

# PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



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**

**POLLYANA CUNHA DE ALMEIDA LAURENTINO**

**#EuNoMundo: A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA NO ESPAÇO ESCOLAR**

**CÁCERES - MT**

**2018**

**POLLYANA CUNHA DE ALMEIDA LAURENTINO**

**#EuNoMundo: A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA NO ESPAÇO ESCOLAR**

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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gleide Amaral dos Santos.

**CÁCERES – MT**

**2018**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

L383e LAURENTINO, Pollyana Cunha de Almeida.  
#eunomundo: a Constituição da Autoria no Espaço Escolar /  
Pollyana Cunha de Almeida Laurentino – Cáceres, 2018.  
175 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, 2018.

Orientador: Gleide Amaral dos Santos

1. Autoria. 2. Gestos de Interpretação. 3. Condições de  
Produção. 4. Discurso da Oralidade e da Escrita. I. Pollyana Cunha  
de Almeida Laurentino. II. #eunomundo: a Constituição da Autoria  
no Espaço Escolar: .

CDU 801

POLYANNA CUNHA DE ALMEIDA LAURENTINO

#EUNOMUNDO: A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA NO ESPAÇO ESCOLAR

BANCA EXAMINADORA



Dra. Gleide Amaral dos Santos (UNEMAT)  
ORIENTADORA



Dra. Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida (UNEMAT)  
AVALIADORA



Dr. Luiz Francisco Dias (UFMG)  
AVALIADOR

Dr. Nilce Maria da Silva  
SUPLENTE

APROVADO EM 04/02/2018

A minha mãe, Eni das Graças C. Almeida,  
a meu pai, Noé Coelho de Almeida,  
a meu esposo, Adilson Laurentino e  
a minha filha, Luíza C. A. Laurentino,  
meus amores.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu amado Jesus, meu Aba, por possibilitar a concretização deste sonho.

A minha mãe, *Eni das Graças C. Almeida*, por ser minha maior incentivadora, minha inspiração para a profissão, aquela que tornou todos os meus obstáculos mais leves e me ajudou a superá-los.

A meu pai, *Noé C. de Almeida* e minha irmã, *Soraya A. V. Novas*, pelas palavras de incentivo e por torcerem por mim.

Ao meu amado esposo, *Adilson Laurentino*, por cuidar de mim e de nossa filha, por me auxiliar em tudo, por ser presente neste mestrado, por estudar comigo, pela paciência e dedicação.

A minha filha, *Luíza C. A. Laurentino*, por ser minha inspiração, por entender minhas ausências, por fazer parte, de modo tão concreto deste trabalho, por ser meu maior presente.

A minha orientadora, *Gleide Amaral dos Santos*, pela orientação, pela paciência com que me atendeu, pela amizade e dedicação.

À professora *Sandra Raquel Almeida Cabral Hayashida*, pela ajuda na produção do projeto de intervenção, bem como por aceitar o convite para compor a banca examinadora da Dissertação.

Ao professor *Luiz Francisco Dias*, por aceitar me orientar na especialização, pelas contribuições na qualificação do projeto e agora me honrar em compor a banca examinadora da Dissertação.

Aos meus colegas mestrandos da terceira turma, pela amizade e companheirismo.

A minha amiga, *Simone B. Berte*, por transformar os momentos mais difíceis desta jornada em leveza e alegria, ter te conhecido foi um presente que o Mestrado me deu.

Aos professores do Mestrado *José Leonildo Lima*, *Gleide Amaral dos Santos*, *Maristela Cury Sarian*, *Nilce Maria da Silva*, *Olga Maria Castrillon Mendes*, *Elizete Dall'comune Hunhoff*, *Silvia Regina Nunes*, *Vera Lucia da Rocha Maquêa*, *Sandra Raquel Almeida Cabral Hayashida* e *Vera Regina Martins e Silva* pelos seus comprometimentos e valiosas contribuições de ensino;

À Capes, pela bolsa concedida.

Ao Governo do Estado de Mato Grosso, pela licença concedida.

A expressão reta não sonha.  
Não use o traço acostumado.

[...]

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo.

Isto seja:

Deus deu a forma. Os artistas desformam.

É preciso desformar o mundo:

Tirar da natureza as naturalidades.

Fazer cavalo verde, por exemplo [...]

(As lições de R. Q., Manoel de Barros)

## RESUMO

O presente trabalho resultou de uma pesquisa de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras – Cáceres\MT, da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, e foi desenvolvido sob a perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, filiada a Michel Pêcheux, trazida para o Brasil, por Eni Orlandi. O nosso trabalho também contou com estudos de outros pesquisadores como Cristiane Dias, Cláudia C. Pfeiffer, Solange Gallo, Luiz Francisco Dias, dentre outros. Nosso objetivo é explicitar o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, executado na Escola Estadual Dep. Francisco Eduardo Rangel Torres, em Rio Branco\MT, que buscou desenvolver práticas de linguagem que proporcionassem aos alunos condições para se constituírem como autores do que dizem e escrevem. Devido à dificuldade de leitura e escrita, foi escolhida a turma do 7º ano matutino e analisou-se no espaço escolarizado se existe a prática de autoria na produção escrita dos alunos, ou se o que ocorre é a cópia, a repetição do discurso institucionalizado, embora negado. O modo como a internet e as redes sociais, ou seja, os espaços virtuais têm interferido na relação sujeito-língua-sociedade também foi importante para se pensar a prática pedagógica, pois outras formas de busca pelo conhecimento e de circulação do dizer não podem mais ser ignoradas pelas instituições de ensino, tendo em vista a não separação de língua e cultura. Pela prática de leitura de diversas materialidades, foi possível proporcionar a criação de espaços para interpretação. Para dar voz ao aluno buscou-se ambiência que promovesse a autoria, apesar da ousadia e da responsabilidade que essa prática implica, haja vista as condições de produção envolvidas no espaço escolar, onde o uso do espaço digital funciona como uma possível abertura a esses gestos, e da união do Discurso da Oralidade e da Escrita (Gallo). Dialogou-se também com a Semântica da Enunciação para falar das hashtags. Pela prática da escrita de si e da sua relação com/no espaço digital, propiciou-se uma ambiência para a constituição do lugar de autor, onde o sujeito-aluno assumiu a responsabilidade por esse papel. O produto final desse trabalho resultou em uma coletânea de diários produzida pelos alunos.

**Palavras-chave:** Autoria. Gestos de interpretação. Condições de produção. Discurso da oralidade e da escrita.

## ABSTRACT

The present work resulted from a Master's research, from the Postgraduate Program - Professional Master's in Letters, ProfLetras-Cáceres/ MT, from the State University of Mato Grosso, UNEMAT, and it was developed from the perspective of the French Discourse Analysis, affiliated to Michel Pêcheux, and brought to Brazil by Eni Orlandi. Other researchers also referred to the foundation of this work: Cristiane Dias, Cláudia C. Pfeiffer, Solange Gallo, Luiz Francisco Dias, among others and had as objective to explain the development of the pedagogical intervention project, executed at the State School Dep. Francisco Eduardo Rangel Torres, in Rio Branco/MT. It was looked for to develop language practices that would provide students conditions to constitute them as authors of what they say and write. Because of the difficulty of reading and writing, the morning 7th grade class was chosen and analyzed in the school space if there is the practice of authorship in the students' written production, or if what occurs is the copy, the repetition of the institutionalized discourse, although denied. The way in which the internet and social media, which means, virtual spaces have interfered in the subject-language-society relationship, was also important to think about the pedagogical practice, because other forms of search for knowledge and circulation of say can no longer be ignored by educational institutions, in view of the non-separation of language and culture. Through the practice of reading of several materialities, it was possible to provide the creation of spaces for interpretation. In order to give voice to the student, an ambience was sought to promote authorship, despite the boldness and responsibility that this practice implies, given the conditions of production involved in the school space, where the use of digital space functions as a possible opening to these gestures, and the union of the Discourse of Orality and Writing (Gallo). It also dialogued with the Semantics of Enunciation to talk about hashtags. By the practice of self-writing and its relation with/in the digital space, an ambience was provided for the constitution of the place of author, where the subject-student assumed the responsibility for this role. The final product of this work resulted in a collection of diaries produced by the students.

**Keywords:** Authorship. Gestures of interpretation. Conditions of production. Discourse of orality and writing.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sistema Sigeduca, página de avaliação do sétimo ano A.....	25
Figura 2 - Quadro ilustrativo de parametrização de avaliação – resultados finais.	33
Figura 3 - Mecanismo avaliativo para alunos considerados abaixo do básico.....	34
Figura 4 - Postagens de frases de Anne Frank no Facebook.....	58
Figura 5 - Postagens sobre Anne Frank no grupo de whatsapp.....	58
Figura 6 - Ilustração do livro escrito pelo 7º ano A.....	66
Figura 7 -Texto sobre profissão – aluno T.R, 7º ano A.....	69
Figura 8 - Parte dos slides apresentados na aula sobre emojis.....	86
Figura 9 - Imagem de um menino vendendo bala no sinal.....	93
Figura 10 - Texto: O Príncipe da Emojis.....	96
Figura 11- Imagem de um tereré.....	101
Figura 12 - Selfie com um tubarão.....	101
Figura 13 - Imagem do presidente Temer.....	102
Figura 14 - Imagem do ex-presidente Lula.....	102
Figura 15 - Imagem da ex-presidenta Dilma.....	103
Figura 16 - Imagem de um hambúrguer com fritas.....	103
Figura 17 - Foto do Poço Azul, em Rio Branco – MT.....	103
Figura 18 - Apresentação do diário de Ellie.....	113
Figura 19 - Apresentação do diário de Jamie Kelly.....	114
Figura 20 - Apresentação do diário de Nikki Maxwell.....	114
Figura 21- Ilustrações do livro escrito pelos alunos do 7º ano A.....	123
Figura 22-Mensagem escrita por um dos convidados.....	130
Figura 23- Mensagem escrita por uma das alunas do 7º A.....	131

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**A** (Avançado)

**AAE**-limpeza – Apoio Administrativo Educacional

**AB** (Abaixo do básico)

**AD** (Análise de Discurso)

**ANA** (Avaliação Nacional de Alfabetização)

**B** (Básico)

**CDCE** (Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar)

**D.E** (Discurso da Escrita)

**D.O** (Discurso da Oralidade)

**D.P** (Discurso pedagógico)

**DP**(Discurso Pedagógico)

**ENEM** (Exame Nacional do Ensino Médio)

**FN** (Formação Nominal)

**GED** (Gestão Educacional)

**IDEB** (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)

**LDBEN** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

**P** (Proficiente)

**PCNS** (Parâmetros Curriculares Nacionais)

**PPAP** (progressão parcial com apoio pedagógico)

**PEFE** (Pró-escolas Formação na Escola)

**PPP**(Projeto Político Pedagógico)

**PS** (Progressão simples)

**SD**(Sequência Discursiva)

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 - OS SUJEITOS E A SITUAÇÃO: O FAZER PEDAGÓGICO E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO FRANCISCO EDUARDO RANGEL TORRES.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 2 – A AUTORIA EM CONSTITUIÇÃO: OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA DA ESCRITA NO ESPAÇO ESCOLAR.....</b>	<b>38</b>
2.1 Assunção da autoria e os espaços enunciativos informatizados.....	41
2.2 Função-autor, efeito-leitor e os mecanismos de domínio dos processos discursivos e textuais.....	46
2.3 A linguagem em funcionamento: A tensão dos movimentos parafrásticos e polissêmicos nos gestos de interpretação.....	49
<b>CAPÍTULO 3–“MAS PROFESSORA, ESTAMOS ACOSTUMADOS A ESCREVER HISTORINHAS DE “ERA UMA VEZ”!!!”.....</b>	<b>52</b>
3.1 Entre o (re) produzir e o produzir.....	53
3.2 Do Virtual ao Impresso: Indo pela contramão? Ou não?.....	82
3.3 Assumindo a função-autor: Entre as determinações e os deslocamentos.....	109
3.4 Sim, sou autor: A circulação do livro #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial.....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>137</b>

## INTRODUÇÃO

Início esta Dissertação contando um pouco de minha trajetória escolar, em especial, os fatos que me trouxeram ao curso de Letras e agora, ao Mestrado Profissional.

Sou filha de professora de português e desde minha infância, minha mãe fez com que eu tivesse contato com a leitura, lembro-me de que ela levava-me, muito pequena ainda, à Secretaria Municipal de Educação da cidade, lugar onde havia os mais belos (e únicos) livros infantis da cidade. Passava tempo lendo e viajando nesse mundo maravilhoso da leitura. Este estímulo naturalmente me levava também para o mundo da escrita, mas vê-la no exercício da profissão foi o que me levou a escolher os mesmos caminhos.

Quando estava na 5ª série, hoje 6º ano, tive como professora de português, minha mãe. Ela deixou o ensino médio, antigo magistério, para acompanhar-me até os últimos anos de minha formação. O ensino era voltado para a metalinguagem, e a gramática, essencial para o trabalho do professor, era vista como instrumento de normas do bem falar e bem escrever.

O momento em que decidi ser professora foi o mais difícil, em princípio pela ideia de uma profissão desvalorizada, e pelo fato de não corresponder aos sonhos profissionais que a família sonhou para mim. Dizer-lhes que não queria fazer faculdade de direito foi muito difícil, mas hoje sei que sentem orgulho de minhas conquistas.

Terminei o curso de Letras pela UNEMAT- Cáceres no segundo semestre de 2000. Em 2001 iniciei o curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura, pela UNEMAT. Ainda na graduação tive o meu primeiro contato com a teoria da Análise de Discurso com os livros “Princípios e Procedimentos”, “Discurso e Leitura”, de Eni P. Orlandi, que foram adquiridos nesse período. Já em contato com novos modos de entender e praticar a docência, comecei a preocupar-me com a maneira como eu ensinava. Lecionava nessa época, mas foi só no início de 2002 que passei a ser efetiva na Educação Estadual. Depois, por questões familiares, ausentei-me um pouco do meio acadêmico, até que surgiu a oportunidade de participar do processo seletivo do Profletras, em 2015, assim vi a oportunidade de refletir sobre o fazer pedagógico, já que o mestrado profissional tem como um de seus objetivos aliar teoria e prática pedagógica. Poder sustentar nosso dizer, nosso fazer, nossas

metodologias de ensino em uma teoria, com a qual também podemos compreender os processos pelos quais o ensino público passou até se configurar do modo como é hoje, são também essenciais para o trabalho na educação, e este outro modo de nos relacionarmos com as teorias da linguagem foram propiciadas pelo Profletras.

Moro há mais de trinta anos em Rio Branco (MT), cidade com aproximadamente cinco mil habitantes e que possui três escolas, uma municipal, que atende a todo o ensino fundamental e duas estaduais, uma atendendo à modalidade CEJA e a outra à modalidade regular. Trabalho na Escola Estadual Deputado Francisco Eduardo Rangel Torres, de ensino regular, que atende nos três períodos uma média de 350 alunos, da zona urbana e rural, desde o 1º ano do fundamental até o 3º ano do ensino médio.

Para desenvolver minha proposta de intervenção escolhi trabalhar com a turma do 7º ano matutino, em princípio, pela dificuldade de leitura e escrita apresentada pelos alunos, porém há também o entendimento de que, ainda temos outros dois anos de ensino fundamental para consolidar um trabalho na perspectiva discursiva, podendo visualizar resultados em um prazo maior. Nesse sentido, buscamos desenvolver práticas de linguagem que proporcionassem aos alunos condições para que se constituíssem e se vissem como autores daquilo que dizem e escrevem.

