AD:

A imagem em sua materialidade e rede interdiscursiva, instaura sentidos, não os instaura de forma isolada, desconectada; ela, antes de ser analisada como peça avulsa, fora do jogo da história, deve ser concebida de forma mais ampla. Na garimpagem das buscas por processos de significação, ela deve ser observada como inclusa em uma formação ideológica. O que não quer dizer que esta imagem possa ter tantas interpretações quantos leitores nela se debruçarem. (MEDEIROS, 2009, p. 95).

Representada pelas imagens, desde o primeiro quadrinho, é possível reconhecer a sala de aula que, sob o efeito do atravessamento de uma memória discursiva sobre o funcionamento de uma sala de aula, os alunos a reproduzem na tira, a partir dos elementos não-verbais: uma lousa afixada na parede e algumas inscrições, sugerindo conteúdos registrados; a figura de uma professora sentada em uma cadeira e, sobre a mesa, a posição de um dos braços sugere que faz algum tipo de anotação.

Observamos um elemento visual que pode ser tratado como um protagonista no processo educacional, posto nos moldes descritos por Conti *et al.* (2014), já no final do século XIX: o “quadro negro” surge como um novo mobiliário nas salas de aula e, com o passar do tempo, a lousa, “assume um caráter praticamente obrigatório para que determinado espaço seja interpretado como sendo uma sala de aula. [...] ganha um lugar central e passa ser usado como suporte para a escrita”. (Ibidem, p. 58).

A localização da mesa do professor, geralmente à frente e/ou no meio da sala de aula, lhe confere uma visão ampla da sala e da turma, que pode ser compreendida como uma forma de controle.

Essas posições [professores e alunos] também são estabilizadas pela geografia física da sala, visto que o professor, detentor da voz e do poder, fica à frente da sala, algumas vezes em um patamar superior, enquanto os alunos são alocados em fileiras cartesianas. A cobrança por disciplina, o sinal que marca o início e o fim das aulas e o pressuposto que o professor detém e legitima o conhecimento é resquício de um modo educacional proposto pela Revolução Industrial. (CONTI, *et al.*, 2014, p.58).

Neste mesmo quadrinho, frente à mesa da professora, vemos, sentado em uma carteira, a figura de um aluno arremessando algo que parece tratar-se de uma folha de papel amassada, em direção ao lixo. Podemos perceber que a expressão facial do personagem-aluno é de alegria, satisfação, pois em sua fisionomia percebe-se o esboço de um sorriso.

Destacamos também, neste primeiro quadrinho, elementos da linguagem verbal em dois enunciados distintos. O primeiro enunciado “Vai fazer a tarefa Lucas!” consiste na fala da professora que chama a atenção do aluno ordenando-o para que faça a tarefa. A personagem-professora ocupa uma posição que lhe é legitimada pelo DP, produzindo o efeito de que “o professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender”. (ORLANDI, 1987, p. 31). Imaginamos que a tarefa, a qual a professora se refere, trata-se dos registros que aparecem na lousa, ainda que na forma de um esboço.

Compreendemos, ainda, que o significante “tarefa” se refere ao ensino de gramática sustentado no trabalho com a metalinguagem, mediante o rascunho do texto feito pelo aluno, que a princípio, foi registrado como “trabalho sobre o sujeito”, conforme podemos constatar na Figura 33.

O enunciado “Vai fazer a tarefa Lucas!” apresenta um desvio em relação à norma padrão, pois a forma verbal “vai” é um acionamento do verbo “ir” no modo indicativo e, neste caso, a formulação expressa uma ordem, considerando as CPs em que se enuncia. Se a norma padrão estivesse em funcionamento, o referido enunciado deveria apresentar a forma verbal flexionada no modo imperativo. Assim, teríamos a formulação “**Vá** fazer a tarefa Lucas!”, conforme preveem as GTs.

Tomamos como exemplo a noção de imperativo de Rocha Lima (2011, p. 176), ao postular que: “Com este modo, dirigimo-nos a uma ou mais pessoas, para manifestar o que queremos que ela faça, ou elas façam”.

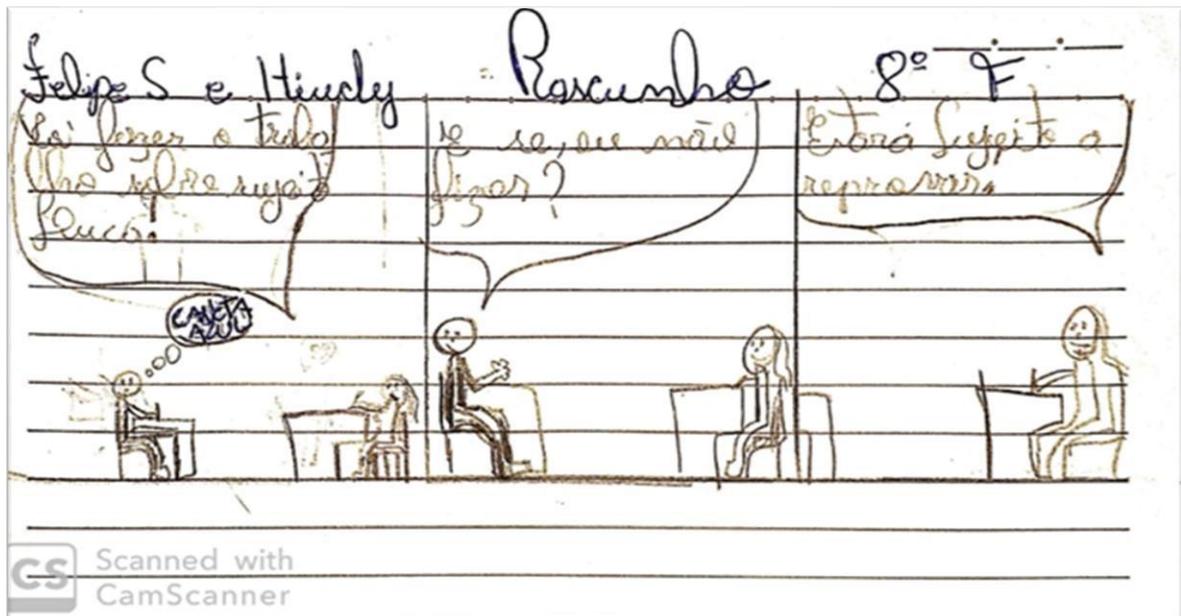
Consideramos que o ensino nas condições de produção a qual este texto expõe alude ao método didático-pedagógico tradicional, no qual o professor expõe o conteúdo, geralmente na lousa para o aluno que deve assimilá-lo, principalmente, por meio de transcrição e exercícios de fixação, que, no caso da tira, seria a tarefa à qual o personagem-aluno se refere.

O segundo enunciado, “caneta azul”⁴³, está significado como o pensamento do personagem-aluno, por apresentar-se em forma de balão pensamento (VERGUEIRO, 2018)⁴⁴, um recurso típico dessa modalidade textual, conforme podemos verificar na Figura abaixo.

⁴³ O maranhense Manoel Gomes ganhou as redes sociais e viralizou graças à música ‘Caneta azul’. Com os versos ‘Caneta azul, azul caneta, caneta azul está marcada com minha letra’, o vídeo foi visto mais de 8 milhões de vezes no YouTube, desde o dia 18 de outubro (2019), quando foi postado. O sucesso fez com que Wesley Safadão, Alok e Pablo do Arrocha tocassem o hit do vigilante em seus shows. Disponível em: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/o-que-o-meme-caneta-azul-24051592.html>. Acesso em: 24 set. 2020.

⁴⁴ Geralmente “em formato de nuvem, como rabicho elaborado como bolhas que dela se desprendem o chamado balão pensamento, indicando que as palavras que nele estão contidas são pensadas pelo personagem e não pronunciadas por ele”. (VERGUEIRO, 2018, p. 58).

Figura 33 - Rascunho da tira “Caneta azul”



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Do ponto de vista da formalidade da língua, “caneta azul” é uma formação nominal e faz alusão a um *meme* que circulou na internet no período coincidente em que trabalhávamos com as produções para a composição das tiras. Do ponto de vista do funcionamento da língua, esta formulação remete, portanto, a um atravessamento discursivo do meio digital que viralizou na internet, via redes sociais, após um maranhense declarar-se autor da letra de uma música que recebeu este título, conforme as notícias que se pode obter a esse respeito na internet.

Quanto ao funcionamento do *meme*, Santana e Sarian (2019, p. 271, grifo das autoras) afirmam que

o *meme* também pode se manter por seu efeito de série, pelo jogo da repetição que institui, por meio de compartilhamentos, curtidas e pela variedade do sentido dos elementos repetíveis, que permite uma regularização do dizer no interior de uma variação regulada.

Temos conhecimento de que “o surgimento das redes sociais, possibilitou que a reduplicação, a repetição e a amplitude dos memes tomassem proporções nunca vistas antes” (CARROZZA; SANTOS, 2012, apud SANTANA, 2019, p.18), o que, segundo Santana (2019, p. 18), “coloca em evidência a força do digital na constituição dos sujeitos e dos sentidos no século XXI”. Nas palavras de Dias, C. (2014, p. 12), “é preciso atentar para o fato de que a

conectividade é um elemento do laço social contemporâneo e dos processos de identificação dos sujeitos”, o que produz seus efeitos na textualização desta tira.

Nossos gestos interpretativos nos permitem compreender o enunciado “caneta azul” como uma forma de “escape” utilizada pelo sujeito-aluno, representada pelo personagem que, diante da coerção posta na sala de aula sob a imposição do DP, recorre a alguns mecanismos como formas de resistência e que o conduzem à deriva e à dispersão, o que pode ser compreendido como um gesto de resistência.

De acordo com Lagazzi (1988 apud Assolini, 2008, p. 97-98), a resistência pode ser compreendida como “a batalha do sujeito pelo direito de se colocar, de não aceitar a coerção. Nesse processo de resistência, o sujeito desloca-se em direção a um lugar em que possa construir um poder dizer”. Compreendemos que há diversas formas de se exercer a resistência, no entanto, sempre pelo discurso.

A autora postula ainda que

o discurso pedagógico enquanto circular produz uma posição-sujeito filiada a uma FD institucional vinculada, discursivamente, a uma memória que recupera os sentidos da instituição [escola] enquanto lugar de saberes, professores detentores de conhecimento, capazes, pautados em um modelo de certo/errado [que dizem sobre o que pode ou não pode]. (Ibidem, p.6).

Já no segundo quadrinho, vemos que o desenho representando a professora sugere movimento ao caminhar em direção ao aluno, que, por sua vez, encontra-se no mesmo lugar, sentado, segurando algo, numa das mãos, que imaginamos ser uma bola de papel. No entanto, sua expressão facial não é a mesma em relação ao primeiro quadrinho. Podemos perceber uma mudança na fisionomia do personagem-aluno na passagem do primeiro para o segundo quadrinho: no primeiro quadrinho, era de alegria, satisfação, ao passo que, no segundo quadrinho, parece demonstrar preocupação, tristeza ou decepção.

Essa compreensão é também sustentada no primeiro enunciado deste segundo quadrinho, “e se eu não fizer?”, produzido pelo personagem-aluno, que nos possibilita a compreensão de que se trata da réplica à fala da professora que encontra no primeiro quadrinho: “Vai fazer a tarefa Lucas!”, que, por sua vez, “e se eu não fizer?”, apresenta uma tréplica com o segundo enunciado “estará sujeito a reprovar!”. A professora, neste quadrinho, apresenta expressão facial sugerindo riso, aparentando satisfação.

Esse enunciado “e se eu não fizer?” pode ser compreendido como resistência revestida de hesitação. De acordo com Nascimento e Chacon (2008, p. 127), trata-se de um fenômeno no

qual se “constitui em pontos de deriva/ancoragem em que o sujeito pode se apoiar no ‘intuito’ não só de impedir que a dispersão se instale na conversação [...], como também, no ‘intuito’[...] de marcar sua posição autor”.

Em contrapartida, vemos que, no dizer da personagem-professora, o que se enuncia é “estará sujeito a reprovar!”, como resposta ao enunciado “e se eu não fizer?”, no qual se vê a marca do DP que se utiliza de mecanismos de caráter avaliativo, exercendo, dessa forma, a autoridade sobre os alunos. Dito de outra forma, o sujeito, personagem-professora, estando na posição autoritária, desempenha um papel que lhe é legitimado pelo DP, que, por sua vez, se inscreve no discurso autoritário, que não é reversível. “O ‘eu’ está num plano da enunciação e o ‘tu’ em outro. Na verdade, não há interlocutores, há uma ordem a ser seguida. O discurso autoritário é o discurso do poder. Só se obedece a ordens”. (COSTA, 2009, p. 8).