A escola vivencia um momento de transformação, proporcionado pelas (novas tecnologias), responsáveis pelas mudanças no modo como o sujeito lida com a escrita, com a linguagem. Segundo Cristiane Dias (2009, p. 9) “língua e cultura não se separam, sendo assim, no momento em que o sujeito é afetado pelos sentidos de uma cultura (ideologia) tecnológica determinada, há, necessariamente, repercussões na língua”.

O modo como a internet, as redes sociais, ou seja, os espaços virtuais têm interferido na relação sujeito-língua-sociedade é importante para se pensar a prática pedagógica. Há uma escrita manual e uma digital, há outras formas de busca pelo conhecimento, e de circulação do dizer que não podem mais ser ignoradas pelas instituições de ensino. Neste projeto, a escolha da abordagem de uma escrita sobre si, envolve as relações que as redes sociais estabelecem na construção do conhecimento através do falar de si mesmo na relação com o outro. Para Cristiane Dias:

Não é possível pensar uma identidade senão no movimento da

alteridade, não é possível pensar o eu sem pensar o outro que o constitui, não é possível pensar o mesmo sem pensar a diferença que o habita, não é possível pensar o tempo sem pensar as condições históricas que significam o sujeito, não é possível pensar o que somos sem pensar de onde viemos (o que nos constitui, nossas filiações), e para onde vamos (o que faremos, nossas escolhas), o que faz com que nos voltemos para nós mesmos, para re-significarmos, mediante a constituição de sentido, aquilo que nos constitui na nossa relação com o conhecimento do mundo e com o conhecimento científico. (DIAS, 2011, p.640)

Propusemos neste trabalho a aproximação desses dois modos de escrita de si, a manual, através dos diários, e a digital, pela necessidade que os alunos têm de se situar no mundo virtual.

O trabalho foi desenvolvido com uma turma do sétimo ano, composta por catorze alunos, na faixa etária entre 12 e 13 anos, sendo que dois deles frequentam a sala de recursos<sup>1</sup>. Neste trabalho, refletimos sobre as relações de força que envolvem a educação inclusiva e os silenciamentos promovidos pelas políticas públicas que trabalham para a inclusão\homogeneização dos alunos. O desenvolvimento teórico\metodológico deste projeto foi pensado para acolher o diferente, não nos colocando no lugar do aluno com deficiência, mas deixando que o diferente possa ser praticado neste espaço, que é a escola.

Embora tenhamos um sistema estabilizador em suas relações de força, temos que irromper com a repetição do mesmo. Nas palavras de Orlandi, ao falar da educação e seu papel de formar “encontrar uma situação, um (outro) espaço, politicamente significado, para o sujeito é encontrar um (outro) sentido e tornar possível o movimento de sua individuação: poder estar/ser, instalar (-se em) uma situação. Passar do não sentido ao sentido possível” (ORLANDI, 2014, p.170). Por partilharmos desta reflexão de Orlandi, considerando a heterogeneidade constitutiva do sujeito, não trabalhamos com atividades diferenciadas para os alunos com deficiência, mas aplicamos uma metodologia em que esses sujeitos pudessem estar ser, movimentar os possíveis sentidos.

Além da necessidade de trazer o universo virtual para o fazer pedagógico há outras inquietações em relação ao ensino, uma delas é a de se fazer um trabalho

---

<sup>1</sup>A Sala de Recursos Multifuncional é um projeto embasado nas portarias nº 584\10\GS\SEDUC\MT e 586\10\GS\SEDUC\MT, Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que trata da Educação Especial. Este projeto assegura o atendimento no contraturno aos alunos diagnosticados com algum tipo de deficiência intelectual, mental ou física que necessite de atendimento diferenciado.

mais consistente em relação à produção de textos e a leitura. Diante desses fatos surge o meu interesse no trabalho com a escrita, com a autoria, para que esse aluno chegue ao ensino médio, sem tanto medo de enfrentar o dizer, seja através da escrita, da oralidade ou de outras materialidades. Pelos pressupostos teóricos da Análise de Discurso, doravante AD, foi possível refletir sobre o ensino e a noção de texto se configurando neste modo globalizado em que se insere a sociedade hoje. Propusemos também para essa pesquisa, um diálogo com os estudos relativos à Semântica da Enunciação, destacando os trabalhos produzidos no Brasil, por Eduardo Guimarães e Luiz Francisco Dias.

Nesse tempo em que impera a tecnologia no cotidiano de nossos alunos, é necessário que repensemos nossa prática, considerando os dizeres de Orlandi sobre as novas\outras tecnologias:

Saber como se elabora um texto é saber elaborar teoricamente as novas formulações que hoje se produzem. Novas formas de textualidade. Em novos contextos de realização, ou seja, como se diz em análise de discurso, novas condições de produção. (ORLANDI, 2001a, p. 15).

Novas condições de produção demandam um novo olhar do professor, olhar que propicie aos alunos uma ambiência adequada para que essas novas formulações produzidas possam florescer em textos. Esta é a perspectiva em que se configura esse trabalho: a aproximação da escrita do cotidiano (os diários) à escrita do cotidiano tecnológico, ou seja, das redes sociais (hashtags, emoticons, memes) produzindo gestos de autoria, que culminaram em um livro.

Para o desenvolvimento do projeto, tínhamos como principais objetivos possibilitar condições de produção para que o aluno, de modo processual (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006), pudesse se constituir autor, em concomitância à prática. Prática que alia escrita e leitura, por isso, objetivávamos também a produção de um arquivo de leituras, para que, pela exterioridade da língua, o aluno pudesse se assumir autor e se ver como tal.

Nesse sentido, organizamos esta dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, explicitamos as condições de produção do fazer pedagógico da Escola Estadual Deputado Francisco Eduardo Rangel Torres. Para tanto, escolhemos como recorte discutir as políticas públicas do Estado de Mato Grosso, em relação ao planejamento e avaliação adotada para os Ciclos de Formação Humana. Refletimos

os modos de interpelação do sujeito-professor, que efeitos de sentidos são produzidos em nossas práticas, haja vista a instabilidade instaurada no entremeio das relações entre Estado e Escola. Discutimos também se há, nos modos como vêm se configurando as políticas públicas, gestos de autoria por parte do sujeito-professor nessa conjuntura dada.

No segundo capítulo, explicitamos como o projeto se estruturou teoricamente, para isso mobilizamos o conceito de autoria para desenvolver as atividades de modo a praticá-la em sala. Entendemos que pelos princípios do funcionamento desta prática na relação com a exterioridade, com o social, pudemos refletir sobre o fazer pedagógico problematizando a homogeneização dos sentidos, repensando a prática, partindo do ouvir o aluno e de trabalhar para que se produzam gestos de interpretação, abrindo, assim, espaço para a polissemia.

Além disso, havia uma preocupação em relação à produção de diários, (produto final), principalmente com o uso da linguagem presente na internet, mais especificamente, nas redes sociais. Parte do projeto se destinou à produção de gestos de interpretação em relação ao uso da linguagem mais fluida, livre de coerções, analisando de que modo se produziria sua ressignificação pelo uso no espaço escolar.

Neste trabalho, buscamos trazer a relação entre os Discursos da Oralidade e da Escrita (Gallo), para a escola, espaço onde a oralidade pode se manter na relação do aluno com a linguagem, fazendo com que não se passe para a sua forma legitimada, que é a escrita. É preciso um trabalho em que esse processo se dê, nosso intuito foi o de produzi-lo pela assunção da autoria.

Para isso foi importante mobilizar os conceitos de repetição mnemônica, formal e histórica, de Orlandi (2001), para compreender se praticávamos a autoria na escola, se estávamos realmente abrindo espaços para o dizer de nossos alunos, ou se produzíamos a repetição do livro didático, que reproduz um dizer oriundo do discurso científico. São as reflexões que produzem as mudanças na prática.

No terceiro capítulo, descrevemos detalhadamente como se desenvolveu o projeto, bem como analisamos as atividades e textos produzidos para o livro. O tema gerador do trabalho foi Adolescência, sendo dividido em dois eixos. No primeiro eixo trabalhamos atividades para a formação do arquivo de leituras, paralelamente, abríamos espaço para a produção de gestos de interpretação, que culminavam em produções escritas. No segundo eixo, trabalhamos com a interpretação do uso da

linguagem dos meios digitais (hashtags, emojis), e também abríamos espaço para sua utilização na produção dos diários.

Ainda neste capítulo relatamos como se deu a socialização do projeto, pelo lançamento e noite de autógrafos do livro *#EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial*. Por fim, apresentamos os efeitos produzidos por meio de trechos dos textos que os alunos escreveram após a finalização do projeto, avaliando assim todo o processo.

## **1. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO NA ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO FRANCISCO EDUARDO RANGEL TORRES**

Na perspectiva da Análise de Discurso, a exterioridade é considerada como constitutiva da linguagem, por isso não podemos considerar que as condições de produção dos fazeres pedagógicos se situem em lugares vazios, daí a importância de descrever e analisar primeiramente o espaço “Escola”, lugar onde as forças ideológicas das Instituições estão presentes. Condições de produção que segundo Orlandi (2001, p. 30) “em sentido estrito é o contexto imediato e se considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”. Além disso, faz-se necessário analisar, nesse espaço, quem fala e a quem pertence os direitos à interpretação e que papel é dado ao aluno.

O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Deputado Francisco Eduardo Rangel Torres, (daqui em diante referida como Rangel Torres), unidade escolar fundada pelo Decreto nº 380 de 14 de agosto de 1962. Situada na pequena cidade de Rio Branco – MT, (cerca de cinco mil habitantes), tem em seu quadro quarenta e seis profissionais, sendo vinte e sete professores e dezesseis funcionários (técnicos, nutrição, AAE-limpeza, vigia, recepção escolar). Possui hoje um quadro de trezentas e sessenta e sete matrículas, distribuídas em três turnos de funcionamento. A Escola atende toda a rede regular de ensino, desde os anos iniciais até o ensino médio, este, sendo ofertado nos três turnos. No período matutino e vespertino há o convívio de alunos de diferentes faixas etárias, alunos do primeiro ciclo convivem com os do ensino médio, no mesmo turno, isso ocorre porque em nossa cidade não há escolas rurais, todas as que existiam foram fechadas e os alunos passaram a utilizar o transporte escolar. Essa política também foi adotada em alguns municípios circunvizinhos. Hoje, nossos alunos oriundos da zona rural estudam preferencialmente no período vespertino, podendo se estender ao noturno, por serem estes os horários de oferta de transporte. Daí a necessidade de se ofertar o maior número de turmas em cada período.

Há uma problemática envolvendo o trabalho em relação à divisão entre alunos da zona urbana e rural. Como só há transporte nos períodos vespertino e noturno, os alunos que vivem na cidade, estudam, preferencialmente no período matutino, enquanto que os alunos “do sítio”, como são denominados, matriculam-se à tarde.

Orlandi diz que em relação às “condições de produção em sentido estrito, que compreendem os sujeitos e a situação” (2001, p. 30), entendemos que há uma divisão, que culmina em discriminação aparente nos discursos de parte dos professores, pais, e dos próprios alunos, que propagam a ideia de que as turmas da zona urbana são mais produtivas. Em sentido amplo, há fatores sócio-históricos e ideológicos envolvidos nesse processo, que trazem para a cena social os efeitos de sentido dessa relação urbano\rural para a prática pedagógica. A presença da imagem do aluno desmotivado diante de um discurso predominantemente urbano, ainda é forte. As diferenças de sentidos provenientes das diferentes posições deste sujeito-aluno do meio rural em relação ao urbano, por muitos ainda é vista como incapacidade. Há uma tensão entre os diferentes lugares e modos de leitura dos sujeitos envolvidos nesta problemática. Quando privilegiamos o discurso do meio urbano, de acordo com Payer “estamos supondo que o sentido seja o mesmo para qualquer leitor, em quaisquer tempo e espaço.” (2003, p.152). É uma questão que demanda um fazer pedagógico voltado à heterogeneidade. Porém o aprofundamento dessa discussão ficará para trabalhos futuros. Essa descrição tem o objetivo de se considerar durante todo o trabalho os efeitos de sentido produzidos nesse espaço.

Para introduzir o problema que motivou a elaboração deste trabalho, analisaremos como as políticas públicas instituídas pelo Estado de Mato Grosso têm determinado o modo como as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas nas escolas; bem como o modo como essas práticas têm se refletido nos índices das avaliações externas materializadas no IDEB (índice de Desenvolvimento da Educação Básica), Prova Brasil, Ana (Avaliação Nacional da alfabetização), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), avaliação diagnóstica feita pela SEDUC - MT (Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso) e avaliações internas.

Primeiramente, a modalidade de ensino por meio dos Ciclos de Formação Humana, adotada pelo Estado, deve fazer parte desta reflexão. De acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola Rangel Torres, atualizado em 2017, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) reforça a ideia de uma educação vista em sua totalidade e não fragmentada e coloca em seu artigo 8º, que a União, Estado, Distrito Federal e municípios devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração, porém, para a realidade escolar da cidade de Rio Branco, há uma discordância entre município e estado, o que, para as considerações inseridas no PPP, têm sido prejudicial para o ensino, haja vista que a escola municipal

adota o sistema seriado de ensino, cuja principal diferença, segundo o PPP é o fato de haver reprovação no sistema seriado, enquanto que no sistema ciclado havia possibilidade de reprovação, até 2015, somente ao final do terceiro ciclo, que corresponde ao 9º ano do ensino fundamental.

A ideia da discussão sobre reprovação parece, em primeira análise, ser o ponto alto dessa discordância, já que as afirmações inscritas no PPP sobre avaliação consideram que ela é processual, entretanto quando pensamos discursivamente os processos avaliativos adotados pela escola, temos que analisar em sentido amplo os efeitos de sentido e os sujeitos envolvidos nessa discordância.

Um dos fatores que consideramos nesta reflexão é o registro de aulas, notas e relatórios on-line, o chamado “diário eletrônico”. Neste sistema, adotado pelo Estado, as avaliações do ensino fundamental eram feitas, até 2015 em formato de relatório, ou seja, não havia atribuição de notas. Através dos conceitos PS (progressão simples), e PPAP (progressão parcial com apoio pedagógico) acompanhados dos relatórios de cada aluno, era possível visualizar o progresso dos alunos, e como o acompanhamento pedagógico estava sendo feito. Há escolas que adotaram uma espécie de modelo de relatório, e outras que deixaram a critério do professor. Algo importante precisa ser explicitado em relação aos relatórios. Eles eram feitos por área. Um professor, da área de linguagem, fazia o relatório que corresponderia à avaliação de todas as matérias pertencentes à área, (inglês, português, arte, educação física). O ideal era que o relatório fosse feito conjuntamente, porém, sabemos da realidade de nossas escolas, e que muitas vezes os professores não têm disponibilidade de horário para se reunirem, e a responsabilidade em registrar o relatório ficava a cargo somente de um professor.

Tomando como base a perspectiva discursiva, que vê a língua não como sistema fechado, transparente, mas sim “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2001, p.15), trazemos para esta discussão o funcionamento de um sistema avaliativo que poderia ser feito em conjunto, mas que em sua prática de registro é individual, e nos perguntamos: A quem é dado o poder sobre esse dizer? Quem é o sujeito-autor dessa avaliação? Essa avaliação representa mesmo uma coletividade?