Como efeito do DP em funcionamento na discursividade da professora, destacamos o significante “sujeito” no enunciado “estará sujeito a reprovar!” como gestos interpretativos que se movem e nos apontam para um efeito de sentido que expõe a um aviso, alerta ou ainda, uma ordem, haja vista que, dito pela personagem na posição sujeito-professor, o enunciado filiado ao DP caracteriza-se como “um discurso autoritário que se apresenta como próprio de uma instituição, a escola, na qual ele tem origem e também para o qual ele garante a estabilidade”. (FURLAN, MEGID, 2009, p. 12).

Vemos, ainda, o significante *sujeito*, no enunciado “estará sujeito a reprovar”, como um elemento que aciona a memória discursiva sobre o trabalho desenvolvido com os alunos reverberando a atividade 4, na qual trabalhamos o verbete *sujeito* na mobilização de dicionários, de modo que compreendemos o acionamento desse significante, pelo aluno-autor, conforme está posto em alguns dos dicionários mobilizados na referida atividade, como por exemplo: “1. que é ou está suscetível ou passível de algo”; “2. que é passível de algo geralmente negativo.”; “3. suscetível de ocorrer”. Dessa forma, pode-se compreender o enunciado “estará sujeito a reprovar” como algo negativo (ruim) e suscetível de ocorrer.

Compreendemos que os sentidos projetados no texto “estão relacionadas com as formações sociais e os lugares que os sujeitos aí ocupam. Tais lugares funcionam nos processos discursivos como formações imaginárias” (NUNES, 2006, p. 19). Dessa forma, podemos entender que os sujeitos (neste caso a personagem-professora e o personagem-aluno), enquanto interlocutores, “atribuem a si e ao outro uma imagem que eles fazem do seu lugar e do lugar do outro”. (INDUSRKY, 2010, p. 43). Sendo assim, “a relação entre o sujeito e o real exterior não

é direta, mas sim mediada pelas representações imaginárias. É por meio do imaginário que os sujeitos significam o real no discurso”. (NUNES, 2006, p.20).

No terceiro quadrinho, o destaque ocorre em torno do enunciado “Final do ano”, apesar de a letra “l” ter ficado suprimida no desenho da porta. O não-verbal nos revela o não-dito, o que foi silenciado. Mobilizando nossos gestos de leitura sobre a imagem que representa o personagem-aluno, possibilitada pela sua fisionomia que sugere tristeza, somada às lágrimas que caem, é possível imaginar que a reprovação se concretizou, pois “sentidos não se sustentam apenas pelas palavras” (NECKEL, 2010, p. 40), de modo que

ao pensar a imagem na relação com a exterioridade, estamos caminhando em uma busca que concebe o discurso em abertura com o simbólico, constituído em uma rede formada por um processo cultural, histórico e político de produção. (MEDEIROS, 2009, p. 97).

Conduzindo a um efeito fecho, importa registrar que ao direcionarmos nosso olhar para as atividades produzidas pelos alunos, representadas nestas duas tiras selecionadas para a análise, como uma pequena mostra do nosso trabalho, mas bastante significativa, nos consideramos satisfeitas com os resultados obtidos, embora não represente o final, mas um direcionamento que se abre para outras possibilidades no que tange o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de um efeito-fecho, há que se retomar alguns dos conflitos que funcionaram como motivadores desse trabalho. Primeiramente, a incerteza em optar por uma filiação teórica. Tendo em vista a posição de sujeito-professor de Língua Portuguesa, considerava (e considero) a importância da abrangência do conhecimento, neste caso, relacionado às outras teorias, principalmente as que foram estudadas durante o mestrado, como aquelas filiadas à Literatura, Linguística Aplicada e Sociolinguística.

Entretanto, logo no início do mestrado, na disciplina “Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional”, ministrada pela professora Maristela Cury Sarian, as rupturas começaram. A “injunção ao novo” despertaram o gosto pelas leituras dos autores da Análise de Discurso e suas propostas de ensino-aprendizagem. A AD, da perspectiva materialista, para mim, era algo realmente novo e inovador, do ponto de vista educacional.

Precisamente, em uma orientação individual (ou conversa particular) com a professora Mariza Vieira da Silva, quando ministrava uma das disciplinas do Profletras, fui desafiada pela AD, através de um questionamento feito à professora. Esperava ouvir da professora Mariza, de acordo com seus conhecimentos e sua experiência com o ensino, que falasse sobre o que é que *falta* na educação, de modo mais específico, no ensino fundamental.

Ao responder meu questionamento com outro, fui *figada* completamente pela AD, neste instante. A professora Mariza respondeu com outro questionamento: “e o que é que *sobra* na educação?”. Segundo a professora, se *falta* alguma coisa é porque *sobra* outra. Uma declaração intrigante que ainda me acompanha, apesar de ter apontado para algumas direções. Posteriormente pude compreender que “a falta é também o lugar do possível”. (ORLANDI, 2015, p. 50).

Consequentemente, a possibilidade de um trabalho com a gramática representava um desafio, embora sempre tivesse grande interesse pelo ensino-aprendizagem em gramática, um trabalho com a língua que me fascina, somado ao fato de que até então não havia no Profletras/Cáceres nenhuma pesquisa neste sentido.

Importa registrar que foi em uma conversa, informal, com uma colega do Profletras, que ouvi algo que produziu em mim um sentido *provocador*. Segundo a colega, a “gramática não se sustenta”. Esta declaração funcionou como uma espécie de gatilho, pois estaria, a partir daquele momento, ainda mais empenhada em saber mais sobre esta questão.

De que forma estaria significando a colocação daquela professora? me questionei. Não deveria a gramática *sustentar* a língua, em vez de *se* sustentar? Indaguei-me, ainda, sobre o quê ou quem estaria ancorando tal afirmação. Assim, acredito ter me deparado com mais uma questão a ser *debulhada*.

Dentre alguns dizeres teóricos que funcionaram como estímulo a este propósito de estudo, destaca-se uma compreensão de Sarian (2018), ao *defender* o trabalho com a gramática na escola e na universidade. Afirmação na qual ressoam dizeres, em torno do ensino de gramática, problematizando a questão sobre ensinar ou não ensinar gramática tanto na escola quanto na universidade.

A partir do ingresso no mestrado, pude compreender que as concepções de língua são essenciais para a formação e o trabalho do professor, uma concepção que antes não tinha, e que a noção de língua sistêmica, estrutural, bem como a forma conteudista de ensino não são suficientes para a formação escolar de um sujeito histórico-social que possa exercer sua autonomia.

Assim, de acordo com Indursky (2010, p. 14), podemos dizer que “todo professor e/ou futuro professor deve perceber com clareza que a língua sistêmica e transparente é uma concepção dentre outras e não a única concepção”.

As leituras propostas pelos autores da AD nos permitiram uma reflexão sobre o ensino “percebido enquanto processo discursivo e não apenas como escolarização”. (FERNANDES, 2018, p. 18). Corroboramos, ainda, com a autora, ao dizer que

o sistema de ensino atual não favorece o desenvolvimento do pensamento seja ele lógico ou crítico, apenas a cópia das respostas, ou seja, sua repetição empírica ou mnemônica, o ‘efeito-papagaio’ como chama Orlandi (1998, p. 208). A vontade de aprender não é conteúdo escolar, mas pode ser estimulada, ainda porque o homem é movido pelo desejo do saber, e ‘saber para melhor questionar’ segundo Bachelard. (FERNANDES, 2018, p. 21).

Dessa forma, podemos dizer que a desconstrução das concepções arraigadas ao longo de todo um trajeto na educação, em vistas de um ensino pautado no conteudismo, no qual predominavam as obrigações do cumprimento aos objetivos de um currículo em que se prescreve o trabalho com a organização da língua, principalmente, iniciou-se ainda na escrita do projeto de intervenção, a partir das leituras dos textos das teorias nas quais nos filiamos.

Até então, estava sob o efeito do discurso pedagógico, que, de acordo com Gallo (1989, p. 32), “utiliza uma linguagem que dilui seu objeto ao mesmo tempo em que se cristaliza como

metalinguagem: as definições são rígidas, há cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas”.

As condições de ensino-aprendizagem nas quais estava inserida eram sempre condicionadas às prescrições curriculares que visavam às avaliações externas, propostas pelas políticas públicas e centradas no livro didático, visto como sendo o principal meio de ensino-aprendizagem na maior parte das disciplinas.

Ainda que consciente da condição imprescindível e constante da prática da leitura no trabalho com a língua, antes do Profletras, pouco conhecia sobre as práticas discursivas de leitura, bem como as teorias que as sustentam. A prática docente encontrava-se fundamentada, quase que basicamente, na noção de leitura tradicional, que, segundo Fernandes (2015, p. 103), é vista “como o processo pelo qual se decifram os signos escritos para atingir as ideias de quem os escreveu”, ou seja, “a leitura é entendida como uma ‘técnica de decifração’ que cristaliza o sentido literal como sendo a única possibilidade de gesto interpretativo”. (Ibidem, p. 103).

Pudemos aprender, com os estudos da AD, a partir do projeto de intervenção, o quanto é produtivo e gratificante trabalharmos no sentido de desestabilizar conceitos cristalizados no ensino-aprendizagem, principalmente aqueles que circulam como evidentes no livro didático.

Neste sentido, pode-se acrescentar, ainda, o fato de que

cada sujeito-leitor, tendo sua própria história de leituras, pode estabelecer relações diversas, mobilizando uma interdiscursividade diferente daquela do sujeito-autor. Isso igualmente integra suas condições de produção de leitura. (INDUSRKY, 2001, p. 36).

Concluimos que a partir do desenvolvimento do projeto de intervenção, que culminou na escrita desta dissertação, adquirimos condições para nos orientarmos quanto ao trabalho com a língua, estendendo-se a trabalhos futuros, pois, pelos estudos da AD, principalmente, vimos a importância de olhar para a “língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade”. (ORLANDI, 2001, p. 16).

Destacamos, ainda, o aprendizado com as teorias enunciativas quanto à importância de se propor uma forma de ensino partindo dos aspectos epilinguísticos para somente depois se introduzir os aspectos metalinguísticos, tentando, dessa forma, desestabilizar a forma de ensino pautada na metalinguagem, principalmente, como tem sido abordada no livro didático.

Neste sentido, vimos em Dias (2021, no prelo, p. 8) que “uma visão epilinguística da língua mostra como ela funciona. Por outro lado, uma visão metalinguística da língua nos mostra como a língua se estrutura em categorias (número, gênero, classes de palavras etc.) e funções (sujeito, objeto etc.)”.

Para tanto, logo no início do projeto de intervenção, promovemos, junto aos alunos, uma reflexão quanto à importância de se aprofundarem no conhecimento dos “saberes linguísticos”, conseqüentemente, a necessidade de se estudar a língua portuguesa, no que tange à gramática tradicional.

Dando continuidade à prática reflexiva sobre as questões da língua, buscamos mobilizar o *batimento* entre a organicidade e o funcionamento da língua, durante as atividades desenvolvidas nas cinco etapas trabalhadas, visando à compreensão da língua de uma maneira distinta e ampliada.

Para exercitarmos os deslocamentos almejados, mobilizamos, da Semântica da Enunciação, algumas noções propostas principalmente pelos trabalhos do professor Luiz Francisco Dias (UFMG) e dos seus orientandos que trabalharam nesta linha de pesquisa, a sintaxe. Partindo da compreensão da distinção entre “lição gramatical” e “fato discursivo” (DIAS, 1998), adquirimos embasamento teórico para efetivarmos nossa proposta de trabalho.

Acionando principalmente as noções de lugar sintático, rede enunciativa, pertinência enunciativa e referencial histórico, no trabalho com o sujeito, pudemos propor a ressignificação da nossa prática em sala de aula, no que tange o trabalho com a sintaxe.

Destacamos a prática de ressignificar as atividades propostas pelo LD já no primeiro texto selecionado, a tira do Menino Maluquinho, conforme a denominamos, mobilizando as noções da SE. Dessa forma, além da função sintática e da identidade morfológica, possibilitamos o trabalho com o papel enunciativo das categorias, de acordo com Dias (2010), complementando e inovando o trabalho com a língua a partir dos textos do LD.

Com a mobilização dessas noções, pudemos vivenciar uma forma de ensino em que praticamos experiências com a língua, conforme propõe Dias (2017). Assim, tal qual um *laboratório*, trabalhamos com a língua a partir de experimentos linguísticos, nos quais pudemos proporcionar aos alunos, “falantes da língua brasileira, a refletir sobre a própria língua e, ao mesmo tempo, refletir sobre as práticas sociais do nosso País”. (DIAS, 2021, no prelo, p. 12).

Reconhecemos a importância do trabalho metalinguístico que envolve as categorizações e classificações detalhadas da língua, no entanto, constatamos que a “abordagem epilinguística deve preceder a abordagem metalinguística”. (Ibidem, p. 12).

Acreditamos ter sido possível trabalhar os elementos gramaticais pertinentes ao ensino do “sujeito”, de forma que pudemos desestabilizar certos conceitos relacionados apenas a lições gramaticais, conforme nos ensina Dias (2002, p. 62):

Na nossa concepção, cabe à gramática trabalhar a relação entre as possibilidades estruturais e as formas históricas do sentido atualizadas na enunciação. Trabalhando no limite entre o gramatical e o discursivo podemos operar com um saber sobre a língua alternativo ao formalismo. Assim, imaginamos estar trabalhando com o fato linguístico na própria dimensão que o produz.

Pudemos constatar que, juntamente com o meu deslocamento da forma de ensino sedimentada, os alunos também puderam se *deslocar* da posição sujeito-aluno receptor para a posição de sujeito-autor de seus dizeres e das formas de aprender sobre a língua na qual se inscrevem.

Os alunos compreenderam a importância de se refletir sobre o funcionamento das formas da língua, pois, quando questionados sobre as formas que poderiam ocupar o lugar sintático do sujeito, a partir do enunciado: “E ainda dizem que o filme é de terror!”, exposto no Capítulo III, a partir da tira “O Menino Maluquinho”, trabalhada na Atividade 5, foi possível ouvir, vindo dos alunos, a seguinte formulação: “quanto a organicidade está correta, mas quanto ao funcionamento...”.

Constamos, com a realização deste trabalho, a possibilidade de nos distanciarmos dos estudos voltados, principalmente, para o conhecimento linguístico tomado em si mesmo, no sentido de que se preocupam “em classificar, nomear e definir as categorias da língua, isto é, as formas da língua” (DIAS, 2021, no prelo, p. 8). E que é possível promover uma forma de ensino da língua na qual os alunos aprendam a importância de buscar refletir sobre os eventos enunciativos, de modo a compreender a relação existente entre a organicidade e o funcionamento da língua.

Concluimos, acima de tudo, que o trabalho com a língua não pode ter fronteiras, no sentido de que devemos estar sempre aprimorando nossos conhecimentos.

Enfim, acreditamos que, com a realização deste trabalho, obtivemos a oportunidade de “renovar o ensino da língua materna, deixando de lado a pretensão de ensinar a língua para seus próprios falantes, e passar a ensinar os falantes a refletir sobre ela e usá-la de modo mais competente”. (DIAS, 2021 no prelo, p. 19).

Entretanto, existe a convicção de que o gesto (ou efeito) ainda mais significante consiste em *renovar e inovar* o sujeito-professor na posição de autora desse trabalho, a qual o considera

não como uma conclusão, mas o início de outras e inúmeras perspectivas de trabalhos futuros, se estendendo, inclusive, para outras áreas de ensino-aprendizagem, com as quais também trabalhamos, como Língua Inglesa e Arte.

Aprendemos avistar a língua nas suas inúmeras possibilidades para formulação de sentidos e, dessa forma, não nos limitamos a seguir prescrições normativas que se fundamentam em *verdades* ditadas pelo Discurso Pedagógico Escolar, através de livros didáticos, por exemplo, os quais inviabilizam o deslocamento do aluno e do professor.

Constatamos, ainda, que “é lícito discordar do *texto*, desacramentá-lo”. (FERNANDES, 2014, p. 4, grifo nosso), neste caso, deslizando o sentido de *texto* para uma extensão de longo alcance e, ao mesmo tempo, aproximando do nosso intento quando nos propusemos a nos interrogar quanto à forma de ensino praticada ao longo desses anos de docência. De modo específico, no que tange o trabalho com a gramática, a se pensar no funcionamento da língua, além da organicidade.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Gislane Ferreira de. **Para além do livro didático: gestos de leitura sobre família em diferentes materialidades significantes.** 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2019. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/Gislane%20Ferreira%20%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20vers%C3%A3o%20final.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- ASSOLINI, F. E. P. Discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e emergência da autoria. *In*: TFOUNI, L. V. (org.). **Múltiplas faces da autoria.** Ijuí: Editora Unijuí, 2008. p. 81-100.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- BARROS, R. C. B. de. Traço, corpo, sentido: sobre a escola, a criança e a escrita. FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. Orlandi (org.). **Discursos sobre a inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014. p. 225-265.
- BARROS, F. C. de. **Morfossintaxe.** São Paulo: Ática, 1997.
- BIDERMAN, M. T. C. O dicionário e o vocabulário da língua portuguesa. **Linha d'Água**, n. 10, p. 31-39, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37164>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BIRAL, C. G. **Uma abordagem discursiva sobre leitura e escrita nos processos construtivos da propaganda.** 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2016. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/DISSERTA%C3%87%C3%83OC%C3%ADntia_Guazzi_Biral.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.
- BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (org.) **Práticas de linguagem na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- CARUSO, F. SILVEIRA, C. Quadrinhos para a cidadania. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.16, n.1, p. 217-236, jan./ mar. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702009000100013. Acesso em: 14 nov. 2020.
- CASTELLANOS PFEIFFER, C. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade de Campinas, 1995. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270699>. Acesso em: 01 dez. 2019.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa.** 36. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Nacional, 1993.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens 8º ano**. 9.ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CERQUEIRA, L. M. R. **Refletindo sobre linguagens e representações de famílias**: análise de coleções didáticas integradas para o ensino fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea), Programa de pós-graduação Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador, 2015. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/123456730/118>. Acesso em: 13 abr. 2020.

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

CORACINI, M. J. R. Faria. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

COSTA, G. C. da. O discurso pedagógico: funcionamentos e efeitos. **Revista Recorte**: Revista do Mestrado em Letras, v.6, n.1, p.1-9, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/2044>. Acesso em: 08 out. 2020.

CRUZ, M. M. da **Produção de quadrinhos na escola e a constituição da autoria**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/profLetrasCACERES/MARLENE%20MACHADO%20DA%20CRUZ.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

DE CONTI, D. F. *et al.* O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **A língua portuguesa**: novas tecnologias em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 53-64.

DIAS, C. P. O ensino, a leitura e a escrita: sobre conectividade e mobilidade. **Entremeios**, Pouso Alegre, v. 9, p. 1-13, jul. 2014. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/198.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

DIAS, L. F. Fundamentos 1: produção de sentidos. In: **O português brasileiro no cotidiano**: enunciação e ensino. 2021. No prelo.

DIAS, L. F. Fundamentos 2: formação de enunciados. In: **O português brasileiro no cotidiano**: enunciação e ensino. 2021. No prelo.

DIAS, L. F. Fundamentos 3: enunciação e ensino. In: **O português brasileiro no cotidiano**: enunciação e ensino. 2021. No prelo.

DIAS, L. F. Redes enunciativas no ensino da língua portuguesa. **Fólio: Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, p. 621-636, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6988>. Acesso em: 14 jul. 2020.

DIAS, L. F. Um olhar para as articulações linguísticas na constituição de uma Semântica da Enunciação. **Traços de Linguagem**, Cáceres, v. 3, n. 2, p. 8-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/issue/view/295/showToc>. Acesso em: 10 jun. 2020.

DIAS, L. F. **Enunciação e relações linguísticas**. Campinas: Pontes, 2018.

DIAS, L. F.; SOUZA, T. N. A igualdade em paradoxo: uma abordagem discursiva. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 181-191, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica>. Acesso em: 18 ago. 2020.

DIAS, L. F. Acontecimento enunciativo e formação sintática. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 35, p. 99-138, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao35/edicao35.html>. Acesso em: 02 mar. 2019.

DIAS, L. F. Enunciação e forma linguística. **Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 223-238, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.periodicosdeminas.ufmg.br/periodicos/revista-de-estudos-da-linguagem/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

DIAS, L. F. Memória, enunciação e lugares sintáticos. *In*: PEREIRA, A.E.; LEFFA, V.J. (org.). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012. p. 27-42. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5098>. Acesso em: 10 fev. 2020.

DIAS, L. F. O ensino de sintaxe em livros didáticos. *In*: LIMA, M. F. L.; COSTA, C. de S. M.; FILHO, F. A. (org.). **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Teresina: EDUFPI, 2010. p.191-208.

DIAS, L. F. Enunciação e regularidade sintática. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 51, p. 7-30, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637217>. Acesso em: 20 fev. 2020.

DIAS, L. F. A gramática e a compreensão do funcionamento da língua na escola. *In*: CASARIN, E. A.; RASIA, G. dos S. (org.). **Ensino e aprendizagem de línguas: língua portuguesa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 141-157.

DIAS, L. F.; BEZERRA, M. A. Gramática e dicionário. *In*: GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. (org.). **Introdução às ciências da linguagem: da palavra à frase**. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-37.

DIAS, L. F. Novas perspectivas no ensino de gramática na escola: o estatuto do exemplo em questão. *In*: OLIVEIRA, S. E.; SANTOS, J. F. (org.). **Mosaico de linguagens**. Campinas: Pontes, 2006. p. 43 - 53.

DIAS, L. F. Textualidade e gramática: relações em construção. *In*: SCHONS, Carme Regina; ROSING, Tania M. K. (org.). **Questões de escrita**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo Editora, 2005. p. 30-41.

DIAS, L. F. A sintaxe em novas dimensões. *In*: TOLD, Claudia Stump. (org.). **Questões de linguística**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo Editora, 2003. p. 57-69.

DIAS, L. F. O estudo de classes de palavras: problemas alternativos de abordagem. *In*: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **O livro didático múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 125-158.

DIAS, L. F. Fundamentos do sujeito gramatical: uma perspectiva da enunciação. *In*: ZANDWAIS, Ana (org.). **Relações entre pragmática e enunciação**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2002. p. 47 - 63.

DIAS, L. F. A aula de gramática e a realidade discursiva do vocábulo. *In*: DIAS, Luiz Francisco (org.). **Texto, escrita, interpretação, ensino e pesquisa**. João Pessoa: Ideia, 2001. p. 66-88.

DIAS, L. F. Gramática e ensino do português: abrindo horizontes. *In*: MOURA, Denilda. (org.) **Língua e ensino dimensões heterogêneas**. Maceió: EDUFAL, 2000. p. 21-28.

DIAS, L. F. Gramática e discurso no ensino do português: novos desafios na formação do professor de língua materna. **Revista Brasileira de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 25-30, 1999.

DIAS, L. F. Gramática na sala de aula: da lição gramatical ao fato discursivo. **Vivência**, Natal, v. 12, n. 1, p. 113-120. jan. /jun. 1998.

FERNANDES, C. Nem autoritário, nem cínico, apenas polêmico: as formas do discurso pedagógico atual e seus processos de identificação. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 17, p. 92-112, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/46881>. Acesso em: 13 dez. 2020.

FERNANDES, C. B. A falha no ritual: os memes como discurso de resistência. *In*: FLORES, G.G. B.; et al. (org.) **Discurso, cultura e mídia: pesquisas em rede**. Campinas: Pontes, 2019. p. 42-61. v. 3.

FERNANDES, C. Os desafios de ensinar a Análise do Discurso e de se ensinar com a Análise do Discurso. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. 2, p. 17-39, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15178>. Acesso em: 28 set. 2020.

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

FERNANDES, C. O professor e sua ilusão de “domínio”: uma análise discursiva da prática pedagógica escolar no ensino de língua portuguesa. **RECC**, Canoas, v. 22, n. 3, p. 77-91, nov. 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/39447800/O_professor_e_sua_ilus%C3%A3o_de_dom%C3%ADnio_uma_an%C3%A1lise_discursiva_da_pr%C3%A1tica_pedag%C3%B3gica_escolar_no_ensino_de_l%C3%ADngua_portuguesa. Acesso em: 05 out. 2020.

FERNANDES, C. Entre o ver e o ler: gestos de leitura da materialidade visual implicando outros gestos de ensino. *In*: FERREIRA, M. C. L.; INDURSKY, F.; MITTMANN, S. (org.). **Análise do Discurso: dos fundamentos aos desdobramentos**

(30 anos de Michel Pêcheux). Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 183-194.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na Análise do Discurso. **Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, v. 17, n. 35, p. 189-200. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30023>. Acesso em: 20 set. 2020.

FERREIRA, M. C. L. **Da ambiguidade ao equívoco**: da resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/165468>. Acesso em: 15 nov. 2020.

FURLAN, C. C.; MEGID, C. M. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (org.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 9-18.

GALLO, S. L. Novas fronteiras para a autoria. **Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, v. 27, n.53, p. 53-64, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/35724>. Acesso em: 05 nov. 2020.

GALLO, S. M. L. **Ensino da língua escrita x ensino do discurso escrito**. 1989. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270686?mode=full> Acesso em: 05 dez. 2018.

GALLO, S. M. L. **Texto**: como apre(e)nder essa matéria? Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_5ff8394d57f319d2d8968bda57027970 Acesso em: 05 jan. 2019.