A AD considera a linguagem em seu funcionamento, isso implica dizer que ela está em relação à constituição dos sujeitos e à produção de sentidos. Nesse sentido,

a exterioridade se faz presente, e sua inscrição na história (ORLANDI 2001). Trazendo essa reflexão para a prática avaliativa adotada pelo Estado, é perceptível que a prática avaliativa no Brasil, deixa aqui os vestígios da história, seja pelo interesse no apagamento da avaliação por regime de notas, seja pela tentativa de inovação e suas consequências em relação aos sujeitos que dela fazem parte. Como na AD ultrapassam-se os limites da interpretação, é preciso que compreendamos quais são os sujeitos envolvidos nesse processo de significação.

Há professores ainda tentando se adaptar a essa nova realidade, alunos, que fazem provas em sala, recebem notas, mas não recebem os boletins com esses registros, e por último os pais, que muitas vezes, não consideram esse tipo de registro como sendo válido e há ainda os que consideram que essa nova prática se naturalizará rapidamente.

Há também profissionais que consideram que esse novo sistema avaliativo tem sido uma das razões pelas quais a Escola Rangel Torres não alcance um número maior de matrículas. Parte da comunidade escolar entende que o regime seriado, com as notas registradas nos diários e com a possibilidade de reprovação ao final de cada ano, faz com que o aluno se dedique mais aos estudos. Esse fato pode ser analisado a partir dos diversos efeitos de sentidos por ele produzido. Um deles é a aparente diminuição da preocupação dos pais com o andamento de seus filhos na escola. Como seus filhos sabem que correm o risco da reprovação, eles se dedicam aos estudos sem a interferência dos pais. Em outra direção, podemos perceber famílias que possuem filhos reprovados no regime seriado, e acabam por transferir seus filhos para o regime ciclado, a fim de que eles terminem os estudos sem perder outros anos. Há também os que entendem o regime seriado como melhor, por fatores já aqui explicitados, e por se preocuparem com a qualidade, tendem a manter os filhos durante todo o ensino fundamental, matriculados no regime seriado, considerando as notas como um fator qualitativo, não quantitativo. Isso deixa à mostra a interferência histórico-ideológica, no sentido de que muitos pais, que estudaram no regime seriado não o veem como fracassado, já que foi a partir desse regime que eles conseguiram seu diploma. Segundo Orlandi,

A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social. Ela é “garantida” pela memória, sob dois aspectos: a. a memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem

e quem não tem direito a ela; b. a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). O gesto de interpretação se faz entre memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos. Ser determinada não significa ser (necessariamente) imóvel. (ORLANDI, 2001, p.47,48)

Neste caso, o interdiscurso é acionado quando se vê a interpretação sendo determinada pelos fatores sociais envolvidos (o discurso dos pais e avós que foram alfabetizados e que estudaram toda sua vida escolar sob o regime seriado). Como sabemos que o gesto de interpretação se dá entre estas duas memórias, percebemos que o documento (o arquivo) “boletim escolar” corrobora e reverbera na educação, ainda hoje, como instrumento que dá validade a este discurso, o que leva grande parte das famílias a não confiar plenamente em outro instrumento avaliativo.

A educação estadual, desde a implantação dos ciclos, tem trabalhado no sentido de manter e naturalizar o sistema avaliativo por meio de relatórios, porém há certa instabilidade se constituindo em meio a esse processo. A partir de 2016 houve uma considerável mudança neste sistema avaliativo, pelo Orientativo Pedagógico/2017, regimento contendo as orientações pedagógicas enviadas para todas as unidades escolares, por meio da Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Por meio deste documento, podemos visualizar a tentativa do Estado, pela memória institucionalizada (o arquivo), de fixar essas mudanças na avaliação, através da utilização de um documento comum a todas as escolas. As orientações devem ser seguidas por todas as unidades escolares. Segundo o Orientativo,

No Ensino Fundamental a proposta de avaliação para o Ciclo de Formação Humana é por Objetivos de Aprendizagem, pois pretende avaliar sempre na perspectiva do contexto, considerando as variáveis envolvidas no processo de aprendizagem do estudante. (Orientativo 2017, p.30)

No que se refere ao planejamento dos professores para o ano letivo, já não se partiria mais do conteúdo, muitas vezes retirado do livro didático adotado, mas dos objetivos de aprendizagem, o que já é um fato, ao falarmos nos “projetos de intervenção”; porém para a elaboração do trabalho docente é uma grande mudança, que ainda passa por um período de adaptação por parte dos professores.

Para explicitar esta questão, envolvendo diretamente o corpo docente da escola, além dos documentos oficiais, PPP (Projeto Político Pedagógico), Orientativo Pedagógico, Sistema Sigeduca\SEDUC-MT, nosso corpus discursivo também foi composto por depoimentos escritos por professores durante um dos encontros de formação do PEFE (Pró-escolas Formação na Escola).

A primeira questão abordada foi sobre o planejamento anual. O objetivo foi o de explicitar como tem se desenvolvido a relação do professor com a nova forma proposta pelo governo de se fazer o planejamento baseando-se nos objetivos de aprendizagem proposto no sistema Sigeduca. Seleccionamos um total de 15 depoimentos, os quais serão identificados por números (P[1], P[2], P[3]... P[15]), para compreendermos como os professores têm se relacionado com essa nova proposta avaliativa. Para analisar a questão sobre o planejamento, utilizamos cinco depoimentos.

**P[5] - Tentei fazer uma junção dos objetivos com os conteúdos, pois no diário eletrônico é me cobrado os objetivos, assim procuro englobá-los sempre para facilitar nos futuros lançamentos.**

**P[6] - Os objetivos de aprendizagem precisam estar de acordo com o planejamento, pois se seguirmos somente o que é apresentado nos livros pode ocorrer contradição.**

**P[7] - Baseei nos objetivos de aprendizagem, embora acredite que existam objetivos que não condizem com as séries inseridas.**

**P[9] – Houve o embasamento nos objetivos propostos pelo sistema, mas em alguns casos foram acrescentados alguns conteúdos que não estavam condizendo com os apresentados.**

**P[12] – Em meu planejamento anual baseei nos objetivos apropriados à série na qual sou professora. Contudo não é fácil associar os objetivos com o conteúdo programático, pois o nosso principal instrumento ainda é o livro didático. E este ainda não conseguiu fazer esta associação.**

Nos dois primeiros casos observamos no discurso do sujeito-professor um esforço na busca pela adaptação, porém as dúvidas imperam na relação entre os sentidos da provisoriedade e de permanência. Em relação às políticas públicas há um

sentido de provisório, ou seja, mudam-se os governos e com eles, surgem outras políticas e programas, o que leva o profissional a não deixar por completo o sentido permanente, presente na forma tradicional de se planejar (conteúdo e objetivos baseados no livro didático). É o que observamos através das marcas linguísticas **P[5]- tentei fazer, P[6] – precisam estar**, que reforçam a dúvida, além disso, o termo **cobrado** traz para esta cena a ideia de imposição do Estado e de negação destas políticas, materializadas assim como um pré-construído estabilizado.

Nos depoimentos P[7], P[9] e P[12], observamos esta negação por meio das marcas linguísticas **mas, contudo e embora**. Os dois primeiros operadores vão além de uma simples oposição, pois apontam, no discurso, a incidência de uma tensão entre a permanência no lugar “seguro” do planejamento tradicional e a instabilidade e provisoriedade existente na proposta do Estado. Há em comum, entre os depoimentos, o fato de que alguns objetivos não condizem com a série a que se destina. A quem cabe validar esses objetivos? Pelo exposto nos depoimentos, a autoridade pertence ao livro didático, não cabe ao professor discordar, mas adaptar-se e esperar que uma dessas autoridades (Estado ou Livro Didático) se altere para se adaptar à outra. Neste trabalho, que busca os modos de constituição da autoria no espaço escolar, é importante explicitar como estes depoimentos estão em relação direta com a autorização do dizer para que o sujeito possa posicionar-se na função de autoria. O professor, nesse espaço, não se sente autorizado, logo, atua como mero escrevente. Segundo Orlandi,

Os aparelhos de poder de nossa sociedade geram a memória coletiva. Dividem os que são autorizados a ler, a falar e a escrever (os que são intérpretes e autores com obra própria) dos outros, os que fazem os gestos repetidos que impõem ao sujeito seu apagamento atrás da instituição. (1996, p. 96)

Esta última, marca de concessão, corrobora também para os sentidos de imposição do Estado e apagamento da vontade, da voz do professor, que, apesar de não concordar com todos os objetivos propostos pelo Estado, pela ideia da imposição, não se vê autorizado a fazer, a dizer diferente. Esta análise concorda com o que Pfeiffer (2002) diz sobre a autoria depender de (espaços) condições de autorização do dizer. Se o professor não se vê nesse lugar, não se coloca nessa posição, não há autoria, mesmo que não seja consciente.



249	Analisa os fatores sociais, políticos e culturais e o juízo de valor relacionados às variedades linguísticas em situações interlocutivas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
250	Reconhece a presença de diferentes vozes nos textos identificando as marcas linguísticas que sinalizam enunciadores (locutor e interlocutor) e a intenção comunicativa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
251	Estabelece relação lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas pelos elementos coesivos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
252	Reconhece e utiliza os elementos ortográficos e morfossintáticos na leitura e produção de textos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
253	Reconhece e interpreta a linguagem figurada em textos literários.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
254	Faz uso de concordância verbal e nominal na construção de textos formais.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
255	Compreende as características e elementos de diversos gêneros literários incluindo a literatura regional.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

Fonte: Site SEDUC\MT- Sistema Sigeduca\Módulo GED.

A primeira mudança que se observa está nas Siglas de avaliação. Agora temos que utilizar **AB** (abaixo do básico), **B** (básico), **P** (proficiente), **A** (avançado). O Orientativo traz o significado de cada sigla, bem como explicita de que modo o professor deve agir em cada caso e como deve avaliar o aluno. Conforme o documento,

**AB = Abaixo do Básico:** Para as aprendizagens consideradas abaixo do básico considerando o objetivo de aprendizagem trabalhado. O estudante receberá esse conceito quando o professor planejar e trabalhar os conteúdos relacionados ao objetivo de aprendizagem, no bimestre em curso, e após diferentes formas de avaliação (envolver o estudante em projetos, realizar diferentes atividades, individuais e grupais; participar em sala de aula, verifica-se que o estudante não desenvolveu aprendizagem para o objetivo proposto, ficando abaixo do esperado, exigindo que o professor registre quais medidas foram adotadas e os Resultados Obtidos;

**B = Básico:** para aprendizagens em construção. O estudante será avaliado com esse conceito ao considerá-lo com desafios de aprendizagem e após todas as formas avaliativas perceber que seu processo de aprendizagem está em construção, porém, ainda não está proficiente levando em conta a proposição do professor;

**P = Proficiente:** o estudante será avaliado com esse conceito quando alcançar o que foi proposto para o bimestre em curso;

**A = Avançado:** o estudante será avaliado com esse conceito quando conseguir superar as expectativas em relação ao objetivo proposto; (Orientativo 2017, p. 32)

Houve uma mudança em relação ao modo como o diário se configura. Os objetivos de aprendizagem tornam-se o mote sobre qual se destina todo o trabalho do

professor. Segundo os documentos oficiais, o plano de ensino deve ter base no cumprimento dos objetivos, ou seja, não é mais o professor que decide quais conteúdos e metodologias devem ser aplicados, já que os objetivos de aprendizagem se juntam ao livro didático, um fornecendo o conteúdo, a metodologia enquanto ao outro cabe apresentar ao professor os objetivos que ele precisa alcançar com cada aluno, na heterogeneidade em que se configura uma sala de aula. Estes objetivos não variam muito em todo o ciclo.

Ocorreu outra mudança em relação ao relatório, que passa a ser feito apenas para os alunos com rendimento considerado **AB**. Neste relatório estarão as medidas adotadas para auxiliar o aluno com dificuldades em alcançar os objetivos de aprendizagem, citados no quadro acima. O professor precisa elaborar suas atividades e conteúdos contemplando estes objetivos, para que ele possa marcá-los como trabalhado. Considerando que o quadro exposto anteriormente corresponde a um único aluno, avaliado em uma única disciplina, como apresentar aos pais este resultado? A impressão de um boletim para a família com esses dados daria no mínimo dez páginas, ou seja, torna-se inviável.

Para melhor explicitar, retomemos aqui a compreensão dos efeitos de sentido do boletim escolar, agora com essa nova mudança. Segundo os dizeres de Orlandi,

Quando pensamos as noções de produto e processo, o funcionamento tem como contrapartida o conceito de tipo. Isto é, se o funcionamento é a atividade estruturante, o tipo corresponde à cristalização dos seus resultados, ou seja: os tipos (produtos) são as fixações de processos (funcionamentos) discursivos definidos na própria relação de interlocução. (ORLANDI, 2000, p. 23)

Para esta análise, isto significa dizer que há na memória, um tipo (boletim com notas registradas) cristalizado, ou seja, que já possui características generalizadas, comuns, que por meio dos gestos de interpretação tornaram o corpo legitimado historicamente. Como a AD trabalha com a noção de funcionamento da linguagem, há por isso possibilidades de rupturas, que podem ou não ocorrer.

Em relação à situação dada, o Estado, em sua tentativa de reformulação do sistema avaliativo, pode vir a constituir um novo tipo, é a possibilidade da ruptura, entretanto, esta constituição depende de sua naturalização no espaço escolar; o que, de acordo com os recortes analisados, não dá sinais de que ocorrerão, sem que

sejam discutidas mais profundamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Anteriormente a 2016, as siglas **PS**, **PPAP** eram a tentativa de reformulação, propunham a substituição das notas pelas siglas. Ao final de cada bimestre ou semestre, os pais recebiam esses “novos” boletins. No entanto, a partir de 2016 surgiram as novas siglas, (**A**, **P**, **B**, **AB**) e com elas seus efeitos de sentido que ainda repercutem em todo o fazer pedagógico neste espaço, onde está sendo desenvolvido o projeto.

A mudança do sistema avaliativo expõe a tensão que há entre o que Orlandi chama de Paráfrase e Polissemia. De acordo com Orlandi,

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 assim 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. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI 2001, p.36).

Por meio dessa relação, podemos compreender os efeitos de sentidos na tensão entre paráfrase e polissemia ao longo da história da avaliação escolar em Mato Grosso, no tocante à substituição de notas por siglas e relatórios. O modo como a ideologia interpela o sujeito pode ser analisada quando vemos avaliações tanto internas quanto externas, (ENEM) ainda sendo feitas por meio de atribuição de notas. Como estão reagindo os sujeitos envolvidos (professores, família, aluno, Estado)? A nota é a representação da estabilização, entretanto, será que podemos dizer que as siglas são a ruptura, ou somente uma formulação diferente do mesmo dizer sedimentado? Será que podemos dizer que há um processo polissêmico ocorrendo na avaliação do Estado, em 2017?

Esse movimento dos sentidos e dos sujeitos em relação ao caráter institucional desse discurso (aqui retratado como novo sistema avaliativo do Estado) dá vida à relação entre a linguagem e a história. Os princípios de controle e coerção, ligados ao princípio de autoria determinam a legitimidade do discurso, assim faz-se necessário explicitar os gestos de interpretação, através dos quais podemos compreender “a quem” pertence o direito à interpretação e à autoria.

Toda Escola do Estado oferece para seus profissionais uma formação continuada, este ano intitulada de “sala do Docente”, espaço para leituras, discussões

sobre assuntos relevantes ao ensino, além de estudos de normativas, regimentos e elaboração do PPP da escola. E foi por meio de um desses encontros semanais que propusemos a discussão a respeito desse novo modelo avaliativo proposto pelo Estado.

Um dos questionamentos que fizemos, diz respeito à relação direta entre o novo sistema avaliativo e o momento específico de “entrega de notas” aos pais e/ou responsáveis, a expressão está entre aspas, pois é sabido que no ensino fundamental, no sistema ciclado, não há boletins com notas; hoje, o que ocorre na escola é uma reunião\conversa com os pais para falar sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos. Perguntamos aos professores se o fato de não entregarmos o boletim gera alguma desconfiança dos pais em relação sistema educacional, por meio de ciclos de formação, se os professores atribuem notas em suas avaliações e se acreditam nesse novo sistema. Estes depoimentos contribuíram para a compreensão de como se deu o recebimento dessa proposta avaliativa da escola ciclada e como os professores estão interpretando-a. Como há uma relação tensa quando se coloca a questão da reprovação ao final de cada ciclo, é importante compreendermos esse efeito ideológico. Em relação a não haver boletins e registros de notas, os professores disseram:

**P[1] – Os pais esperam ver através delas (as notas) o rendimento do seu filho e os alunos passam a ter mais interesse no que querem aprender, pois a meu ver este sistema de governo contribui muito para que se produzam alunos letrados e não alfabetizados.**

**P[2] – reforça o comodismo por parte do aluno em continuar não se esforçando para aprender.**

**P[5] – essa nova maneira de avaliar onde os pais não tem acesso a uma nota possibilita a desconfiança dos pais neste novo sistema e nos próprios professores, nos deixando de mãos atadas.**

**P[7] – a família acredita que através de ter em mãos o boletim com notas e relatórios, tem a possibilidade de entender o desenvolvimento do filho.**

**P[8] – nossa comunidade escolar ainda não possui maturidade necessária para a implantação do ciclo.**

**P[9] – Existe essa desconfiança, pois, a maioria dos pais já estão acostumados com apresentação de notas ou conceitos (acostumados a medir a aprendizagem dos filhos). Ao não entregarmos os boletins, eles ficam “por fora” de como o filho está sendo avaliado.**

**P[10] – Além de não disponibilizar a eles o resultado de forma concreta (boletim)**

Conforme adentramos em um percurso discursivo em relação aos depoimentos, percebemos, neste espaço escolar analisado, que as reflexões que fazemos a respeito da reprovação, há uma tentativa de resgatá-la, por parte de alguns, como salvadora de todos os males da educação em Mato Grosso. Nas formulações acima citadas, há argumentos que se conjugam para o mesmo propósito, a negação do sistema avaliativo por meio de ciclos: o interesse do aluno P[1], a desaprovação\desvalorização do trabalho docente P[2], falta de entendimento por parte dos pais, P[8], as notas vistas como avaliação concreta, formato com o qual os pais melhor se identificam, P[9] e P[10]. Há em relação a esses, outros pontos de argumentação que merecem relevância para entendermos o movimento dos sentidos, e as Formações Discursivas, compreendidas como “posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2001, p. 42), que sustentam esses gestos de interpretação, defendem a posição de que os alunos querem ser avaliados por notas, como podemos ver em **P[11] – Os próprios alunos querem saber, por meio de notas, números, o quanto eles estão a par do conhecimento.**

A ideia de imposição do Estado e da não aplicabilidade do sistema justifica-se pelo uso da avaliação por meio de notas, e pela compreensão de que fora do espaço escolar (ENEM, concursos) as notas permanecem como modo de seleção.

**P[4] – mesmo sendo um sistema de governo imposto, os pais querem ver algum resultado do aprendizado do seu filho.**

**P[6] – sempre que algo está dando certo, que nós já estamos nos adaptando e interagindo, muda o governo e tudo se refaz novamente. Não é pensado coletivo, mas em uma política individual e arbitrária.**

**P[7] – Creio que os objetivos de aprendizagem não estão coerentes. Não condizem com a idade\serie, o livro didático não contribui para as referidas práticas para alcançar tais objetivos.**

Estes recortes apontam para formas muito similares de identificação, compreendidas por Orlandi (2001) como resultantes da posição ocupada pelo locutor, onde o imaginário produz sua eficácia. Os gestos de interpretação contribuem, para um único eixo, reunidos em argumentos que direcionam para a negação das políticas públicas, aqui sendo analisadas em relação ao sistema avaliativo. Para a AD (1996, p.18), “a interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história”. É a interpelação pela ideologia que rege os gestos interpretativos, que aparecem através da formulação, ou seja, deixam pistas, marcas no discurso. Quando pensamos na assunção da autoria, por exemplo, há marcas que apontam para o apagamento do professor, “o livro didático não contribui para as referidas práticas” P[7], este recorte demonstra que o professor não se vê como agente, ele reprova as novas políticas, pois elas não se encaixam ao que diz o livro didático, autoridade constituída do dizer institucionalizado.

As marcas linguísticas, “arbitrária”P[6] e “sistema de governo imposto,” P[4] indicam processos parafrásticos ocorrendo nos depoimentos aqui descritos, pela manutenção do senso comum, todavia; mesmo em depoimentos em que esse dizer é silenciado, ele significa, por exemplo, quando se coloca a ideia da não aplicabilidade do sistema e da atribuição à avaliação convencionalizada (por notas) o sentido de modelo a ser seguido, índice de estabilidade do sentido, é o funcionamento do efeito ideológico. Para Orlandi “o repetível em nível do discurso é histórico e não formal.” (1996, p. 29).

O direcionamento dos gestos interpretativos nos recortes citados naturaliza sentidos já estabilizados, de avaliação por notas, e os sentidos constituídos pelo trabalho pedagógico com base no livro didático, são exemplos do efeito ideológico da linguagem. Segundo Orlandi,

Não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. A ideologia, por sua vez, é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários. (1996, p.31).

Voltemos ao início do ciclo. Quando criado, e já estabelecido havia em princípio a possibilidade de reprovação ao final de cada ciclo. Houve então a primeira grande mudança. Não havia mais espaço no Diário on-line para se colocar o aluno como reprovado, e passou-se também nesse mesmo período a enquadrar o aluno em sua idade\ série. Isso significou dizer que, alunos reprovados foram “transferidos automaticamente” de suas turmas e ocorreu o que ficou conhecido no Estado como “pular de série”. Um aluno reprovado no sexto ano, por exemplo, completando doze anos, automaticamente iria para o sétimo. Essa prática já não existe mais, porém seus efeitos reverberam até hoje. Hoje, quando se propõe novas formas de avaliação, o histórico mencionado abre possibilidades para que a desconfiança se registre na fala dos professores. Não se discutiu de maneira aprofundada a relevância da reprovação para o processo de ensino, e o fato de se dar essa oportunidade novamente ao final de cada ciclo, após um período em que não se podia reprovar, não gerou grandes expectativas nos docentes, o que poderíamos interpretar como uma mudança de postura do profissional em relação à reprovação. Porém, nossa atenção vai para além disso, há uma gama de etapas a serem seguidas para que ao final de três ciclos, o aluno seja reprovado, fato que levou muitos professores a atribuírem a esse novo sistema avaliativo a responsabilidade pelas dificuldades encontradas para se fazer a reprovação. Segundo o Orientativo (2017, p. 35),

Considerando que os alunos do Ensino Fundamental devem construir neste período grande parte das aprendizagens que servirão de alicerce para toda a formação posterior do estudante, e que ainda existem muitos estudantes que culminam o Ensino Fundamental sem terem seus direitos de aprendizagem garantidos, abre-se à possibilidade de reprovação no final de cada ciclo do ensino fundamental para alunos que não tenham garantido um percurso de aprendizagem satisfatório.

A possibilidade de reprovação do aluno passa por alguns critérios: o fechamento de cada área de conhecimento em cada bimestre e ano letivo, levando em conta o conceito final (PS ou PPAP), e ao final do ciclo, o sistema parametrizará os resultados, deixando ainda a cargo da escola, decidir se o aluno vai ser retido ou promovido. Como está exemplificado na figura 2, abaixo:

Figura 2: Quadro ilustrativo – parametrização dos resultados finais.

c) Para o fechamento do ciclo, considerando o conceito final de cada ano

1º ANO DO CICLO 2017	2º ANO DO CICLO 2018	3º ANO DO CICLO 2019	CONCEITO FINAL DO CICLO	OBSERVAÇÃO
PPAP	PPAP	PPAP	RETIDO	A decisão de reter o aluno ou de promovê-lo ao final do Ciclo, com conceito <b>PPAP</b> , <b>dependerá do coletivo da escola</b> . Deverá ser lavrada Ata e assinada pelo Conselho Escolar e pelo <b>CDCE</b>
			PPAP/PROMOVIDO	
PS	PPAP	PPAP	RETIDO	
			PPAP/PROMOVIDO	
PPAP	PS	PPAP	RETIDO	
			PPAP/PROMOVIDO	
PS	PS	PPAP	PROMOVIDO	
PPAP	PPAP	PS	PROMOVIDO	
PPAP	PS	PS	PROMOVIDO	
PS	PS	PS	PROMOVIDO	

Fonte: Orientativo Pedagógico\2017<sup>2</sup>

O aluno precisa ser avaliado com conceito AB, e ao final de cada bimestre e ano letivo, esse conceito avaliado por área de conhecimento, transforma-se em PPAP ou PS, dependendo de como a área de conhecimento o avaliou. E é a partir desse valor final (PS ou PPAP), que chegamos ao quadro acima citado. Há outro ponto também de relevância para explicitarmos em relação à avaliação.

Quando o professor coloca o conceito AB para o aluno, ele necessita preencher outro quadro avaliativo. Para cada objetivo de aprendizagem, caso o professor coloque AB, terá que responder a esse segundo quadro, o que de acordo com alguns profissionais, durante as discussões na formação continuada, é uma estratégia do governo para dificultar o trabalho avaliativo, para fazer com que o professor desista de avaliar o aluno com conceito AB, evitando a reprovação. A figura 3 abaixo, mostra como funciona esse mecanismo avaliativo para alunos abaixo do básico.

Figura 3: Mecanismo avaliativo para alunos abaixo do básico:

<sup>2</sup>A palavra “promove-lo” não está corrigida (promovê-lo) por estar em formato printscreen.

Medidas Adotadas	
<p><b>Nova Medida Adotada</b></p> <p><b>Disciplina:</b> 203 - LINGUA PORTUGUESA  <b>Período:</b> 2º BIMESTRE  <b>Objetivo de Aprendizagem:</b> Lê posicionando-se criticamente em diversas situações comunicativas.  <b>Avaliação Medida Adotada:</b> <input type="radio"/> Satisfatória <input checked="" type="radio"/> Insatisfatória <span style="color: red;">✘</span></p>	
<p><b>Medidas Adotadas</b></p> <p>O ALUNO FOI ENCAMINHADO PARA O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM.</p>	<p><b>Resultados Obtidos</b></p> <p>O ALUNO QUASE NÃO FREQUENTA AS AULAS DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM.</p>
<p><a href="#">Voltar</a> <a href="#">Confirmar</a> <a href="#">Incluir</a></p>	

Fonte: Sigeduca\MT- Módulo GED.

Um aspecto que precisa ser considerado é o de que essa plataforma foi criada observando-se o fato de que sua base constitutiva foram PCNs\1995, as Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso\2012, a Base Nacional Comum Curricular\2015 e amostras representativas do Diário Eletrônico. Documentos que, nós profissionais da educação auxiliamos direta ou indiretamente em sua criação. Portanto não há possibilidade de nos colocarmos “fora” deste discurso. O Estado não consegue considerar as diferentes condições de produção de todas as escolas, por isso sua plataforma acaba por não atender a cada unidade escolar com suas especificidades. É papel da escola intervir e comunicar com argumentos, aquilo que precisa ser modificado. Durante as discussões, muitos não aceitam essa forma avaliativa, mas não há denúncia, muitos entendem que sua voz não é ouvida. Isso se reflete tanto em não se considerar como parte criadora dessa nova proposta avaliativa, bem como não se sentir autor, produtor de algo que possa se refletir em alguma mudança Institucional. O que nos leva a questionar quais as relações de sentidos estão à frente deste gesto interpretativo? Por que o professor não se vê como parte constitutiva desse dizer, ou mesmo como voz que poderá ser ouvida pela Instituição? A posição discursiva adotada pelos professores aqui referidos nos leva à compreensão de que as condições de produção em que estes sujeitos estão inseridos mobilizam dizeres ou silêncios presentes nos processos de identificação. Quem sou eu professor para questionar o Estado? Nas circunstâncias enunciativas aqui apresentadas, que imagem o professor tem da Instituição? O imaginário produz nesta relação entre a Instituição e o sujeito-professor sua eficácia, pensando nas relações de força.

Além dos processos de identificação, necessitamos compreender como se produz a interpretação no interior do espaço escolar, consideramos como Orlandi que a interpretação não é decodificar e não é livre de determinações, partimos do que Orlandi (1996) considera sobre a interpretação.

O professor, ideologicamente interpelado, nas condições de produção aqui apresentadas, não se considera possuidor de direitos à interpretação e conseqüentemente à autoria. Através da memória discursiva, o professor traz para esta cena a ideia de imposição do Estado, da interdição dos gestos de interpretação. Para Orlandi (1996, p. 92) “o gesto de interpretação vem carregado de uma memória (de uma filiação) que, no entanto, aparece negada, como se o sentido surgisse ali mesmo”. Este fato nos leva a compreender a negação de qualquer filiação por parte do professor, que nega o fato de que interpreta as políticas públicas do Estado como um embate político, com o qual, já historicamente determinado, esse profissional se vê o tempo todo em uma “luta de classes”. Ao negar esse novo sistema avaliativo, o faz na ilusão de que são evidentes as razões que o levaram a essa interpretação.

Para a AD o sujeito inscreve seu dizer em uma posição ideológica, seu gesto de interpretação se produz pela relação com a memória do dizer (Orlandi, 1996). Nosso papel é de compreender como os textos produzem sentidos nesta conjuntura, neste caso, especificamente, como esse novo sistema avaliativo afeta o corpo docente, que efeitos de sentido aí se produzem.

Os materiais analisados até aqui (Sistema avaliativo do Estado de MT\Sigeduca, Orientativo Pedagógico, PPP da Escola) estão em relação direta com o fazer pedagógico das escolas estaduais, porém, como em princípio, trouxemos a discussão a respeito das formas avaliativas do método seriado de ensino, da escola municipal; como último ponto a ser analisado, é importante trazer para esta cena a discussão sobre o boletim, essa materialidade específica do sistema avaliativo das escolas de sistema seriado de ensino, aqui em nossa cidade, utilizada pela educação municipal, embora, muito conhecida.

O fato de ser uma materialidade conhecida não diminui o fato de que a leitura deva ser interpretativa e não “literal”. O trabalho da leitura produz seus efeitos, é a memória se constituindo no processo de leitura, mesmo que essa historicidade não seja percebida de forma transparente pelo sujeito-professor.