GIACOMINI, G. I. **A obra lexicográfica de Francisco da Silveira Bueno**. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86594/giacomini_gi_me_sjrp.pdf;jsessionid=500ED145E37A4F471997EFCCA3C753E2?sequence=1 . Acesso em: 15 jun. 2020.

GUIMARÃES, E. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Letras**, Santa Maria, n. 26, p. 53-62, jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11880>. Acesso em: 29 out. 2020.

GUIMARÃES, I. C. T. **A formação nominal em português**: um estudo sintático-semântico de bases enunciativas. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/DAJR-8SSQW3> Acesso em: 20 set. 2020.

INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In: NASCIMENTO, L. (org.). **Presenças de Michel Pêcheux**: da análise do discurso ao ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 97-120.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. *In*: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI, S. (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e Textualidade. Campinas: Pontes, 2017. p. 37-87.

INDURSKY, F. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v.12, n.1, p. 30-47, 2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/5954>. Acesso em: 15 maio 2020.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. *In*: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. (org.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.

INDURSKY, F. Estudos da linguagem: língua e ensino. **Organon**: Revista do Instituto de Letras da UFRGS, v. 24, n. 48, p. 1-15, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/issue/view/1661/showToc>. Acesso em: 28 set. 2020.

INDURSKY, F. A heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. *In*: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana B. (org.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001. p. 27-42.

LACERDA, P. B. G. **Sentenças proverbiais**: um estudo sintático semântico de bases enunciativas. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-7RAK6K>. Acesso em: 03 set. 2020.

LADEIRA, E. da C. **O lugar do sujeito indeterminado sob uma abordagem enunciativa**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-7RAK6K>. Acesso em: 13 ago. 2020.

LAGAZZI, S. 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-RODRIGUES, S. Texto e autoria. *In*: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). **Discurso e textualidade**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2010. p.81-103.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. A sala de aula e os alhures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. **Letras** - Revista do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, n. 27, p. 67-71, dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11899>. Acesso em: 04 fev. 2020.

LISPECTOR, C. **A paixão segundo GH**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. Disponível em: <http://www.atelierpaulista.com/wp-content/uploads/2015/07/apaixaosegundogh.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

LOPES, M. A. As tirinhas de Mafalda sob a ótica de Bakhtin no processo ensino-aprendizagem. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 47-62, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/49241>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MACHADO, R. D. da S. Pelo viés da sintaxe, acesso ao acontecimento discursivo. *In*: Seminário de Estudos em Análise do Discurso - SEAD, 1, p. 1-5. Porto Alegre, 2003. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/sead1_paineis.html. Acesso em: 18 set. 2020.

MARTINS, S. P. S. **Constituição, formulação e circulação de hashtags**: gestos de leitura e escrita na sala de aula. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletrascaceres&m=dissertacoesdefendidas&c=dissertacoes-defendidas-em-2020>. Acesso em: 18 dez. 2020.

MEDEIROS, C. S. A materialidade da imagem e a ideologia no discurso da mídia do espetáculo. **Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento**, Santa Maria, v. II, p. 91-100, dez. 2009. (Coleção Hipersaberes). Disponível em: www.ufsm.br/hipersaberes. Acesso em: 20 out. 2020.

MORAIS, J. L. O transtorno bipolar o discurso capitalista e suas implicações na clínica psicanalítica. **Stylus Revista de Psicanálise**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 241-252, nov. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676157X2016000200019. Acesso em: 04 abr. 2020.

MOURA, J. R. F. de. **Capas do jornal Meia-Hora**: uma análise discursiva do verbal e do não verbal. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://silo.tips/download/universidade-federal-do-rio-de-janeiro-capas-do-jornal-meia-hora-uma-analise-dis>. Acesso em: 10 nov. 2020.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos de português**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NUNES, J. H. Dicionários: história, leitura e produção. **Revista de Letras**, Universidade Católica de Brasília, v. 3, n. 1/2, p. 6-21, ano III, dez. 2010. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/1981>. Acesso em: 17 out. 2020.

NUNES, J. H. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107-124, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11982>. Acesso em: 05 nov. 2019.

NUNES, J. H. **Dicionários no Brasil**: análise e história do século XVI ao XIX. Campinas: Pontes; São Paulo: Fapesp, 2006.

NUNES, J. H. **A construção dos leitores nos discursos dos viajantes missionários**. 1992. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270688>. Acesso em: 15 maio 2020.

OLIVEIRA, A. P. de; SILVA, N. M. da; SILVA, V. R. M. e. Contribuições da disciplina Gramática, Variação e Ensino para o uso de dicionários como instrumentos linguísticos e discursivos. *In*: SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F.; FORTILI, S. de C. (org.). **Formação docente e ensino de Língua Portuguesa: resultados e perspectivas do/no Profletras Região Centro-Oeste**. Sinop: Editora Unemat, 2017. p. 137-148, v. 4. (Coleção Sala de Letras).

OLIVEIRA, A. P. de. **Análise discursiva de dicionários: uma proposta pedagógica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/profLetrasCACERES/AZENILDA%20de%20OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ORLANDI, E. P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia – discurso eletrônico, escola, cidade. **Rua** [on-line]. Campinas, n. 16, v. 2, p. 6-17, nov. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638816>. Acesso em: 18 dez. 2020.

ORLANDI, E. P. A análise de discurso é possível? **Língua e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 44, p. 138-156, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657795>. Acesso em: 05 dez. 2020.

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

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

ORLANDI, E. P. Uma prática de ensino transversal. **Línguas e instrumentos linguísticos**, Campinas, n. 29, p. 11-22, 2012. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao29/artigo1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

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

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P. (org.). **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e construção da Língua Nacional**. Campinas: Pontes; Cáceres: Editora da Unemat, 2001.

ORLANDI, E. P. Metalinguagem e gramatização no Brasil: gramática e filologia-linguística. **Revista da ANPOLL**, n. 8, p. 29-39, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/348> Acesso em: 18 fev. 2020.

ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, Campinas, n.4, p. 9-19, 1998. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>. Acesso em: 14 jan. 2020.

ORLANDI, E. P. Discurso e argumentação: um observatório do político. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, n. 1, p. 73-81, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/6915>. Acesso em: 14 nov. 2020.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não verbal. **Rua**, n. 01, p. 35-47. Unicamp, Campinas, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914>. Acesso em: 04 jan. 2020.

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

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, M. (1969). 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. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 61- 161.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 163-251.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

PENA, E. B. F. **Enunciação e regularidades gramaticais**: apontamentos para o ensino de língua portuguesa para o ensino médio. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-A7GGYS>. Acesso em: 05 fev. 2020.

PENA, E. B. F. Memória, acontecimento e ensino de sintaxe: o exemplo-colmeia. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 35, p. 193-216, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao35/artigo8.pdf>. Acesso em: 07 out. 2018.

PETRI, V.; CERVO, L. M. Língua portuguesa ou gramática? Uma proposta de desconstrução do “Ou isto ou aquilo”. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 35-48, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v19n1/1518-7632-ld-19-01-35.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

PETRI, V. Gramatização das línguas e instrumentos linguísticos: a especificidade do dicionário regionalista. **Línguas e instrumentos linguísticos**, Campinas, n. 29. p.23-37, 2012. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao29/artigo2.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

PFEIFFER, C. C.; SILVA, M. V. Estado, ciência, sociedade: por entre línguas e teorias. **Letras**, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 87-113, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/14426>. Acesso em: 18 out. 2020.

PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 87-104.

PFEIFFER, C. C. O lugar do conhecimento na escola: alunos e professora em busca de autorização. **Escritos**, Campinas, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, n.7, p. 09-20, ago. 2002.

POSSENTI, S. **Os humores da língua**: análises linguísticas de piadas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RAMOS, Paulo. **Tiras livres**: um novo gênero dos quadrinhos. Série Quiosque, 32. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2016. Disponível em: <https://marcadefantasia.com/livros/quiosque/tiraslivres/tiraslivres.htm>. Acesso em: 25 ago. 2020.

ROCHA, L. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2011.

RONDÔNIA. **Secretaria de Estado da Educação**. Referencial Curricular de Rondônia. Governo do Estado de Rondônia, 2018. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/publicacao/referencial-curricular-do-estado-de-rondonia-ensino-fundamental-anos-iniciais-e-anos-finais/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

ROSA, V. C. da. **O dicionário como espaço de produção de sentidos nas aulas de língua portuguesa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso -Cáceres, 2016. Disponível em: <portal.unemat.br/?pg=site&i=profletrascaceres&m=dissertaçõesdefendidas&c=dissertacoes-defendidas-em-2016>. Acesso em: 08 out. 2019.

SANTANA, F. F. **Jogos parafrásticos e polissêmicos em funcionamento nos processos constitutivos de memes**: uma abordagem discursiva na sala de aula. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019. Disponível em: <portal.unemat.br/?pg=site&i=profletrascaceres&m=dissertaçõesdefendidas&c=dissertacoes-defendidas-em-2019>. Acesso em: 28 out. 2020.

SANTOS, M. J. dos. **Gestos de interpretação e constituição da autoria**: uma proposta de trabalho com o discurso sobre drogas lícitas e ilícitas no Ensino Fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletrascaceres&m=dissertacoesdefendidas&c=dissertacoes-defendidas-em-2018>. Acesso em: 8 nov. 2020.

SANTOS, M. J.; SARIAN, M. C. S. Das injunções institucionais à constituição da autoria: uma via para o trabalho com a leitura e a escrita na escola. **Investigações**, v. 31, n. 2, p. 340-367, dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/237522>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SANTOS, R. E. dos; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS: Revista Científica**, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producaoacademica/002444866.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

SANTOS, V. A. dos. **Leituras e versões de Peter Pan na perspectiva discursiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/DISSERTA%C3%87%C3%83%Val%C3%A9ria_Andr%C3%A9_dos_Santos.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

SARIAN, M. C. Escrita e autoria: um gesto analítico de um processo de produção de texto mediado pelas tecnologias digitais. In: DI RAIMO, Luciana Cristina Ferreira Dias; STEFANIU, Luciana Fracassi. (org.). **(N)os movimentos de uma articulação: análise de discurso e ensino**. Campinas: Pontes, 2019. p. 97-120.

SARIAN, M. C. **A resignificação do ensino de língua portuguesa na educação básica: um efeito da Análise de Discurso na relação com a História das Ideias Linguísticas**. Trabalho apresentado no VIII Encontro Nacional Linguagem, História e Cultura – ENALHC - e IV Encontro Nacional em Semântica e Análise de Discurso - ENSAD, 02 a 05 de outubro de 2018, UNEMAT, Cáceres-MT.

SARIAN, M. C. Ensino de leitura na escola: um olhar para o livro didático. **Entremeios**, Pouso Alegre, v. 14, p. 261-274, jan./jun.2017. Disponível em <<http://www.entremeios.inf.br>> Acesso em: 05 fev. 2019.

SARIAN, M. C. O imaginário de completude em prefácios de dicionários monolíngues do português brasileiro. In: DALLA PRIA, A. *et al.* (org.). **Linguagem, escrita e tecnologia**. Campinas: Pontes, 2013. p. 239-247.

SARIAN, M. C. **A injunção ao novo e a repetição do velho: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270532>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SILVA, A. de M. **Dicionário da língua portuguesa**. Composto pelo Padre D. Rafael Bluteau, reformado e acrescentado por Antônio de Moraes e Silva, natural do Rio de Janeiro – Tomo Primeiro. Lisboa, 1798.

SILVA, M. V. da. Análise de discurso: um percurso de leitura e de gestos de interpretação. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 44, p. 238-269, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657816>. Acesso em 15 set. 2020.

SILVA, M. V. da. Manuais escolares e saberes linguísticos. **BSEHL**, n.11, p. 209-224, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6873509>. Acesso em: 30 out. 2018.

SILVA, M. V. da. Instrumentos linguísticos: língua e memória. **Letras: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras**, n. 27. p. 111-119, dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11904>. Acesso em: 28 nov. 2018.

SILVA, M. V. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270692>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SILVA, M. V. O dicionário e o processo de instrumentação do sujeito-analfabeto. *In*: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). **Língua e Cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996. p.151-162.

SILVEIRA, E. L.; SOUZA, N. B. Matriculo-me, logo existo: efeitos do verbal e do não-verbal na produção de sentidos. **Revista de Letras Norteamentos**: Estudos linguísticos e literários, Sinop, v. 10, n. 22, p. 191-211, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/2326>. Acesso em: 19 set. 2020.

SILVEIRA, V. F. P. da. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010. Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4798999.pdf. Acesso em: 08 nov. 2019.

SOUZA, C. R. de; PACÍFICO, R. M. S. Sujeito e autoria no contexto escolar: contribuições da Análise do Discurso. **Revista da SPAGESP** - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 68-84, jul. dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v12n2/v12n2a08.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

SOUZA, T. C. C.; PEREIRA, R. C. (org.) **Discurso e ensino**: reflexões sobre o verbal e o não verbal. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

SOUZA, T. C. C. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **Rua**, Campinas, v. 7, p. 65-94, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640721>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SURDI, M. I. **Gramática normativa**: movimentos e funcionamentos do “diferente” no “mesmo”. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Santa Maria, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9823>. Acesso em: 20 out. 2020.

TIZZIOTO, P. A.; PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. A constituição de sentidos na oralidade e na escrita: a autoria na produção infantil. **Pesquisa em Discurso Pedagógico**, Rio

de Janeiro, v. 7, p. 1-17, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=14740@>. Acesso em: 10 out. 2020.

VARGAS, O. J. **Práticas de leitura na escola**: uma abordagem discursiva. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletrascaceres&m=dissertacoesdefendidas&c=dissertacoes-defendidas-em-2015>. Acesso em: 8 nov. 2019.

VERÍSSIMO, Érico. **Olhai os lírios do campo**. 32.ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

VIEIRA, C. D. S. **A contribuição de Moacyr Cirne para o estudo das histórias em quadrinhos**: a semiologia materialista como método. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-01112017-091951/pt-br.php>. Acesso em: 20 set. 2020.

WANSER, C. A.; RESENDE, L. M. A atividade epilinguística e o ensino da língua materna: um exercício com a conjunção MAS. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 2-20, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3715>. Acesso em: 14 dez. 2020.

ANEXOS

ANEXO 1: ATIVIDADE 1

1. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

- **Ano/série:** 8º F
- **Atividade:** Dinâmica do espelho
- **Tempo previsto:** 2 aulas
- **Conteúdo:** Apresentação do projeto aos alunos, promovendo a aproximação afetiva entre a professora e a turma.
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** oralidade e escrita.
- **Objetivos:** Conhecer melhor a turma com a qual será desenvolvido o projeto, promovendo uma receptividade favorável com relação aos trabalhos que serão propostos.
- **Metodologia:** Para esta atividade será utilizada uma caixa com um espelho dentro. Essa dinâmica consiste em mostrar a caixa aos alunos dizendo que dentro eles verão uma imagem e terão que descrevê-la. Com o propósito de abordar de maneira sutil o conteúdo a ser trabalhado, faremos a pergunta que se encontra abaixo, no item 2.

2. DESENVOLVIMENTO:

Quem é o *sujeito* que você vê na imagem que está dentro da caixa? Poderia descrevê-lo (a) sem mencionar de quem se trata?

- a) Os alunos serão orientados a não revelar o que/quem viram dentro da caixa. Farão uma autodescrição sem dizer que se trata de si mesmo.

- b)** De posse da frequência dos alunos, a professora irá chamando pelos nomes de forma alternada, não na ordem em que se encontra na lista.

- c)** Ao término da dinâmica, será proposta uma produção de texto em forma de autobiografia que deverá ser entregue no próximo, conforme o enunciado:

3. PRODUÇÃO DE TEXTO

Vocês farão um texto sobre vocês mesmos (as). Fiquem à vontade para se expressarem. Este texto será sua autobiografia, para que eu possa conhecê-los um pouco mais.

ANEXO 2: ATIVIDADE 2

1.DESCRICÃO DA ATIVIDADE:

- **Ano/série:** 8º F
- **Atividade:** Atividade 2 “Roda de conversa sobre a disciplina de Língua Portuguesa”
- **Tempo previsto:** 2 aulas
- **Conteúdo:** Etapa 2 - Por que estudamos português?
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** gestos de interpretação.
- **Objetivos:** dar visibilidade às noções que os alunos possuem sobre o ensino-aprendizagem da disciplina, possibilitando que compreendam a importância de se aprender português.
- **Metodologia:** Organização de uma roda de conversa com os alunos em que será proposta a seguinte questão: **Por que estudamos português?** Os alunos serão ouvidos e anotadas as observações de suas falas.

2.DESENVOLVIMENTO – Questões:

- a) O que vocês acham da disciplina de Língua Portuguesa?
- b) O que vocês têm estudado na disciplina de Língua Portuguesa, ultimamente?
- c) Quais os conteúdos que vocês preferem ou que consideram mais importantes nesta disciplina?
- d) Em relação ao estudo de gramática, o que vocês gostariam de apontar? (Obs.: essa questão poderá ser explicada com maiores detalhes conforme a necessidade observada.)

e) Gostariam de fazer alguma pergunta ou comentário sobre o assunto?

3.PRODUÇÃO DE TEXTO:

Para efeito de fechamento da aula, será proposto que os alunos registrem, por escrito, suas impressões sobre a aula, respondendo às questões.

ANEXO 3: ATIVIDADE 3

1. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

- **Ano/série:** 8º F
- **Atividade:** Seleção de textos no livro didático.
- **Tempo previsto:** 4 aulas
- **Conteúdo:** Leitura e interpretação.
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** Gestos de leitura.
- **Objetivos:** Selecionar textos que serão analisados a partir dos critérios que condizem com os objetivos do projeto, a fim de propor o estudo da sintaxe.
- **Metodologia:** atividades em grupos e socialização dos resultados.

2. DESENVOLVIMENTO:

a) Os alunos serão organizados em grupos e orientados para que busquem, no livro didático, textos que consideram interessantes.

b) Selecionados 1 ou 2 textos, farão as considerações quanto aos gestos de interpretação. Poderão seguir o roteiro proposto:

c) Que tipo de texto você selecionou? Poderia descrevê-lo?

d) Poderia encontrar o autor do texto e as referências da publicação? Onde quando foi publicado?

e) O que mais chamou sua atenção no texto escolhido?

3. SOCIALIZAÇÃO:

Os alunos farão as exposições de suas impressões a respeito dos textos trabalhados para apreciação da turma.

ANEXO 4: ATIVIDADE 4

1. DESCRIÇÃO:

- **Ano/série:** 8º F
- **Atividade:** Diagnóstico sintaxe: sujeito.
- **Tempo previsto:** 4/5aulas.
- **Conteúdo:** Leitura, interpretação e estudo de sintaxe.
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** Organicidade e funcionamento da língua.
- **Objetivos:** Dar início às atividades diagnósticas, perceber a noção que os alunos possuem sintaxe: o sujeito; conceber a linguagem em seu funcionamento enquanto discursividade.
- **Metodologia:** exposição do texto de forma projetada, leitura e discussão sobre o sentido de texto e abordagem em forma de questionamentos sobre a noção de sintaxe e de texto.

2. DESENVOLVIMENTO:



(O Menino Maluquinho – As melhores tiras. Porto Alegre: L&PM, 1995. p. 42.)

- Após ler o texto, que considerações/observações você gostaria de fazer?
- O enunciado no primeiro quadrinho, “Sexta-feira 13”, produz algum sentido para você? Comente.
- Que efeitos podem ser observados em relação a linguagem verbal e não-verbal no texto? Comente.
- Se fosse outro tipo de texto, sem imagens, por exemplo, vocês acreditam que poderia haver alguma mudança? Que efeitos poderiam ser produzidos?
- A forma em que o texto é constituído em relação aos personagens chama sua atenção por algum aspecto? Comente.

ANEXO 5: ATIVIDADE 5

1. DESCRIÇÃO:

- Ano/série:** 8º F
- Atividade:** Atividade com dicionários
- Tempo previsto:** 4 aulas
- Conteúdo:** Pesquisa sobre o verbete “sujeito”.
- Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** leitura, gestos de interpretação, condições de produção, formulação e circulação de sentidos. Conforme

aponta Nunes (2010b, p.15), “o dicionário é um observatório dos discursos em circulação, trata-se de notar quais ele coloca em circulação e quais ele silencia”.

- **Objetivos:** Criar condições para os alunos compreenderem o modo como os dicionários são organizados, bem como o deslocamento dos sentidos (nos verbetes) decorrentes dos fatores históricos, sociais e linguísticos, de modo específico, o verbete “sujeito”.
- Nas palavras de Orlandi (2012, p. 95), “[...] todo dizer se liga a uma memória. Para dizer, de certo modo, todo sujeito ‘recorre’ a um ‘arquivo’, aos discursos disponíveis. Todo sujeito tem seu ‘discurso textual’”. A dificuldade ou a facilidade para compreendermos uma materialidade linguística dependem das nossas *condições de produção*.
- **Metodologia:** Para o desenvolvimento desta atividade, serão selecionados dicionários de diferentes autores. Os alunos, em grupos de 3 ou 4 no máximo, farão a pesquisa sobre o verbete “sujeito”, destacando em cada exemplar:

2. DESENVOLVIMENTO:

a) A estrutura do dicionário: composição, apresentação / introdução, sumário, verbetes e outros aspectos que poderão constar (analisar e registrar):

b) As condições de produção do dicionário:

- quem é o autor:
- publicação (ano, editora, forma de circulação):
- para que público é destinado:

c) Estudo do verbete “sujeito”:

- estrutura do verbete:
- Houve mudanças de sentido de um dicionário para outro? Que destaques poderiam ser feitos?
- Podem ser observados sentidos em relação à gramática? O que poderia ser destacado?
- E em relação ao funcionamento da língua, como podemos perceber esse aspecto?

d) Faremos as considerações finais, em que os alunos poderão expor suas considerações sobre a atividade desenvolvida, compartilhando com os colegas.

3. ATIVIDADE COMPLEMENTAR

1. Qual é a importância dos dicionários?
2. Quem produz os dicionários? Comente.
3. Esse sujeito, que produz os dicionários, é um cidadão como qualquer outro? O que você pensa sobre isso?
4. As definições dos dicionários são únicas? Não as encontramos em nenhum outro dicionário? Explique.
5. Os sentidos também são únicos? As definições dos dicionários são completas? É possível existir completude? Explique.
6. O que poderia ser dito quanto a quem se destina a produção dos dicionários, após o trabalho realizado com o dicionário de Bluteau?

ANEXO 6: ATIVIDADE 6

1. DESCRIÇÃO:

- **Ano/série:** 8º F
- **Atividade:** Retomada do projeto
- **Tempo previsto:** 2 aulas.
- **Conteúdo:** retomada do trabalho realizado e projeção dos trabalhos futuros.
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** gestos de leitura/interpretação, assunção à autoria.
- **Objetivos:** refletir sobre o trabalho desenvolvido até a presente etapa; proporcionar abertura à exposição dos anseios e expectativas dos alunos, em relação ao projeto; adquirir condições de planejar as ações seguintes.

- **Metodologia:** roda de conversa, explanação sobre a retomada, seguida de anotações dos alunos para serem captadas.

2. DIRECIONAMENTOS:

- a) O que ficou registrado em relação ao que foi trabalhado sobre o projeto?
- b) Como vocês veem a retomada do projeto? O que esperam? Como imaginam que poderia ser?
- c) O que mais gostariam de apontar, destacar em relação ao projeto, em especial, quanto à retomada?

3. QUESTÕES DE PERCEPÇÃO:

1. Como vocês percebem/enxergam o ensino e a aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, considerando antes, depois e durante o projeto até onde foi trabalhado? O que poderiam destacar ou sugerir?
2. Como vocês compreendem a noção de gramática, considerando o que já trabalhamos anteriormente? Que efeitos de sentidos podem ser produzidos quando se fala em “gramática”?
3. Quanto ao nosso “recorte” gramatical, o componente sintático “sujeito”, o que vocês têm para destacar?
4. Quanto ao estudo com os dicionários, o que poderiam/gostariam de mencionar?
5. Quanto ao tema e textos que foram trabalhados, o que gostariam de destacar, ou sugerir?

Obs.: as respostas poderão ser em forma de parágrafo, se o aluno preferir.

ANEXO 7: ATIVIDADE 7

1. DESCRIÇÃO:

- **Ano/série:** 8º F
- **Atividade:** “O Menino Maluquinho” – retomada do texto
- **Tempo previsto:** 6 aulas.
- **Conteúdo:** leitura, interpretação e estudo de sintaxe: instauração do lugar do sujeito, produção de enunciados.
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** organicidade e funcionamento da língua no estudo da sintaxe na ocupação do lugar do sujeito, rede enunciativa, gestos de leitura e interpretação, paráfrase e polissemia.
- **Objetivos:** Trabalhar o funcionamento da língua na relação entre a configuração orgânica e suas projeções de acionamento enunciativo, mobilizando a ocupação sintática do sujeito; colocar em evidência, de forma a ser exercitada, a noção de rede enunciativa, proposta por Dias (2018); dar visibilidade às noções como a paráfrase, polissemia, formulação e circulação de sentidos, entre outras.
- **Metodologia:** exposição do texto de forma projetada, leitura e discussão sobre os sentidos do texto; abordagem em forma de questionamentos sobre a noção de sintaxe conduzindo os alunos a compreenderem o funcionamento da língua através das demonstrações: construções (e desconstruções) dos enunciados propostos no texto, utilizando-se do conceito de rede enunciativa e lugar sintático do sujeito, principalmente, entre os demais conceitos mencionados, exercitando a oralidade e a escrita nas produções dos alunos.