De acordo com os relatos fornecidos durante o encontro de formação dos professores em minha unidade escolar, dentre as questões levantadas, duas estão diretamente ligadas aos dois sistemas avaliativos expostos aqui neste capítulo, o ciclado e o seriado. Conforme adentramos nas redes de sentidos que se configuraram nestes relatos, podemos perceber o apagamento do sujeito que repete o discurso da Instituição, é o que Orlandi chama de “gerenciamento da memória coletiva” (1996, p.133). Neste sentido, quando o sujeito-professor defende a permanência de um boletim com notas e avaliações por notas, identificamos esse gerenciamento ocorrendo, principalmente quando a memória é acionada na suposição da clareza das informações contidas no boletim apresentado. Conforme Orlandi (1996, p.134), “o investimento na objetividade leva à referência da ciência (da estatística, da lógica e da matemática) como evidência”.

A presença da estabilização das significações na fala dos professores, do investimento no sentido unívoco, é parte da memória que os interpela. Segundo Orlandi,

Há sempre exterioridade constitutiva: o interdiscurso, a memória, um “já dito” anterior e exterior à existência de qualquer dizer. Mesmo que o efeito seja o de representar a não-relação com a exterioridade como no discurso da matemática. (1996, p.138)

É importante para esta análise, compreender que o discurso da matemática, aqui se configurando em notas registradas em boletins escolares, não é, para a AD, dado, é fato, portanto passível de interpretação, como todo discurso o é. Neste sentido, quando descrevemos estas duas formas avaliativas, podemos dizer que a posição dos sujeitos envolvidos (professores, família, alunos), nesse espaço escolar de onde falamos, aponta para o posicionamento de credenciar o sentido de maior eficácia à avaliação que se utiliza do discurso científico, representado aqui por números, pela matemática e sua tentativa de refletir a clareza e o automatismo. Essa necessidade de homogeneização é própria do sujeito, que tenta estar a todo tempo vivendo dentro da normalidade. Por isso consideramos que mesmo no discurso científico, a relação de interpelação do sujeito acontece e aparece, pois apesar de não possuir um dispositivo teórico de análise, ele possui um dispositivo ideológico de interpretação. Segundo Dias (1995), a posição relativa do sujeito no que diz respeito

à inscrição do discurso na história, dá a ordem à interpretação. Essa injunção ocorre mesmo no discurso científico.

Para um efeito conclusivo, esta análise nos proporcionou a observação do quanto à relação de interpelação ideológica domina os discursos presentes no ambiente escolar aqui apresentado. Em suas histórias de vida, em seu caminhar de formação, esse sujeito-professor vê muitas vezes seu dizer silenciado, as formações discursivas às quais se filiam, apontam em suas práticas pedagógicas (visão conteudista, presente no planejamento feito exclusivamente partindo dos conteúdos do livro didático); uma relação como a linguagem, com o discurso, marcada pela necessidade de fazer circular sentidos únicos, impedindo assim sua assunção à autoria, o que se reflete também nessa assunção por parte dos alunos, já que a autoria é dependente da multiplicidade de sentidos possibilitada pelos discursos. Para Pfeiffer, é um trabalho árduo a prática pedagógica que se volta para a relação linguagem\mundo, no sentido da obviedade. Segundo a autora,

Para se estabelecer uma relação termo-a-termo, apesar desta não existir, o sujeito tem que trabalhar com efeito de referência direta ao mundo, mesmo estando na linguagem e, portanto, numa relação simbólica (constituída histórico-ideologicamente). (PFEIFFER, 2003, p.95)

Esta pretensa estabilização de sentidos observamos no mover das práticas e também quando abordamos neste capítulo o sistema avaliativo do Estado e suas implicações no dia a dia da sala de aula. O reflexo do discurso científico, aqui exemplificado na utilização de notas e na aceitação desse modo avaliativo como eficaz, trazem nos dizeres apagados, a relação instável que há entre a escola e a atual proposta avaliativa do Estado.

As condições de produção do contexto escolar foram para nós, neste primeiro capítulo ponto de relevância na composição de todo o projeto de intervenção, e por sua vez de todo seu processo de desenvolvimento. Importante ressaltarmos que o processo avaliativo do Estado e a relação estabelecida pelo corpo docente aqui referido levaram-nos a compreensão de que há na prática reflexos desta postura quantitativa, em situações em que não se considera o dizer do aluno; refletindo em produções textuais sem aprofundamento crítico, aceitação da interpretação do livro didático como única, desconsiderando as outras possibilidades interpretativas, não

trazer para as discussões em sala, outros dizeres, imposição de opinião, dentre outras práticas. Esta reflexão sobre as políticas públicas e sua relação com o fazer pedagógico nos traz a compreensão de como a relação com o discurso interfere no modo como nos posicionamos em sala de aula, e principalmente no papel que atribuímos a nós mesmos e ao espaço que delimitamos para nosso aluno. Abrir espaços, dar direito às vozes e ouvi-las, desse posicionamento partimos para a ação.

## **2. A AUTORIA EM CONSTITUIÇÃO: OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA DA ESCRITA NO ESPAÇO ESCOLAR**

Neste capítulo apresentamos as razões pelas quais a leitura e a escrita se tornaram o objetivo deste trabalho, e principalmente como ele se constituiu propiciando a assunção da autoria dentro do espaço escolar utilizando a linguagem própria das redes sociais, do mundo virtual.

Quando iniciamos o Mestrado Profissional, e durante boa parte do primeiro ano, nosso interesse era o de abrir novos espaços para o trabalho com a língua, mais precisamente com a gramática. Porém, ao aprofundar mais o estudo da língua pelo viés discursivo, vimo-nos tomados pela vontade de trabalhar o texto e seus desdobramentos. Compreender como este objeto simbólico produz sentidos (ORLANDI 2001) começou a tomar corpo, como ideia de projeto.

O interesse em trabalhar leitura e escrita, veio também pela experiência de quinze anos de docência vendo o ler e o escrever se tornarem pauta das reuniões e conselhos de classe. O que fazer para melhorar a leitura e escrita na escola, principalmente na contemporaneidade e na relação do nosso aluno com o mundo digital?

Para tanto, era necessário se pensar em leitura e escrita como ideias que se vinculam, todo gesto de leitura e escrita é um gesto de interpretação, compreendemos nas palavras de Pêcheux (1969) gesto como ato no nível simbólico (apud ORLANDI 1996, p.18). Portanto, a reflexão sobre a história de leitura se faz imprescindível. Orlandi afirma que “toda leitura tem sua história” e “todo leitor tem sua história de leitura” (ORLANDI, 2000, p. 41, 43).

A compreensão dos processos pelos quais passam tanto professor quanto aluno, no momento da leitura e da escrita, no âmbito escolar, é imprescindível para que se elabore uma metodologia dentro de um projeto que realmente tenha como meta abrir espaço, dar lugar, dar ouvidos, ou seja, levar em consideração a história de leitura do leitor e dos textos.

Refletimos, ainda no primeiro capítulo desta dissertação, sobre o papel do professor, o lugar que ele ocupa no espaço escolar, no que se refere às políticas públicas, voltadas para avaliação e planejamento. Vimos como essa relação se dá muitas vezes pelo apagamento da função-sujeito, efeito da estrutura social capitalista, que apresenta a “liberdade e a submissão”. Por este entendimento, trazendo este

sujeito-professor para o espaço escolar do qual fazemos parte, vemos pela noção que Orlandi (2001, p. 51) traz sobre assujeitamento, refletir-se em literalidade dos sentidos.

Trazemos esta discussão, pois, o fazer pedagógico na unidade escolar da qual fazemos parte, mantém-se ainda em grande parte, por esses mecanismos que geram o sentido literal, a interpretação única, a reprodução dos discursos dos livros didáticos. Uma das grandes contribuições desta teoria para o fazer pedagógico está justamente em levar em consideração a compreensão de que nosso papel como educadores é promover os deslocamentos, proporcionar a abertura para os sentidos possíveis de um texto, mudando as condições de produção de leitura dos nossos alunos, mas essa mudança precisa acontecer também em nós.

Os efeitos de sentidos de um texto lido vão variar, pois cada leitor tem sua história de leitura, e as condições de produção também convergem para os diferentes efeitos no sujeito-leitor. Quando a escola impõe, legitima uma única forma de leitura, “o leitor fica obrigado a reproduzir o seu modelo de leitura, custe o que custar. O que em geral, custa sua capacidade de reflexão” (ORLANDI, 2000, p. 45).

Escolhemos, pensando justamente na mudança das condições de produção do trabalho com a leitura e a escrita, focarmos nosso projeto da constituição da autoria, entendendo que através deste mecanismo vinculamos também o efeito-leitor.

Para tanto, trabalhamos com o conceito de autoria redefinido por Orlandi:

Há na base de todo discurso um projeto totalizante de sujeito, projeto que se converte em autor. O autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao construir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias (ORLANDI, 2001, p.73).

A autora nos mostra que a função-autor é exercida a partir do momento em que se produz um discurso, pelo princípio da textualidade<sup>3</sup>, em que sempre haverá um autor, para Foucault (1971) há discursos aos quais não se imputa autoria por não necessitarem de autores. Como esse trabalho é sobre autoria no espaço escolar, hoje, nos moldes em que funcionam os sistemas educacionais, será que estamos propiciando condições para que nosso aluno se constitua autor? Orlandi nos diz que

“sendo a autoria a função mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, ela está mais submetida às regras das instituições e nelas são mais visíveis os procedimentos disciplinares” (ORLANDI, 2001, p. 75). Por essa razão, maior deve ser nossa preocupação com as práticas de linguagem que temos adotado para o trabalho com a leitura e a escrita. Pois são por estas práticas que podemos visualizar o modo como se dá a relação autor/texto/efeito-leitor.

Pfeiffer, em sua dissertação de mestrado, intitulada “Que Autor é Este?” (1995) discute sobre o fazer pedagógico,

a prática do professor produz alunos que só são aprovados no momento em que fazem uso perfeito da linguagem dentro do funcionamento da *repetição formal*. A prática escolar, por não criar *espaços de interpretação*, acaba por exigir (na sua avaliação objetiva!) o "mesmo", o "dito". A referência destes é apresentada nos livros didáticos e/ou na fala do professor. Exigimos, pois, o clichê (o estereótipo, o lugar comum) ao mesmo tempo em que o renegamos!(PFEIFFER, 1995, p. 84).

Em relação a essa discussão, remetemos à obra “Interpretação: autoria, leituras e efeitos do trabalho simbólico” (ORLANDI, 1996), em que a autora distingue a repetição empírica, a repetição formal e a repetição histórica. A empírica, ou mnemônica, refere-se àquela em que há somente a decodificação, o aluno imita o que foi dito pelo professor, a repetição formal, através do exercício gramatical, que organiza, mas não historiciza, permanece o dizer do outro, do professor, somente na repetição histórica há o interdiscurso, a memória constitutiva do sujeito, que produz um dizer no meio dos outros. No âmbito escolar, significa que na repetição histórica o sujeito-aluno está colocando em prática a função-autor.

Muitos de nossos alunos não conseguem passar nem de uma *repetição mnemônica, empírica*, ou seja, não chegam nem à *repetição formal*. Criticamos o senso comum, mas ao usarmos como fonte de trabalho somente os materiais disponibilizados pelo sistema educacional, os que cumprem a função de homogeneizar os sentidos, estamos promovendo a continuidade dessa repetição.

O ideal, para a assunção da autoria, segundo Orlandi, é a *repetição histórica*, mas hoje, como vem se configurando nossa sociedade, se a escola for capaz de

---

<sup>3</sup>Textualidade é função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade. [...] Quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa (ORLANDI, 1995, p.111).

promover o ensino voltado a uma repetição que fique entre o formal e o histórico, como reitera Pfeiffer, estaremos abrindo espaço para a constituição da autoria.

Para que se promova à assunção da autoria é necessário explicitar o que é a função-autor. Temos uma definição com Orlandi:

A função discursiva autor é a função que esse eu assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto. Ele é das dimensões do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade – contexto sócio-histórico – e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc. (ORLANDI, 2001, p.75).

Exige-se muito dos alunos, inclusive a coerência, a não contradição, mas a falta está em não permitir que o interdiscurso, ou seja, a memória histórica entre nesse jogo da escrita. A escola tem apagado a função-autor, ao mesmo tempo em que cobra do aluno sua falta de originalidade. Há uma cobrança em relação à interpretação e à criatividade, por isso, a necessidade de se refletir as práticas e propor mudanças que incluam o aluno, seu dizer e sua história.

Partindo da compreensão de que o trabalho docente deve estar voltado à abertura para a heterogeneidade da língua, para sua opacidade, nós, professores precisamos ser sensíveis a nos autorizarmos o gesto de interpretação e escutar os gestos de interpretação de nossos alunos.

## 2.1 Assunção da autoria e os espaços enunciativos informatizados

Escolhemos para desenvolver nosso projeto uma turma de 7º ano, por entender que ainda estão no início do terceiro ciclo, portanto as possibilidades de deslocamentos na prática pedagógica poderão produzir efeitos nos anos seguintes do ensino fundamental.

Ao pensar o projeto, tínhamos o perfil “imaginário” de uma turma, pertencente a uma geração que já nasceu em meio às novas tecnologias, e com as quais mantinham uma relação já naturalizada. Pensamos também no que a palavra “globalização” poderia significar para alunos oriundos do interior, pertencentes a uma comunidade de 5.000 habitantes. Globalização pelos meios virtuais, mais especificamente. Decidimos então por um produto em que eles pudessem falar de si mesmos, uma escrita de si. Mas onde entraria, ou melhor, caberia, este mundo

virtual? Pela língua. Orlandi diz que “todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. [...] o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia” (2001, p. 38).

Neste sentido, abrimos espaço para os processos de identificação do sujeito-aluno com esse lugar virtual, analisando através da transferência dessa linguagem para uma escrita manual/digitada, como se dariam as relações de sentido, por essa mudança nas condições de produção. Trabalho desenvolvido também pelo viés da tecnologia social, pensado por Dias (2016), como algo que ultrapassa a metalinguagem já pensada por Auroux (1992) (instrumentos linguísticos), bem como ultrapassa a visão de Lévy (1990) de vê-la como uma espécie de engenharia do conhecimento. É a tecnologia pensada na sua mobilidade, no seu alcance e na sua constituição persuasiva. Isso para o trabalho traz a relação com a formulação e circulação do dizer. São novos movimentos no espaço enunciativo\discursivo que vão referenciar seu caráter social. Social por ultrapassar limites de tempo e espaço, por sua agregação e por possibilitar novas práticas em relação à escrita.

A escola como um espaço do saber, do dizer institucionalizado, lugar em que os gestos de interpretação estão cerceados, o uso do espaço virtual funciona como uma possível abertura a esses gestos, além da união do discurso oral e do escrito que também ocorre nesses espaços.

Como nosso objetivo é unir a escrita do cotidiano digital à escrita “tradicional”, é imprescindível que estejam presentes neste trabalho também as pesquisas de Solange L. Gallo voltadas para as novas tecnologias, que trazem as mudanças na relação entre os interlocutores, na relação com o espaço virtual, com a ideia de simultaneidade on-line, e principalmente nas reflexões trazidas em relação à autoria nesse espaço e no que a autora chama de Escritorialidade:

Nós temos aí um discurso de escrita, ao mesmo tempo com as características da oralidade, sem as exigências do discurso de escrita, mas ao mesmo tempo com os benefícios do discurso de escrita. São materiais que têm seus sentidos abertos e fechados; legitimados para todo e qualquer leitor, e ao mesmo tempo, somente para alguns; são publicados de forma definitiva, mas ao mesmo tempo, fugaz (GALLO, 2012, p.60).