2. DESENVOLVIMENTO:



(O Menino Maluquinho – As melhores tiras. Porto Alegre: L&PM, 1995. p. 42.)

- a) Que gestos de leitura podem ser atribuídos ao enunciado “Pô! Cê viu o **Jason?**”? Há algum aspecto que chama a atenção neste enunciado?
- b) No segundo quadrinho, a forma visual, o **não-verbal**, nos convida a gestos interpretativos. Faremos uma leitura detalhada nesse aspecto e registraremos os gestos de interpretação. Se for o caso, pode comparar com os outros quadrinhos.
- c) Como você compreende o uso do termo “**Adorei**” no segundo quadrinho, quanto aos efeitos de sentidos?
- d) E quanto ao emprego da expressão “**Morri de rir**”, o que poderia ser dito?
- e) Como pode ser compreendida, neste caso? Houve deslocamento de sentido nesta construção? Comente.
- f) É comum o emprego dessa forma verbal referindo-se à primeira pessoa? Em que sentido (s)? Explique.
- g) Vamos produzir enunciados envolvendo o verbo “morrer”, observando os diferentes deslizamentos de sentidos.
- h) Quanto ao enunciado o “*E ainda dizem que é filme de terror*”:
- Como poderia ser interpretado, considerando a conversa anterior entre os personagens?
 - Se outro personagem interagisse com esta “fala”, o que poderia ser dito, considerado os outros componentes verbais e não-verbais? Vamos escrever!
 - No caso de atribuir a forma verbal “*dizem*” a alguém, como poderíamos reescrever este enunciado?
 - Podemos identificar a **quem** está se referindo este enunciado, no texto? E que efeito a identificação, ou não identificação produz no texto?
 - Como pode ser compreendido o termo “*ainda*”, neste enunciado, quanto aos efeitos que podem ser produzidos no texto?

- Em que outras situações podem ser utilizadas esta palavra, considerando outras possibilidades de sentidos?

i) No trecho: *“Quase chorei quando afogaram ele”*:

- Quanto aos efeitos de sentido que podem ser atribuídos à ação *“chorei”*, o que poderia ser dito?
- De que outras maneiras o personagem poderia expor essa ideia? Vamos escrever.
- Que observações podem ser feitas sobre a **linguagem** utilizada pelo personagem neste enunciado, **considerando o imaginário que se tem sobre aspectos formais e informais da língua**? Comente.

j) Retomando o enunciado: *“E ainda dizem que é filme de terror”*:

- Qual seria o imaginário dos personagens sobre o conceito de “terror”, considerando a conversa entre eles? E o seu conceito sobre essa questão, qual seria?
- Vamos substituir o termo “terror”, neste enunciado, por outro significante, a fim de verificarmos os efeitos produzidos.
- Você já viu este ou outro filme considerado de “terror”? Concorda com os personagens quanto à visão que eles possuem em relação ao filme? Comente.
- A palavra “terror”, é utilizada na sua convivência, no cotidiano? Em que situações pode ser usada esta palavra? Vamos pôr em prática empregando este vocábulo em frases que podem ser vistas ou ouvidas no dia a dia.

*Anexo para a questão: “d) E quanto ao emprego da expressão **“Morri de rir”**, o que poderia ser dito?”

MORRER 1. Int: *morrer*. Deixar de viver, perder a vida; falecer, finar-se, expirar (aplicado a pessoas): “*Morre quem tem de morrer*” (Prov.). // Acabar-se; extinguir-se; terminar: *Morre o dia. Morreu o amor.* // Desaparecer: *Morre o sol, a lua (no horizonte).* // Estiolar-se (planta). // Interromper-se; não chegar a concluir-se (grito, suspiro). // Cair no esquecimento (palavras). // Perder o brilho (uma luz). // Parar de funcionar (carro, motor). //

2. TI: *morrer de...* Ter em grau muito intenso (sensação, sentimento): *Morrer de frio/calor, de inveja, de amor.* // *Morrer em...* Desaguar: *Rios que morrem no mar.* // (gír.) Pagar: *Morrer na conta.* // **3. T(Dp)I:** *morrer(-se) por...* Gostar muito; desejar com veemência: *Morrer(-se) por alguém.* // **4. TD:** *morrer morte...* Experimentar; sofrer; ter: *Morrer (uma) morte gloriosa/infame. Morrer morte natural, súbita, violenta,* etc. // **5. Int Pred:** *morrer + Predicativo.* Falecer em certa condição: *Morrer pobre (< Morrer estando ou sendo pobre). Morrer envenenado.* “*Antes morrer arruinado que viver esfaimado*” (Prov.). “*Quem tem padrinho não morre pagão*” (id.).

MORTIFICAR 1. TD: *mortificá-lo. TDp:* *mortificar-se.* Torturar(-se) com penitências: *Mortificar o corpo, a carne, os sentidos. Mortificar-se.* // Afligir(-se); atormentar(-se): *Mortificar(-se) alguém.* // **2. TD:** *mortificá-lo.* Fazer sofrer (qualquer parte do corpo); torturar: *Mortificar as mãos, os pés, os olhos (no trabalho, no estudo).* // (prim.) Diminuir a vitalidade de; entorpecer: *O frio mortifica os membros.*

ANEXO 8: ATIVIDADE 8

1. DESCRIÇÃO:

- **Ano/série:** 8º F
- **Atividade:** Lugar sintático do sujeito no texto em estudo
- **Tempo previsto:** 4 aulas.
- **Conteúdo:** leitura, interpretação e estudo de sintaxe: instauração do lugar do sujeito indeterminado.
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** organicidade e funcionamento da língua no estudo da sintaxe na ocupação do lugar do sujeito, rede enunciativa, pertinência enunciativa, gestos de leitura e interpretação, imbricamento verbal e não-verbal, efeitos de humor.
- **Objetivos:** Trabalhar o funcionamento da língua na relação entre a configuração orgânica e suas projeções de acionamento enunciativo; colocar em evidência o efeito de humor em textos dessa categoria; consolidar, de forma efetiva, a resignificação de atividades propostas pelo livro didático.
- **Metodologia:** exposição do texto de forma projetada, questões impressas, para agilizar o processo, leitura e discussão sobre os sentidos do texto; abordagem em forma de questionamentos sobre conceitos de sintaxe, conduzindo os alunos a compreenderem o funcionamento da língua através da ocupação do lugar do sujeito nas sentenças, observando a noção de pertinência enunciativa ne relação com o referencial histórico e social.

2. DESENVOLVIMENTO:



Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

- a) Fale sobre o que chama a sua atenção em relação ao texto.

- b) Como podemos compreender a resposta dada à pergunta do último quadrinho, considerando os efeitos produzidos no imbricamento do verbal e o não-verbal, dos quadrinhos anteriores?

II. Vamos exercitar as variações da ocupação do lugar do sujeito, a partir do enunciado: “*O sujeito indeterminado chegou*”.

O sujeito indeterminado	Chegou

1. O que poderíamos concluir/dizer/ compreender quanto aos efeitos produzidos com as mudanças desses termos?
2. Que outros termos poderíamos utilizar além desses, na tentativa de produzir efeitos humorísticos?
3. Vamos exercitar a produção de texto visando ao produto final, em forma de tira, mobilizando a linguagem verbal e não-verbal.

ANEXO 9: FOTO – Cartunista Jean Galvão mostra suas charges para Ziraldo

Fonte: <http://www.ebc.com.br/infantil/galeria/videos/2013/10/cartunista-jean-galvao-mostra-suas-charges-para-ziraldo>

ANEXO 10: ATIVIDADE 9

1. DESCRIÇÃO:

- **Ano/série:** 8º F
- **Atividade:** Construção do produto final
- **Tempo previsto:** 10 aulas.
- **Conteúdo:** leitura e escrita de textos – tiras e charges.
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** gestos de leitura e de interpretação, paráfrase, polissemia, autoria, condições de produção e formação discursiva (principalmente).
- **Objetivos:** dar visibilidade às noções que foram mobilizadas durante o processo interventivo, de modo a serem materializadas na produção escrita dos alunos.
- **Metodologia:** exposição do trabalho aos alunos, proporcionando abertura para as devidas considerações e sugestões da turma; organização dos grupos e distribuição das tarefas a serem desenvolvidas; realização de oficinas de leitura e produção de textos.

3. DESENVOLVIMENTO:

I. Após a formação dos grupos e o planejamento das ações, decidiremos horário e local das oficinas que ocorrerão no horário oposto às aulas.

II. Oficinas de leitura a partir de texto motivadores constituídos pela linguagem verbal e a não-verbal como tiras e charges.

III. Produção de tiras: proposta de rascunho dos enunciados, apreciação da turma, reescrita e ilustração.

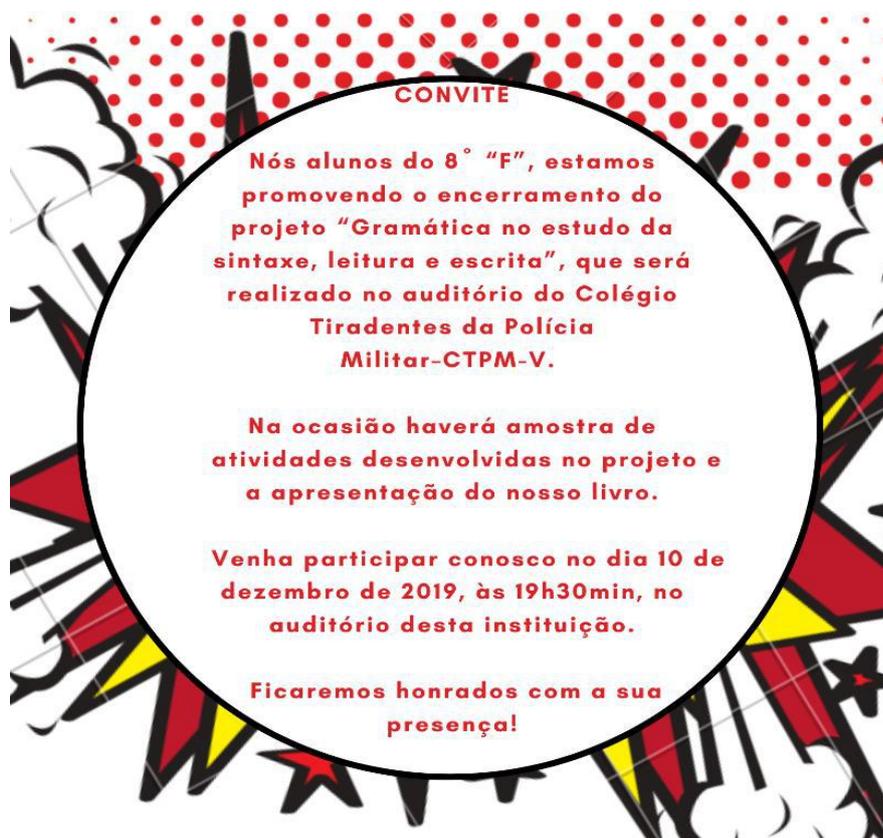
IV. Revisão geral e processo de finalização dos textos/tiras.

V. Composição do livreto para a coletânea.

4. ENCERRAMENTO:

- I. Elaboração do convite direcionado à comunidade escolar e aos pais/responsáveis.
- II. Composição de uma comissão organizadora do evento.
- III. Elaboração de cartazes com frases alusivas ao projeto para composição de um mural representativo do nosso trabalho.
- IV. Confeção de lembrancinhas para os convidados.
- V. Elaboração da pauta do evento e encaminhamento à equipe gestora da escola.

ANEXO 11 - CONVITE PARA O ENCERRAMENTO DO PROJETO



ANEXO 12: PAUTA – ENCERRAMENTO

Apresentação: Nathália

1. Início:

Boa noite. É com imensa alegria que recebemos a todos neste evento, onde vamos oficializar o encerramento deste trabalho em forma de projeto **“Gramática no estudo da sintaxe: leitura e escrita”**⁴⁵, coordenado pela professora, Ezilda, executado com a nossa turma, 8º F.

2. Agradecimentos:

Primeiramente agradecemos a Deus por estar presente em nossas vidas a todo instante.

Agradecemos à presença da coordenadora pedagógica, Andreia, representado a CRE.

Agradecemos aos nossos pais pelo apoio e incentivo que nos direciona na caminhada da vida, e pelo esforço dedicado para que nos tornemos pessoas melhores em todos os sentidos.

Agradecemos de modo especial ao Diretor e à vice-diretora desta instituição de ensino, pelo apoio direcionado a este trabalho.