Como educadores, sabemos da importância que se dá, no âmbito escolar, à escrita em detrimento da oralidade, mas o que se vê nas produções dos alunos, é a

oralidade muito presente e por essa razão não há um reconhecimento fora do espaço escolar do que é produzido dentro dele. No entanto, ao se tratar de discurso em rede há uma escrita que acumula essa dupla função. Possui características orais e escritas.

Buscamos neste trabalho, unir a *Escritorialidade* das redes ao discurso da escrita, produzindo assim, uma interferência nas condições de produção da escrita escolar. Gallo fala também sobre o papel da escola nessa nova escrita, na relação com esses instrumentos tecnológicos:

A assunção da autoria, nessa discursividade, deve ser um trabalho desenvolvido na Escola, que passa pela explicitação de sentidos não ditos, na rede, em razão da posição-sujeito assumida, e da formação discursiva na qual o sujeito (autor) se inscreve (GALLO, 2012, p.63).

Dessa forma, novas práticas de interpretação se fazem necessárias no fazer pedagógico e por meio dos dispositivos de interpretação da Análise de Discurso configuramos essas novas práticas de interpretação e da escrita buscando aproximar o tecnológico ao modo de escrita manual/digitado, comumente utilizado pela escola.

Os trabalhos de Dias sobre os efeitos de sentido envolvidos na escrita sobre si no ambiente virtual também serão pertinentes para este projeto, uma vez que há nesta configuração uma identificação dos sujeitos, que se expõem em um espaço para visualização e aprovação\reprovação do outro. Por que nosso aluno não se abre para uma escrita no espaço escolar, mas o faz em um ambiente virtual?

Para a autora, é imprescindível que se compreenda,

a historicidade da escrita, ou seja, do trajeto dos sentidos que a escrita como tecnologia foi produzindo quando da utilização de diferentes ferramentas e suportes, que podemos compreender que as diferentes formas de relação social estão ligadas a uma tecnologia e que a forma do conhecimento tem a ver com essa tecnologia. É por isso também que dizemos que a invenção de diferentes tecnologias gera necessariamente uma mudança na cultura e na memória. [...] A cultura oral, a cultura do manuscrito, a cultura do impresso, a cultura de massa (midiática), a cultura digital. Cada uma delas traz em si uma memória e uma sociedade. (DIAS, 2009, p.10).

Imaginávamos como seria fazer um caminho à primeira vista de inversão, uma geração pertencente a uma cultura digital, trazendo a linguagem própria destes

espaços digitais para a cultura do impresso, no caso, a produção de um livro.

No momento em que colocamos em prática o projeto, percebemos que nosso imaginário de professor, preenchido por diversos pré-construídos a respeito dos efeitos de sentidos que esta prática produziria em nossos alunos, deparamo-nos com a falha, o deslize, a contradição, a resistência, com os processos de identificação. Compreendidos como possíveis, pela interpelação ideológica, que segundo Orlandi (2014) é o núcleo, é o que move as relações de poder e de forças dependentes do modo como somos interpelados. Assim se dá o processo de constituição do sujeito em sua forma histórica, isto é, afetado pela língua e interpelado ideologicamente ele se assujeita, produzindo-se assim, pelo Estado capitalista, sua individuação. De acordo com a autora,

é importante considerar a individuação do sujeito, pois ela é, por assim dizer, um pré-requisito no processo de identificação do sujeito. É o sujeito individuado que se inscreve em uma ou outra formação discursiva, identificando com este ou aquele sentido, constituindo-se em uma ou outra posição sujeito na formação social. (ORLANDI, 2014, p. 155).

Nosso primeiro ponto de reflexão estava em considerar que as atividades que envolvessem a linguagem das redes sociais teriam uma aceitação imediata, enquanto que a leitura dos livros e outros materiais que não envolvessem a tecnologia poderiam produzir resistência. Eis aí o primeiro ponto de deslize.

Houve uma aceitação e podemos dizer mesmo empolgação pelas atividades que envolveram a produção de um arquivo de leituras, durante o primeiro eixo de atividades, já a resistência se deu em alguns aspectos que envolveram as atividades voltadas a linguagem do espaço digital, mais precisamente, as atividades que envolveram a exposição por meio das redes sociais. Estas questões serão retomadas de modo específico no terceiro capítulo, quando da descrição e análise das etapas do projeto.

Estas condições de produção nos fizeram então substituir a questão que estava direcionando nosso trabalho. Uma escrita instituída em um espaço específico do dizer (redes sociais) pode, a partir da criação de uma ambiência outra, produzir-se também como forma naturalizada em outro suporte e em outras relações sociais?

Nosso trabalho se deu, a partir de então por este viés, mas com a preocupação em não pedagogizar a escrita da internet, ou seja, não tentamos

encaixar a produção escrita livre das coerções da normatividade à escrita da cultura do manuscrito\impresso; cuja legitimidade está em profunda relação com a responsabilidade, a coesão, a unidade, isto é, é a escrita mais afetada pelas coerções. (ORLANDI, 2001).

Para trabalhar com essa mudança no espaço dizível, especificamente para tratarmos da linguagem típica das redes sociais, trouxemos os estudos de Dias, sobre o que ela chamou de “corpografia”. Segundo a autora,

há, no modo de escrita dos espaços digitais de comunicação entre sujeitos, uma inscrição do corpo na língua, o corpo acontecendo na significação. O corpo textualizado nas letras digitadas na tela, nos emoticons, na grafia acrônima, agramatical, esquizo. [...] O corpo sem órgãos acoplado à grafia, uma corpografia. (DIAS, 2009, p. 4).

Neste mesmo texto, *A língua em sua materialidade digital*, Dias fala que através do afeto a língua torna-se corpo. E é esta relação de afeto que nos interessa quando propusemos levar esta linguagem para a escrita de diários. A escrita de si envolve sentimento, é uma espécie de jogo em que a “*confissão*”, pode fazer fluir sentimentos, e deixar pistas na materialidade digital, daquilo que muitas vezes, o autor pensa esconder, pela ilusão de antecipação dos efeitos de sentidos que seu dizer possa produzir. Estes pontos de análise estarão presentes no terceiro capítulo.

Ainda sobre a utilização da linguagem em outro espaço dizível, nossa preocupação de análise é saber como se estabelece esta relação entre o espaço físico e o eletrônico, se houve uma tentativa pelo efeito de disciplinarização da internet, de apagamento das fronteiras entre o físico e o eletrônico, ou se houve a utilização desta linguagem, de modo natural.

As atividades do segundo eixo do trabalho são compostas pela corpografia (emojis, hashtags) unidas a memes, cujo objetivo é propiciar condições de produção para que os alunos produzam gestos de interpretação, por meio dos quais poderemos analisar como se deram os efeitos de sentidos desta linguagem; nosso intuito é que se produza uma leitura menos restritiva, e assim o aluno possa visualizar os sentidos possíveis, além de perceberem como se estabelece o efeito-leitor.

Em relação ao uso das hashtags, trazemos para reflexão, o trabalho de Luiz

Francisco Dias, sob os pressupostos teóricos da Semântica da Enunciação<sup>4</sup>. Segundo o autor,

do ponto de vista do ensino, entendemos que a escola deve trazer ao espaço de estudo da língua, especificamente a língua portuguesa, os usos do idioma correntes no dia-a-dia. *Hashtag* está presente tanto nos meios de comunicação de massa, como nos jornais e na televisão, quanto nas interações sociais de ordem digital, e nas redes sociais, como Facebook e Twitter. Compreender o funcionamento da *hashtag* na escola, portanto, é importante tanto do ponto de vista da constituição das formas linguísticas da língua materna, como também do funcionamento dos meios de significação e agregação social. (DIAS, 2016, p.1, 2)

Como a hashtag se constitui em uma forma linguística de uso do cotidiano da linguagem, da sua relação com o social, Dias traz, para compreensão de seu funcionamento no espaço escolar, o conceito de Formação Nominal, como sendo,

uma outra forma de conceber o sintagma nominal, o qual não abarca o aspecto enunciativo dessa unidade, pois se além à horizontalidade das relações sintagmáticas entre os itens lexicais, numa visão sequencial da sintagmatização, que é próprio de um objeto de descrição estrutural. A formação nominal, ao contrário, reclama um estatuto explicativo, e apenas não estrutural. Assim, a formação nominal é uma articulação que agrega o memorável ao atual do acontecimento linguístico, que tem sua significação submetida aos domínios referenciais que se constituem nas enunciações. (DIAS, 2016, p. 6).

O fato de termos nas hashtags, a possibilidade de uma análise que vai além da estrutura, da horizontalidade da escrita, traz para nosso trabalho, outro modo de observarmos as relações de sentidos, como se dá o funcionamento da memória no uso de uma ferramenta contemporânea. Além disso, observaremos como alunos do 7º ano, na faixa etária dos doze\treze anos têm convivido\usado esta forma nominal. Partindo das noções de determinação para seu uso. Veremos se há por parte desta turma o deslize, a resistência ou a naturalização em relação à utilização das hashtags.

## 2.2 Função-autor, efeito-leitor e os mecanismos de domínio dos processos discursivos e textuais

---

<sup>4</sup> Segundo Guimarães (2002), a enunciação é o acontecimento do dizer em que uma atualidade se cruza com a memória. Para Dias (2016), este acontecimento é motivado por uma pertinência em relação à atualidade do dizer.

Pelo viés discursivo, compreendemos conforme Orlandi (2001, p. 42), que “os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas”. Isto quer dizer que, não é o que foi dito nem as intenções de quem disse que vão determinar os sentidos. Portanto quando nos referimos à assunção da autoria, temos que considerar para além das palavras. São as condições de produção, o interdiscurso em sua relação com as Formações Discursivas que vão auxiliar em nossa compreensão sobre onde estão se direcionando os sentidos.

Como propiciar ao aluno condições para que se constitua autor? Primeiramente há que se considerar que o sujeito-autor tem sua correspondência, que é o efeito-leitor. Para compreendermos melhor este funcionamento, Orlandi (2000) mostra que quando o aluno chega à escola, ele precisa passar da instância de enunciador para a de autor. Ela explicita que, como enunciador há dispersão no discurso, várias podem ser as posições de enunciador em um mesmo texto, porém é pela função-autor que se estabelece a unidade e a tentativa de controle da dispersão. Para Orlandi,

O autor é a instância em que haveria maior “apagamento” do sujeito. Isto porque é nesta instância – mais determinada pela representação social – que mais se exerce a injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz. É da representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser origem e fonte de seu discurso. (ORLANDI, 2000, p. 78).

Veremos, no terceiro capítulo, como se deram as escolhas dos alunos sobre o que escrever e como escrever. Perceberemos de que modo também a materialidade significativa deixa pistas de como esse eu assume a responsabilidade pelo dizer. Pela ilusão de ser origem e fonte de seu discurso, podemos explicitar o modo como se relacionam sujeito-autor e efeito-leitor. A responsabilidade no que diz respeito ao fazer pedagógico é a de possibilitar as condições para a prática da autoria para que o aluno aprenda a se colocar, a assumir-se e mostrar-se autor (ORLANDI 2000).

Pela ilusão de ser origem do que diz, pelo domínio dos mecanismos dos processos discursivos e textuais, produz-se a assunção da autoria. Compreendemos que, diversos são os mecanismos que envolvem o dizer no entremeio das condições de produção pelas quais o sujeito-autor está afetado. Quando falamos, por exemplo,

da relação sujeito-autor e efeito-leitor temos que lembrar, pelo viés da AD, que,

a função enunciativo-discursiva, que é a do autor, tem seu pólo correspondente que é o de leitor. De tal forma isso se dá que não é do ouvinte, ou do destinatário, mas do leitor que se cobra um modo de leitura. O leitor está, tal como o autor, afetado pela sua inserção no social. Assim, a preocupação da leitura, o leitor entra com as condições que o caracterizam sócio-historicamente. Dessa forma ele terá sua identidade de leitura configurada pelo seu lugar social e é, em relação a esse lugar que se define a “sua leitura. (ORLANDI 2000, p. 80).

Desse modo, há mecanismos dos quais o sujeito-autor faz uso, na tentativa de diminuir a dispersão do discurso, e pelos processos de formulação produzir um efeito de unidade para seu leitor virtual ou imaginário.

Orlandi (2000) mostra, pelas noções de relações de força, relações de sentidos, pelos mecanismos de antecipação e pelas formações imaginárias que o sujeito, em sua função-autor, estabelecendo relações de sentidos, se responsabiliza pelo dizer e pelo lugar de onde fala, antecipa-se a seu interlocutor, em relação aos sentidos produzidos por suas palavras; tudo isso sob o modo de funcionamento das formações imaginárias, cujas imagens do sujeito, suas projeções, não são empíricas, mas posições do sujeito no discurso. Muitas são as possibilidades de dizeres, dependendo da forma como se dão as relações sociais.

Assim, em nossa análise, no capítulo seguinte, poderemos compreender como o aluno mobilizou esses mecanismos, e como se deu o processo de significação.

É importante, também trazer para essa reflexão os mecanismos de textualização. Segundo Indursky (2006, p.71), um texto,

só pode ser pensado como um espaço discursivo heterogêneo e simbolicamente fechado pelo trabalho discursivo do sujeito-autor: ao costurar e organizar os recortes heterogêneos, dispersos e proeminentes de diferentes cadeias discursivas, é produzida a textualização desses elementos, a qual é responsável pelo efeito de apagamento das marcas de sua procedência, sua exterioridade/heterogeneidade/dispersão. Ou seja, ao se constituir, o texto surge como origem. Este é seu efeito e este efeito resulta da ilusão necessária e indispensável que tem o sujeito-autor de se perceber como origem do texto.

Este lugar de tensão em que o sujeito-autor atua, está na base de nossa análise, já que é pela tentativa de diminuir a dispersão, que percebemos o

envolvimento de todos os mecanismos dos processos discursivos funcionando por meio dos gestos de interpretação produzidos pelos sujeitos.

Outra reflexão que gostaríamos de trazer para o trabalho, diz respeito às diferentes materialidades envolvidas no projeto e sua relação com a formação do arquivo<sup>5</sup> de leitura e os processos de textualização. Para este trabalho, a linguagem envolvendo a escrita de si, estava aliada à linguagem das redes sociais on-line. Para tanto pensamos em trazer, desde filmes, textos em formato de diários (Anne Frank), e suas versões contemporâneas (Diário de um banana), palestra, imagens, entrevista, desenhos, gestos, alguns pertencentes ao D.E, outros ao D.O, outros imagéticos, para que pudéssemos visualizar de que modo esta diversidade de materiais se imbricaria em um todo, em um arquivo significativo.

Em relação às diferentes materialidades Lagazzi-Rodrigues (2010, p.99) diz que “não é só o texto escrito, composto em palavras, mas também o texto que busca espacializar a autoria no desenho, nas imagens, na pintura, na música, na dança, na mímica, no grafite, na tatuagem...” compõem a demanda da textualização.