Agradecemos aos professores da turma que contribuíram para a realização do projeto, à supervisão pela colaboração sempre que precisamos, à equipe administrativa e todo o pessoal de apoio.

Agradecemos de modo muito especial, ao pessoal da biblioteca por ter nos “aturado” durante um bom tempo.

Queremos agradecer a professora Ezilda por ter nos escolhidos para participar desse projeto, que tanto contribuiu para o nosso aprendizado.

3. Passaremos a palavra para a professora Ezilda, que vai falar sobre o projeto.

4. Convidamos o aluno Kerlon para apresentar o texto “O que cabe na gramática?” de sua autoria.

5. Convidamos a aluna Raissa Brito para apresentar o texto “A gramática” de sua autoria.

⁴⁵ Realizamos uma adequação quanto ao título do projeto, a princípio, para constar no bilhete direcionado aos pais informando-os sobre a realização do projeto e os horários das aulas em horários opostos e, posteriormente, consideramos relevante mantê-lo até o encerramento das atividades.

6. Convidamos os alunos Ivan e Brenda que vão apresentar uma leitura dramatizada do texto “O Menino Maluquinho (em) cena”, cuja composição ocorreu em parceria da turma com a professora.

7. Agora, apresentaremos um vídeo com fotos realizadas durante o período de desenvolvimento do projeto, editado pelo aluno Felipe.

8. E agora, com muita alegria e satisfação que vamos apresentar o resultado final do nosso trabalho em formato de e-book.

9. Passaremos a palavra à direção.

Figura 34 - Mural confeccionado pelos alunos



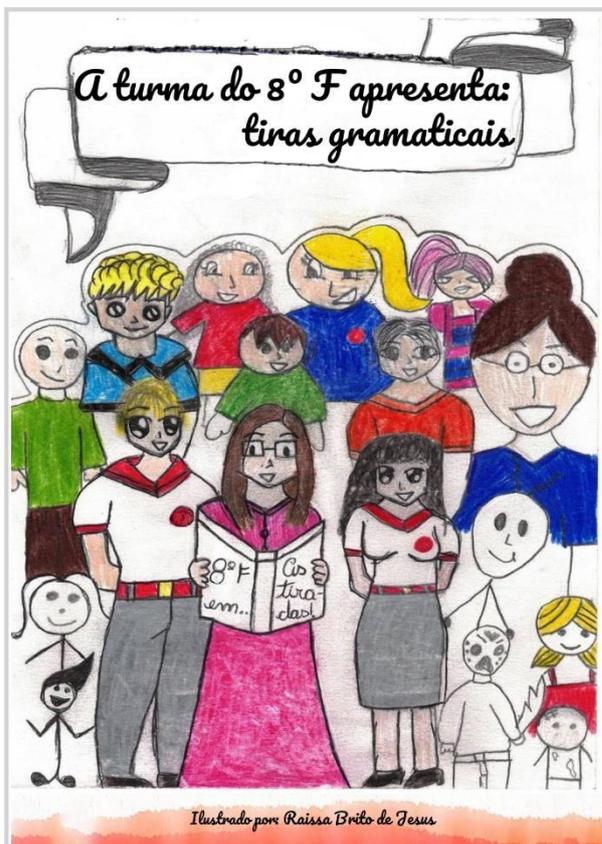
Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Figura 35 - Encerramento



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

ANEXO 13: COLETÂNEA DE TIRAS – PDF



A turma do 8º F apresenta:
tiras gramaticais

Agradecimentos

Somos imensamente gratos a Deus por nos permitir trilhar este caminho, aos nossos pais que nos apoiam e nos incentivam na busca pelo conhecimento, aos professores, em especial os que contribuíram para a execução deste projeto cedendo aulas e apoiando de outras formas.

Agradecemos aos gestores do CTPM-U, à equipe de apoio: supervisão, orientação, servidores da biblioteca, do setor administrativo e o pessoal de apoio que sempre nos atendeu amavelmente.

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a ura etc. etc.

Perdoai.

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(Manoel de Barros)

Apresentação

Esta coletânea de textos em forma de tiras é o resultado de um trabalho realizado em forma de projeto no âmbito do PROFLETRAS - Unemat - Cáceres/MT, provisoriamente denominado de "Gramática no ensino de sintaxe, gestos de leitura e escrita: uma proposta de resignificação do livro didático", coordenado pela professora mestranda Ezilda Rosania Conceição Netto Beloni, sob orientação da professora Dra. Maristela Cury Sarian, executado com a turma de oitavo ano "F", do Colégio Tiradentes da Polícia Militar - CTPM V, em Vilhena/RO.

O presente trabalho reúne textos em forma de tiras produzidos pelos alunos, trazendo à tona os conteúdos trabalhados durante todo o período, atendendo aos propósitos deste empreendimento. Utilizando-se de uma abordagem bem-humorada, este trabalho objetivou o estudo da sintaxe, através do componente "sujeito", mobilizando os conceitos que promovem o funcionamento da língua, indo além da organicidade, conforme propõe as teorias nas quais nos ancoramos. Comparecem ainda, nas produções dos alunos, outras temáticas que permearam as atividades desenvolvidas, como o "terror", por exemplo.

Trilhando caminhos dos saberes, procuramos conduzir nossos educandos ao maravilhoso mundo do conhecimento que o trabalho com a sua língua pode proporcionar. Convidamos a todos para uma agradável leitura apreciativa deste material, fruto de muito trabalho e dedicação desses jovens estudantes que não mediram esforços para tal realização.

Profa. Ezilda Rosania Conceição Netto Beloni

Autores

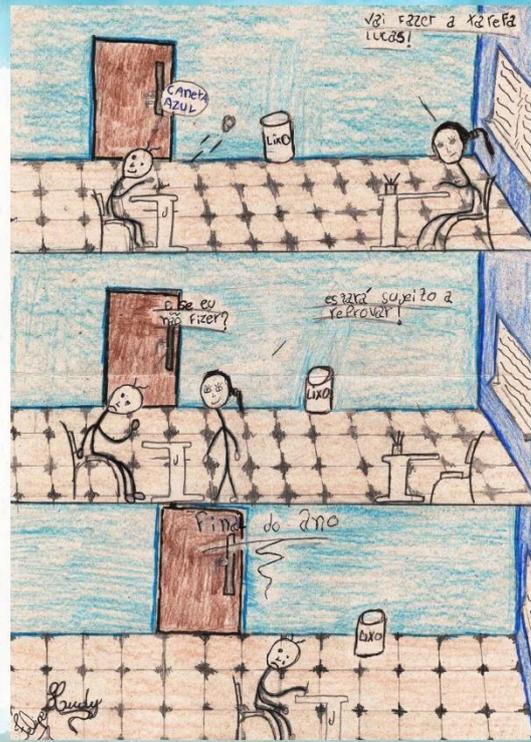


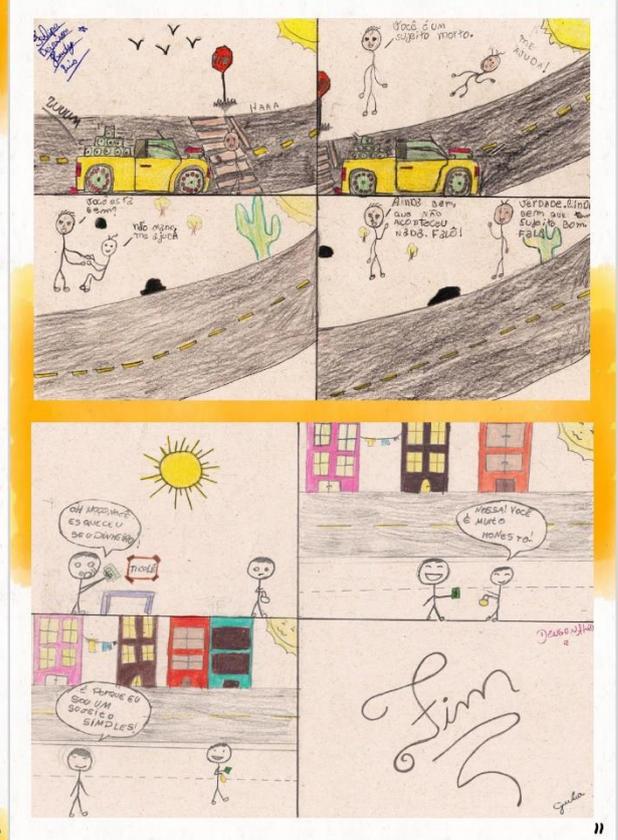
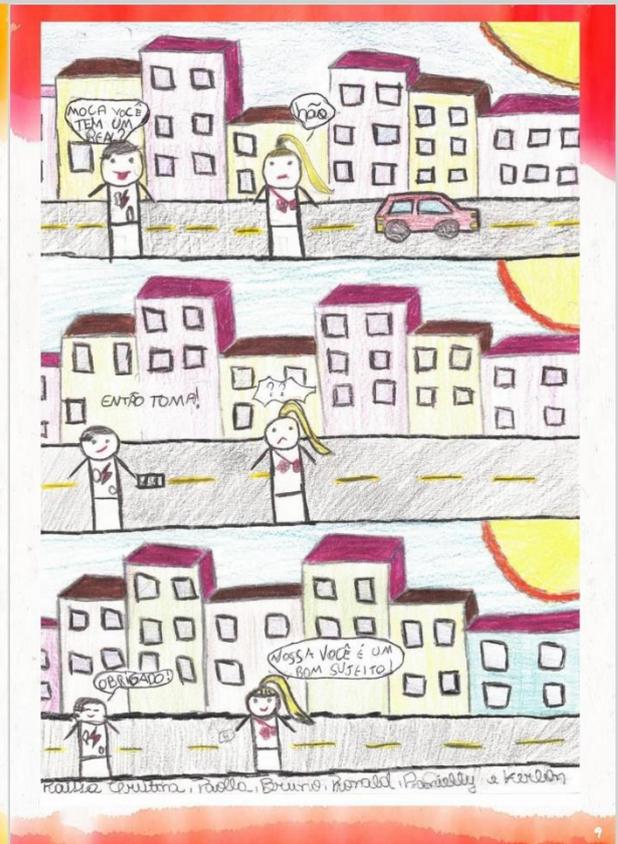
Autores

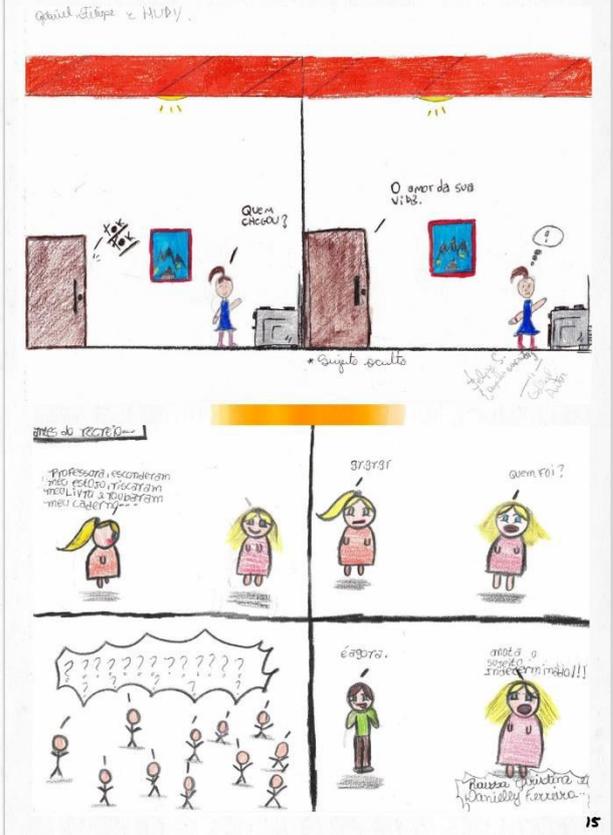
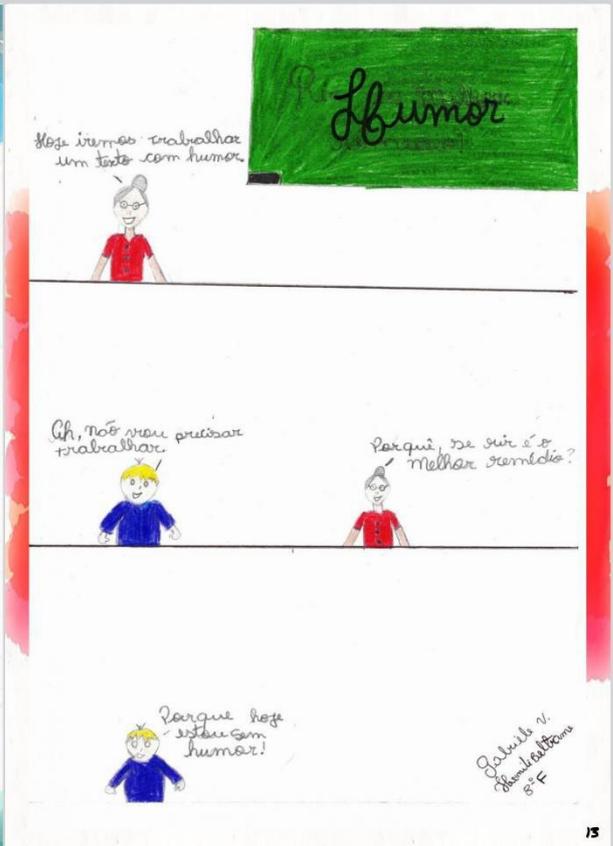
ALUNOS 8º F COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR-CTPM V-VILHENA-RO