Por isso o desafio e a ousadia de praticar a autoria no cotidiano das linguagens. Uma prática cotidiana, no sentido de um investimento constante, não apenas nos espaços institucionalizados. Ousar ser autor. Eu, autor? Por que não? O texto, no cotidiano, não apenas nos responsabiliza pelo dizer, mas como espaço de reelaborações na injunção da unidade (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p.99).

Eis a ousadia, o estranhamento, as possibilidades.

### 2.3 A linguagem em funcionamento: A tensão dos movimentos parafrásticos e polissêmicos nos gestos de interpretação

Trabalhar o texto na AD é ir além dos limites prescritivos. Seus pressupostos teóricos estão no entremeio da descrição e interpretação. Como pela AD não procuramos o sentido real, literal, verdadeiro, o que procuramos analisar nas atividades propostas durante o projeto foi o sentido em sua dimensão linguístico-histórica. Para tanto, explicitamos o modo como a língua produz sentido em determinada condição de produção.

---

<sup>5</sup>Segundo Pêcheux (2010), em um sentido amplo, arquivo refere-se a “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão.” (p. 51)

Quando pensamos o trabalho em sala, foi imprescindível abrir os espaços para os processos de identificação do sujeito com a língua, vista em sua dimensão histórica, como um fato social (ORLANDI 2005). No caso, o sujeito-aluno em sua relação com a língua no espaço escolar.

Nosso papel como educadores não é levar o aluno a descobrir sentidos, mas a produzi-los. Neste intuito, trouxemos para este trabalho, através das análises dos modos de leitura produzidos por nossos alunos no decorrer das atividades e na produção dos diários, a importância de se refletir sobre as noções de paráfrase e polissemia, do dito e o não dito, que também significa, das posições-sujeito envolvidas nesse processo interlocutório (sujeito-professor, sujeito-aluno, sujeito-online). Para Orlandi (2001, p.36),

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 assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que na polissemia o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

Estes dois processos estão imbricados, ambos partem do repetido, e o sujeito e o sentido se constituem nesse entremeio, na conjunção dessa relação (ORLANDI,1996), possibilitada pelas condições de produção que envolvem o dizer, os sujeitos e a situação, “em sentido estrito circunstâncias da enunciação – contexto imediato, em sentido amplo, incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.(ORLANDI, 2001, p.30).

Assim, o sujeito-autor, tomado pela responsabilidade pelo seu dizer, imaginando-se, como origem do que diz, livre das coerções e determinações, produz seus gestos de interpretação, sob a ilusão da literalidade, e deixa, em seu discurso, pistas de sua interpelação ideológica, ratificada em suas formações imaginárias, e por sua filiação à formações discursivas que envolvem a memória (interdiscurso) e que são direcionadas por uma ideologia. Para M. Pêcheux (1975) “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (apud ORLANDI, 2001 p.17).

Esses dispositivos abrem possibilidades para novos métodos de análise tanto do que está sendo produzido hoje dentro das instituições de ensino, com também para que possamos (re)definir os caminhos para que a autoria floresça no ambiente escolar.

Fez-se necessário um trabalho voltado a considerar não mais os sentidos como unívocos, e a polissemia como possibilidade, como gestos outros de interpretação. Em nossas análises, buscamos trazer para este espaço a discussão sobre estas possibilidades, proporcionadas, primeiramente, pela mudança nas condições de produção do trabalho docente, pela abertura para os diversos modos de significação, e pelo estabelecimento de uma escuta sensível, não autoritária. Dessa forma, estabelecemos laços de confiança, tanto em relação à proposta de trabalho, quanto ao que estava sendo produzido pelos alunos.

As pesquisas desenvolvidas por Lagazzi-Rodrigues sobre a relação texto e autoria nos espaços escolarizados e no cotidiano da linguagem também serão pertinentes para as análises. Para a autora, “o texto pode ser pensado como um espaço de possibilidades relacionais, e não mais como um conjunto de ideias do autor” (2010, p.89). O que nos possibilita pensar em uma prática que não veja mais os sentidos como unívocos, colados em seus significantes.

Este projeto culminou em um livro, um diário, cuja estrutura e linguagem foram marcadas fortemente pela abertura aos gestos polissêmicos. Temos um produto que não possui as mesmas características de um diário como o de Anne Frank, também não é uma repetição mnemônica dos novos formatos de diários.

O que vimos, portanto, foi um produto final, fruto de gestos de autoria produzidos por leituras de diversas materialidades, por tomada de palavra, seja oralmente, seja pelos modos de escrita, formulando-se no entremeio de determinações e autonomia.

### 3. “MAS PROFESSORA, ESTAMOS ACOSTUMADOS A ESCREVER HISTORINHAS DE “ERA UMA VEZ!!!”

É com essa fala de uma das alunas do 7º ano A, na ocasião da primeira produção de texto do projeto, que iniciamos este capítulo de análise. Nesse momento, a decisão de se trabalhar com a autoria na escola, lugar em que geralmente predomina o Discurso Pedagógico, já passava pela fase de assumir a responsabilidade pela decisão. Quando ouvimos esta fala, mas do que entender que a autoria na escola era possível, compreendemos que era preciso.

Restava uma dúvida, a escolha pelos diários. Segundo Gallo,

O Discurso de Oralidade, conforme formulado nesse mesmo trabalho, contempla os textos originados na oralidade e que se caracterizam, hoje, não por serem oralizados, mas por constituírem-se em instâncias de linguagem não fechadas, sempre provisórias, sem legitimidade, sem efeito de autoria; como um diário, como uma redação escolar, como uma conversa ao telefone, como um acorde, enfim, como tudo que produzimos de modo fugaz, em processo, sem que se feche em um produto discursivo de escrita. (GALLO, 2011, p.04).

Em relação ao aluno estar sempre “acostumado”, com a escrita de histórias de “Era uma vez”, em primeira análise, consideramos que se trata de uma formação discursiva oriunda do D.P mantenedor da estabilização dos sentidos, administrador da repetição, porém no momento da proposta de se trabalhar com formato de diários, escrita própria do cotidiano, não havia analisado os efeitos de não legitimidade que esse texto pudesse trazer, e a compreensão de que esses efeitos pudessem ser vistos como “sem efeito de autoria”, assim como os são, segundo Gallo, as redações escolares, dentre elas, as histórias de “Era uma vez”, referidas aqui. Estaríamos fadados a (re)produções parafrásticas dos discursos institucionalizados, ou ainda, estaríamos (re) produzindo um discurso “fugaz”, sem legitimidade e de essência oral?

Estas observações permitem-nos pensar que certo e errado criam brechas para reflexão e que há abertura das possibilidades para a autoria na escola, a tomada de decisão por efeitos de sentido possíveis; em outras palavras, a autoria pode acontecer, no ambiente escolar, pela forma da escrita de diários, porém, neste processo de construção, é preciso que haja uma passagem, segundo Gallo, do que ela denominou Discurso da Oralidade (D.O) para o Discurso da Escrita (D.E). Este, segundo a autora “comporta discursividades com efeito de fim, de unidade e de

legitimidade em sua textualidade, ou seja, discursos que têm efeito de autoria” (2016, p. 311). Esta passagem está na relação com legitimidade do D.E e na falta dela, quando se observa o D.O. Portanto todo o processo pelo qual o produto **Diário** foi sendo produzido considerou como determinantes as condições de produção do aluno e da escola envolvida. Para Orlandi (1988) a assunção da autoria está na relação com a inserção (construção) do sujeito na cultura, no contexto histórico-social. Para a autora, pensar nas condições de produção da escrita implica em compreender esse processo.

Ao longo do trabalho de análise poderemos observar, se houve o apagamento da oralidade, ou se houve um processo de passagem para o D.E, sem desconsiderar a oralidade como parte constitutiva neste processo. É necessário que pensemos que como escola, na inscrição do aluno em uma posição sujeito em que a função-autor seja possível. Daí ser imprescindível a passagem do D.O para o D.E. Fazemos isso, segundo Gallo (2008), pela legitimação do dizer do aluno. Se o trabalho na escola se constituir de uma repetição mnemônica, o aluno no automatismo fará uso da norma, porém seu dizer permanecerá sem legitimação. É por meio de um trabalho voltado para a compreensão do funcionamento da língua que podemos propiciar ao aluno a passagem para o D.E, legitimada.

Pensar a autoria a partir de uma materialidade (diários) oriunda do D.O foi uma ousadia, pensá-la no espaço escolar, em toda sua relação com as condições de produção deste lugar, já descrito no primeiro capítulo deste trabalho, foi arriscado, possibilitar esse acontecimento, foi... felicidade.

### 3.1 Entre o (re) produzir e o produzir

Para melhor explicitar o processo de desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, optamos por apresentá-lo em três momentos:

- 1º. Análise das atividades e metodologias aplicadas no 1º eixo, cujo tema gerador é a adolescência;
- 2º. Análise das atividades e metodologias propostas para o 2º Eixo, cujo tema gerador é a tecnologia, mais especificamente, a linguagem própria das redes sociais (hashtags, emojis).
- 3º. Socialização do projeto: lançamento do livro: “#EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial”, e avaliação final de todo o processo.

Em relação ao livro, destacamos que sua produção se deu concomitantemente com as atividades dos dois eixos, portanto estará presente na análise de todo o processo de desenvolvimento do projeto.

Neste primeiro eixo, apresentamos as análises do desenvolvimento das atividades propostas, da metodologia aplicada e dos efeitos de sentido por elas produzidos. De acordo com os objetivos propostos, analisamos se a metodologia utilizada proporcionou aos alunos a leitura discursiva das diversas materialidades propostas (livros, filmes, vídeos, textos digitais), se houve a produção de um arquivo de leituras e se afetados pela exterioridade, eles produziram práticas de textualização que os constituíssem autores. Nosso papel foi o de contribuir com a formação de leitores que estabeleçam relação do texto com sua exterioridade constitutiva, além de propiciar as condições de produção para que a autoria acontecesse.

Ao pensar em um trabalho sobre autoria, envolvendo a escrita do cotidiano, primeiramente, escolhemos um tema gerador, que pudesse abarcar tanto a assunção da autoria, quanto o dizer que envolvesse o dia a dia dos alunos, por isso a “adolescência” tornou-se o tema direcionador do trabalho. Como o adolescente se vê e se mostra na contemporaneidade, em um espaço institucionalizado e em um espaço virtual. Como lidam com os conflitos dessa fase, a exacerbada necessidade de aceitação vivida por muitos deles, como se colocam diante de temas como: bullying, namoro, redes sociais, estudos, família.

Inicialmente, dividimos as atividades em dois grandes eixos: No primeiro, foram feitas as leituras e atividades que envolveram a adolescência, com seus conflitos, inquietações. No segundo eixo, fizemos as atividades que envolveram a tecnologia, e a escrita veiculada às redes sociais. Os dois eixos se complementam, pois através das atividades interpretativas, discussões, depoimentos, escrita, desenhos, realizados nestes dois eixos, foi possível relacionar a escrita de diários e a do espaço virtual. Em relação ao espaço virtual (eixo 2), as análises estarão no segundo momento deste trabalho.

O desenvolvimento da intervenção foi dividido em oito etapas que se inseriram nestes dois eixos. Para este primeiro momento da análise, reunimos as atividades das quatro primeiras etapas, pertencentes ao primeiro Eixo.

Na primeira etapa, iniciamos nosso projeto assistindo ao filme “Escritores da Liberdade”, (Direção: Richard LaGravenese, ano: 2007, Los Angeles, EUA, duração: 122 minutos), cujo objetivo foi o de se constituir um arquivo de leituras a partir de

diversas materialidades significantes, das quais o filme, o livro “Diário de Anne Frank” e a palestra que se seguiram, foram constitutivos. Todas as discussões geradas pelo filme, preconceito, discriminação, bullying, os diferentes grupos sociais, aos quais muitos adolescentes sentem a necessidade de pertencer, além da função libertadora da escrita, permitiram o estabelecimento de uma relação sócio-histórica. Sabemos que o jogo polissêmico, no momento do recorte produzido, é limitado pelos gestos de leitura. Todavia, em uma ação pedagógica constituída a partir de uma base teórica discursiva, deve haver abertura para leituras diversas, mesmo que de modo inconsciente haja gestos prévios de leitura. Para Pêcheux (2010), diversos são os arquivos, e assim o são, pois dependem dos gestos de leitura que deles são feitos, ou seja, depende da interpretação, é ela que determina.

Iniciamos a aula pedindo aos alunos que anotassem em seus cadernos de produção, constituídos para o uso durante o projeto, suas considerações sobre o filme, momentos, cenas que mais chamaram sua atenção. Neste primeiro momento, ter relatado que o filme era com base em uma história real, trouxe para o trabalho um novo direcionamento, que merece ser aqui destacado. O filme trata da história da relação entre uma professora novata que se depara, em sua primeira experiência docente, com uma turma composta por estudantes marginalizados, estigmatizados (pertencentes a gangues, envolvimento com o tráfico) moradores de um bairro periférico conhecido por altos índices de violência. Durante o filme, o modo como a professora envolveu a turma através da leitura e da produção de um livro, composto pelos diários escritos pelos estudantes, transformou a vida daqueles alunos. Não vamos aqui analisar o filme, mas os efeitos de sentidos produzidos.

Em princípio, como ação pedagógica, além da produção do arquivo, havia um recorte no filme o qual gostaríamos de destacar: a produção dos diários e a transformação deles em livro. Porém, o funcionamento das atividades direcionou para outros processos, não menos interessantes, mas diversos.

Durante o filme, a professora (personagem do filme) traz a discussão sobre o holocausto ao presenciar um aluno sofrendo bullying, assunto que já estava previsto para ser tratado no decorrer do projeto; porém quando um aluno do 7º ano se interessou por saber mais sobre o holocausto, vimos que este despertar nos abria possibilidades para um aprofundamento, houve por isso, nossa primeira mudança no percurso. Convidamos para o encontro seguinte, um professor de História e filosofia para trazer para os alunos um breve histórico sobre o nazismo\holocausto, além de

discutir sobre o preconceito, discriminação, racismo, bullying, retratados no filme. Destacamos, além do interesse pelo holocausto, o interesse pela História de Anne Frank. Ainda sobre o filme, durante a produção dos diários, a professora (personagem do filme) possibilitou mudanças nas condições de produção daqueles alunos (visita a museu do Holocausto, entrevista com sobrevivente do período nazista, passeios, além de adquirir para cada aluno o livro “Diário de Anne Frank”). O interesse pela história de Anne Frank adquiriu dimensões não calculadas quando o projeto foi pensado. Na aula seguinte levamos o livro “Diário de Anne Frank”, discutimos algumas frases do livro, que cada aluno havia levado para casa. Houve postagem de frase de Anne Frank no facebook, alunos que pesquisaram em casa sobre Anne e postaram a pesquisa em nosso grupo de whatsapp, além de citação de Anne Frank na produção que compôs o livro.

*“Todos nós temos aquele amigo “psicólogo”, que quando estamos tristes, ele nos ouve e nos ajuda em tudo, é bom, mas eu te recomendo escrever, nem que seja numa folha de papel, tem uma frase que eu gosto muito: “o papel tem mais paciência que as pessoas”. Anne Frank.*

Aluna: L.L., 7º ano A.