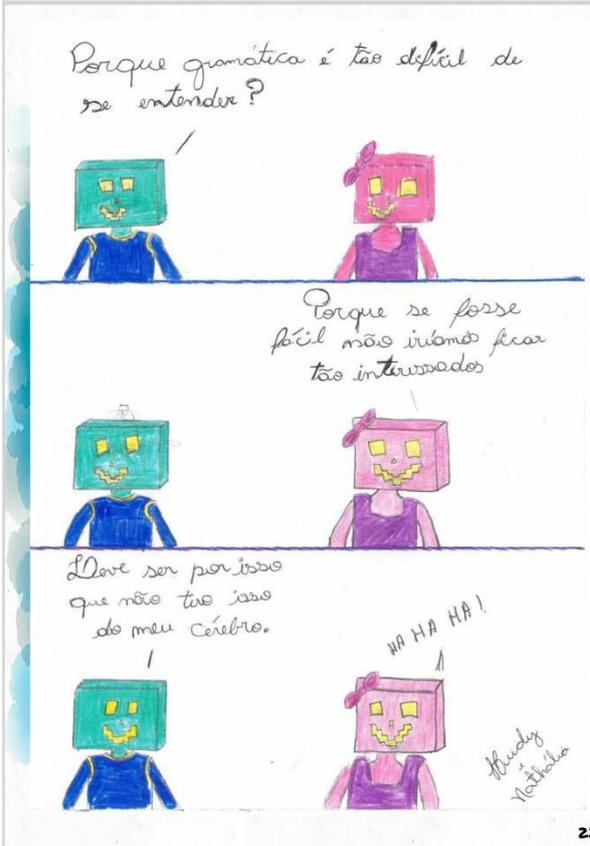
- BRENDA LETÍCIA SOARES PEREIRA
- BRUNO TEIXEIRA PEREIRA
- DANIELLI FERREIRA DE FARIAS
- DEIVISON ALEX DE LIMA RIBEIRO
- DHIOVANY SEVERO SOARES
- EDSON GABRIEL DAVID DE CASTRO
- FELIPE SANTANA DA ROCHA
- GABRIEL EUGÊNIO DOS REIS BARBOSA
- GABRIELE VITÓRIA RODRIGUES DA COSTA
- GIULIA RODRIGUES DE SOUZA
- GUSTAVO HENRIQUE FAPPI
- HEMILI BELTRAME DE SOUZA
- HUDEYVERSON QUEIROZ ZIMMERMANN
- IVAN CÉSAR OLIVEIRA BARBOSA
- KAMILY VITÓRIA DE LIMA FERREIRA
- KERLON ALVES MOREIRA BORRHER
- LEANDRO OLIVEIRA
- LUCAS OLIVEIRA BLEM
- NATHÁLIA MARIA ALVES PEREIRA
- RAÍSSA BRITO DE JESUS
- RAISSA CRISTINA MENEZES TORRES
- RONALD FERNANDO GUERRERIO PAIXÃO
- SILVANEI DE SOUZA ASSIS
- AMANDA HILLARY FEITOSA LEAL DA SILVA
- GABRIELLY SOUZA NERIS
- RARYSON MARQUES DO NASCIMENTO
- ANA CAROLINA DE SOUZA MEIRELES
- PAOLLA EDUARDA GONÇALVES DO NASCIMENTO
- LUIS HENRIQUE FARIA MENDES

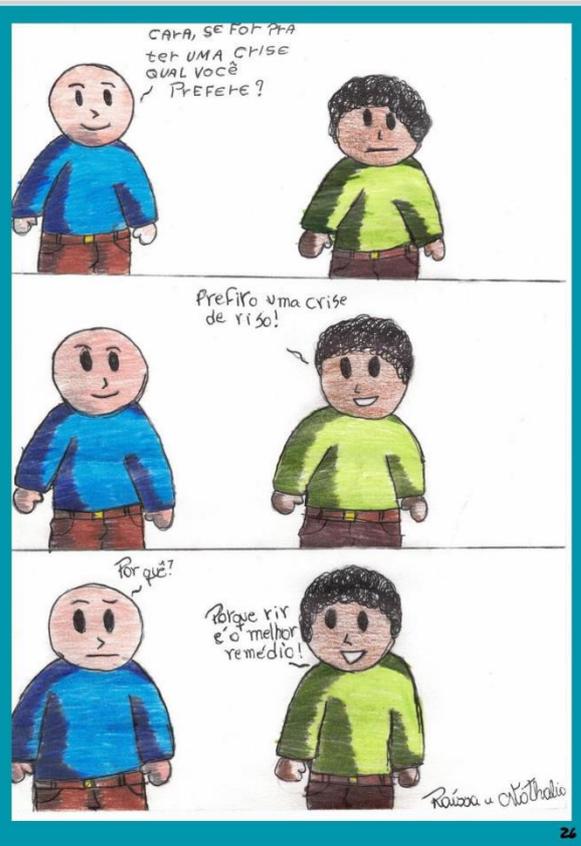
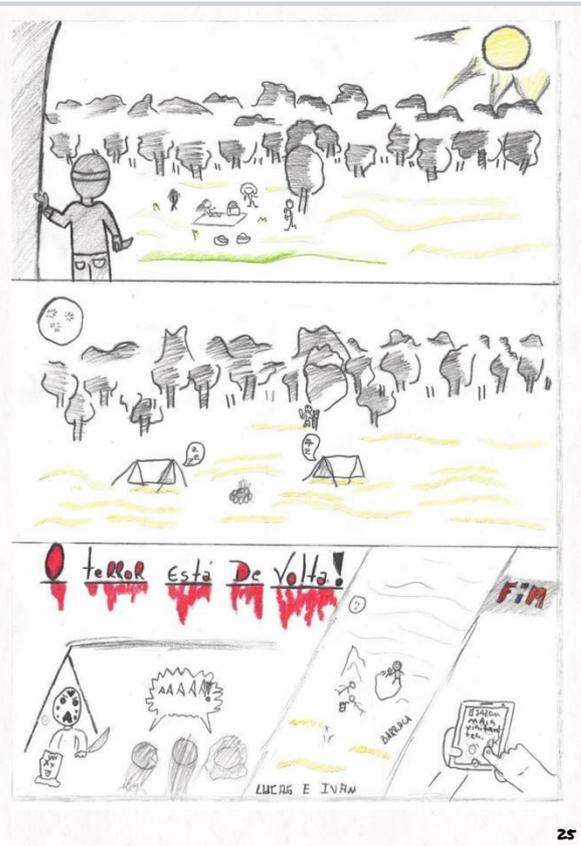
Atividades

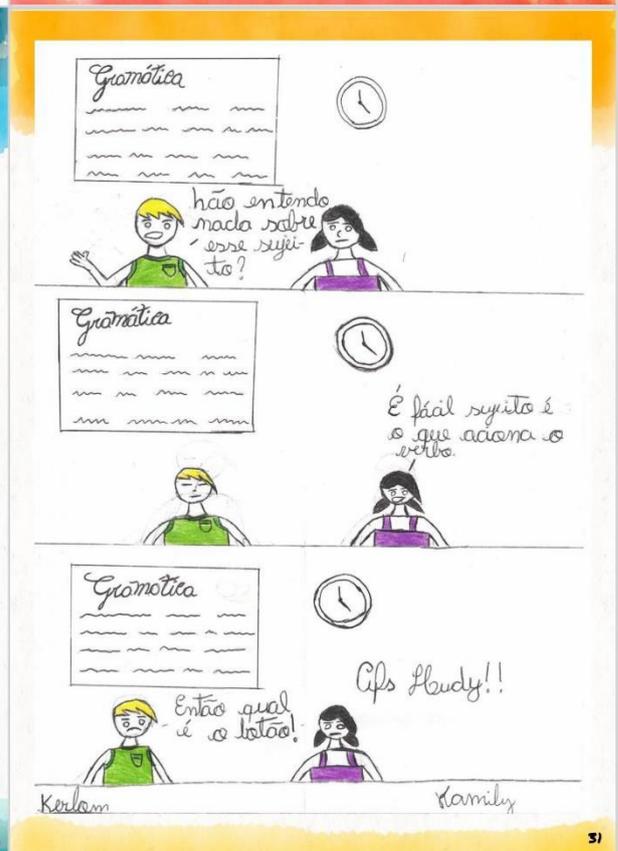
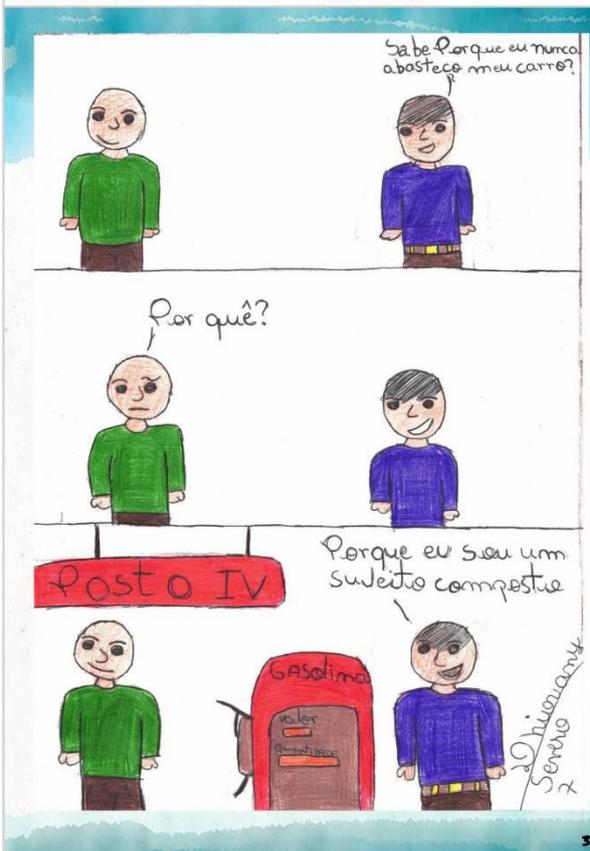


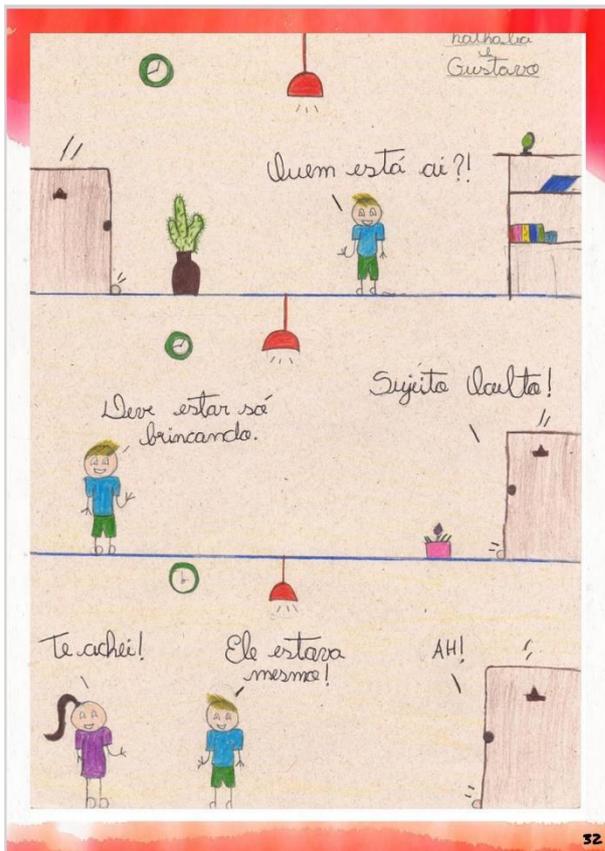












32

Gramática e humor! Será que esta combinação pode dar certo? Vamos descobrir após lermos esta coletânea de textos em forma de tiras, produzida pelos alunos de uma turma de oitavo ano, como parte de um projeto desenvolvido por uma professora de Língua Portuguesa, trabalhando assuntos gramaticais de uma forma leve e divertida.