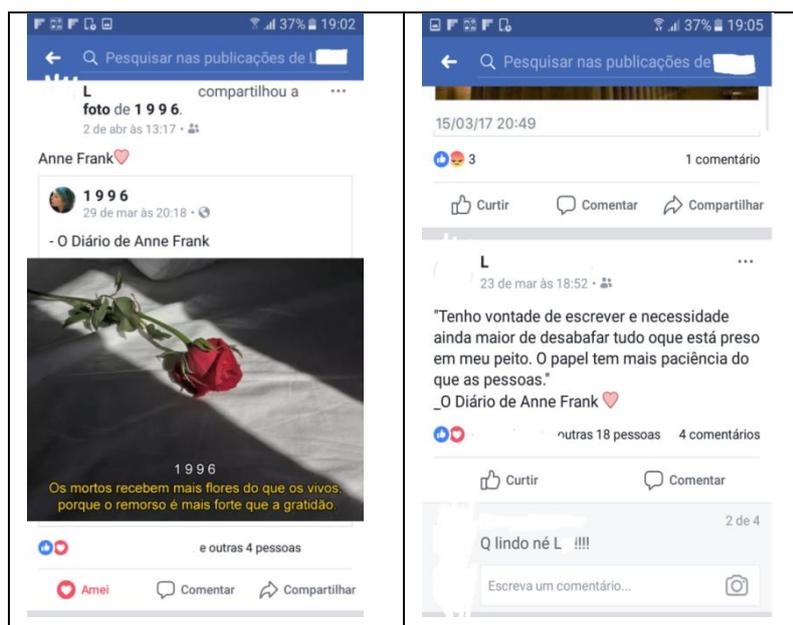
Fonte: Livro #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial.

Aula sobre o livro “Diário de Anne Frank”.



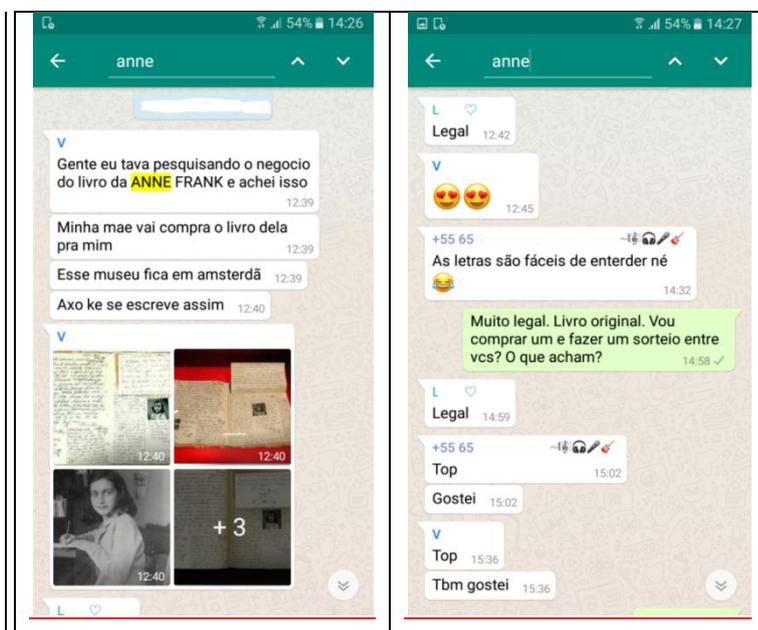
Fonte: Arquivo da autora.

Figura (4): Postagens de frases de Anne Frank no facebook.



Fonte: Facebook<sup>6</sup>

Figura (5): Postagens sobre Anne Frank no grupo do Whatsapp.



Fonte: Grupo do Whatsapp da sala do 7º A.

Tais efeitos aqui explicitados, permitem-nos pensar na relação que há entre a

<sup>6</sup> Disponível em:

<<https://www.facebook.com/1996of/photos/a.764408743690574.1073741828.764395797025202/1007475542717225/?type=3>> Acesso em 02. Abril. 2017.

leitura e a escrita como um funcionamento conjunto na constituição dos gestos de interpretação que produzem a assunção da autoria. Determinados efeitos de sentido vão ganhando corpo dentro das relações sociais. Vão fazendo parte, de modo significativo da história de leitura dos alunos. A escrita, como gesto interpretativo aparece nas postagens, o efeito-leitor se produzindo em meio a essas condições de produção. Vemos como o sujeito compreende as relações sociais por meio da linguagem.

Outra atividade que também corroborou para a constituição do arquivo e para o posicionamento do aluno como responsável pelo seu dizer, ou seja, para a assunção da autoria, foi a dinâmica da linha, (utilizada pela professora no filme), porém nossa proposta direcionava para outras questões. No caso desta atividade, vamos apresentá-la na íntegra, para que possamos analisar o posicionamento dos alunos sobre cada questão debatida, bem como se dá o funcionamento do discurso que faz falar as Formações Discursivas presentes na linguagem corporal representada na dinâmica.

DINÂMICA DA LINHA, (jogo da verdade), consiste em responder a pergunta pisando na linha, caso a resposta seja sim e ficando em seu lugar, caso seja não. Iniciamos com a pergunta: Quem somos nós? Iguais ou diferentes? Pedimos que os alunos pensassem a respeito, mas não respondessem. Para cada pergunta, trouxe um exemplo retirado das falas dos personagens do filme.

Primeira fala: Aluna (Eva) “lutar contra os que dizem que somos menos”. Relembramos em que momento do filme a fala aconteceu, em seguida fizemos a primeira pergunta: Quem aqui já se sentiu desvalorizado? Se sentiu menos que os outros? Como resposta, nenhum aluno pisou na linha.

Para a segunda pergunta usamos a fala da diretora: “Que pérolas lindas! Eu não usaria na sala”. Mais uma vez voltamos aos fatos do filme seguidos da pergunta: Você já desconfiou de alguém por causa da aparência? Ou por causa da má fama que esta pessoa tenha na sociedade? Dos treze alunos presentes, cinco pisaram na linha.

Utilizamos para as seis perguntas seguintes a fala da professora Erin: “Satisfeitos com as novas fronteiras?” As perguntas foram as seguintes:

- Você acha que sua escola é dividida por grupos? Todos pisaram na linha.
- Esses grupos são divididos por afinidade? Metade pisou na linha.

- Você acha que existe preconceito na divisão dos grupos? Todos pisaram na linha.

- E em sua sala? Também há divisão de grupos? Todos pisaram na linha.
- Você se sente bem assim? Todos pisaram na linha.
- Você gostaria que fosse diferente? Ninguém pisou na linha.

Trouxemos a fala de um aluno do filme: “Ninguém dá ouvidos a um adolescente.” E a pergunta foi: Você concorda com essa afirmação? Todos pisaram na linha.

Para as duas últimas perguntas, trouxe uma cena marcante do filme, o momento em que o aluno Jamal foi vítima de bullying. Fizeram uma caricatura realçando o tamanho de seus lábios. Após discussões, perguntamos:

- Você acha que de alguma maneira, mesmo sem perceber, por brincadeira, praticou o bullying? Dos treze alunos presentes, somente dois não pisaram na linha.
- Você já sofreu bullying? Todos pisaram na linha.

Finalizamos a dinâmica retomando a pergunta: “Quem somos nós? Iguais ou diferentes?”

O primeiro aspecto a ser destacado foi a mudança nas condições de produção do trabalho em sala, proporcionado pelo uso desta dinâmica. Segundo Pfeiffer,

É preciso, pois, com a prática - que é política - do ensino de língua portuguesa, construir lugares de autorização de um dizer sobre a língua e de um dizer a língua, o que abrirá condições para se estar em espaços autorizados na língua, ou seja, na história, na sociedade. (PFEIFFER, 2015, P. 107)

Estas observações se refletem na escrita e também em outras materialidades discursivas, neste caso, a linguagem corporal. O funcionamento de atividades como essa, trazem a autorização do dizer para o ambiente sala de aula. Quando finalizamos a atividade, foram unânimes os pedidos para que ela continuasse. Ouvir e dar importância ao dizer do aluno são formas de proporcionar condições para que ele adentre estes espaços na língua. Trouxemos o seguinte recorte para analisar como o aluno se sente em relação a ter voz, e a ser ouvido. A pergunta partiu da seguinte fala: “Ninguém dá ouvidos a um adolescente.” E a pergunta foi: Você concorda com essa afirmação? Todos pisaram na linha. Trazemos aqui, a opacidade

da linguagem como condutora desta análise. Para Orlandi (2001, p. 53) “a linguagem não é transparente, os sentidos não são conteúdos”. Para compreendermos o funcionamento do discurso durante a dinâmica, as análises irão além das respostas descritas acima, explicitaremos os efeitos produzidos pelo movimento corporal.

Em relação à Sequência Discursiva (SD), “*Todos pisaram na linha*”, se analisássemos a partir das respostas aqui descritas somente, em um entendimento de que a linguagem é transparente e serve à comunicação, estaríamos fadados à superficialidade que aqui se apresenta. Porém para a AD, não se trata de entendê-la como comunicação, mas de propor uma reflexão “sobre a linguagem, sobre o sujeito, sobre a história e a ideologia”. (ORLANDI 2001, p.11).

A partir da S.D - “*Todos pisaram na linha*”. Analisamos seus efeitos pelo comportamento e ações apresentadas no momento em que se deu a resposta. Formulamos aqui S.Ds que nos levaram a compreensão de como se deram os gestos de interpretação.

Todos pisaram na linha ***rapidamente***.

Todos pisaram na linha, ***sem vacilar***.

Todos pisaram na linha, ***ao mesmo tempo em que diziam, com certeza, claro***.

Todos pisaram na linha, ***quase que ao mesmo tempo***.

Todos pisaram na linha, ***fortemente***.

Para Orlandi, “o modo de dizer não é indiferente aos sentidos.”(ORLANDI, 2001, p.35). Trazemos aqui o modo, não só no sentido da sintaxe, mas no modo como o corpo, e seu movimento significam. Em outras discussões em sala, o apagamento do aluno também foi pauta, muitos reclamaram de não serem ouvidos pelos pais, pelos professores. O movimento de abertura para o diálogo, para um ouvir que não fosse autoritário, ou seja, que não buscasse antecipar o que seria dito, foi essencial para que chegássemos ao produto final, do modo como foi constituído.

Nos excertos acima, “*rapidamente, sem vacilar, ao mesmo tempo em que diziam, com certeza, claro, quase que ao mesmo tempo, fortemente*” são as marcas do real da linguagem, comportamentos parafrásticos, que revelam o funcionamento da memória discursiva, além de trazernos a compreensão da incompletude da linguagem.

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, 2001, P. 52).

As condições de produção que envolveram esta atividade nos dão abertura para compreender fatores que funcionam na relação dos sentidos. O primeiro fator que trataremos é o jogo entre o movimento do corpo e o processo de antecipação produzido entre a pergunta e a decisão de pisar na linha, ou de ficar em seu lugar. Trago aqui a pergunta “Quem aqui já se sentiu desvalorizado? Se sentiu menos que os outros?” Lembrando que, unanimemente como resposta, nenhum aluno pisou na linha.

Explicitamos que, neste momento, houve olhares, movimentos vacilantes, porém, ao final, todos acabaram ficando em seus lugares. Há vários gestos de interpretação que poderiam levar a esse mecanismo de antecipação. O aluno poderia pensar que, caso pisasse na linha, eu, professora, sua interlocutora naquele momento, poderia vê-lo como fraco. Ele poderia, agora tendo seus colegas como interlocutores, ter imaginado que se algum colega admitisse que se sente ou já se sentiu desvalorizado, ele também pudesse fazê-lo, sem tanto constrangimento, por isso vacilou, ou melhor, esperou. Como ninguém se movimentou, ele também não o fez.

Quando voltamos à pergunta sobre dar ouvidos aos adolescentes e a reação gerada, vemos a falha, o equívoco, a tentativa de não se mostrar vulnerável, porém ao admitirem, que não são ouvidos, de maneira enfática, como a explicitada, compreendemos a contradição presente no movimento do corpo. Como um adolescente pode se sentir valorizado, se não lhe dão ouvidos?

Segundo Maliska,

Na psicanálise, a hipótese do inconsciente produz uma divisão do sujeito, que fica seccionado entre sua intencionalidade consciente e seu efetivo dizer inconsciente. Uma divisão que marca a não unidade, em que há um hiato entre o que se diz e o que se pensa ou almeja dizer. Neste sentido, pode-se afirmar que um ato falho, por exemplo, é um ato que mostra um equívoco, pois há uma vacilação, uma oscilação, produzindo uma pluralidade de sentidos, ou no mínimo, uma duplicidade, saindo do *um* totalizador da esfera imaginária. Contudo, também podemos dizer que o ato falho não é falho na medida em que revela um saber inconsciente e produz um sentido revelador desse saber. É falho no sentido dessa vacilação conflitiva do eu e da consciência, mas é assertivo no que diz respeito ao

inconsciente. (MALISKA, 2017, p. 212)

O autor analisa a voz como o corpo que não engana, o nosso recorte, para a atividade não foi a voz, mas o movimento do corpo, que nos deu pistas de como as Formações Imaginárias intervêm nos processos discursivos. Entendemos, nos dizeres de Orlandi (2001, p. 42), que “o imaginário faz parte do funcionamento da linguagem. [...] Assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, pelas relações de poder”. Para o aluno, neste caso, o gesto interpretativo, gerado durante toda a dinâmica sinalizou para a abertura, em seus vários efeitos, abertura para a voz do aluno, para a autorização do seu dizer, mesmo que através do movimento corporal. A imagem que têm de si e dos outros sendo explicitadas na condição proporcionada pela dinâmica produziu efeito de autorização do dizer para os alunos de tal forma, que ao longo de todo o projeto, a assunção à autoria podia ser vista. Para todas as perguntas da dinâmica, o corpo em movimento disse, e produziu seus efeitos, porém para este trabalho selecionamos somente as questões acima mencionadas.

Em nosso encontro seguinte, para produzir um efeito conclusivo da 1ª etapa, pedimos aos alunos que escrevessem sobre a importância que viram na escrita de diários, em relação aos alunos do filme. Também pedimos para escreverem sobre a importância da leitura e, por fim, que escrevessem sobre algo que tivesse vindo à lembrança, enquanto assistiam ao filme. Os textos foram selecionados e transformados em conselhos, os quais estão presentes no livro (p.66 e 67). A ideia dos conselhos surgiu quando os alunos conheceram a história de Anne Frank, e pelo modo como sua história de vida ajudou a ajudar pessoas até hoje. Em momentos de discussão em sala, sempre surgia na fala de algum aluno algo sobre ajudar outras pessoas com o livro, com as palavras que estavam escrevendo. O imaginário que têm sobre o papel social de um escritor se apresentou em atividades que se transformaram em conselhos. A ideia de colocá-las no livro se deu também para dar voz a eles. Para que vissem que seu dizer e sua escrita são relevantes, que a atividade não serviu somente para a leitura da professora, como estavam habituados.

Iniciamos a segunda etapa, com exemplares dos novos formatos de diário: “O Diário de uma Garota Nada Popular”, “Querido Diário Otário”, “Diário das Aventuras de Ellie”, “Diário de Pippa Morgan”, “O Mundo Injusto de Norman” e “Diário de Um Banana”. Em virtude da escola não possuir exemplares desse formato, tendo em

vista as condições de produção de nossos alunos, utilizamos exemplares de nosso acervo pessoal. São mudanças nas condições que precisam acontecer durante o processo.

Realizamos essa atividade, com pelo menos um exemplar de cada um dos diários selecionados, para que os alunos tivessem o primeiro contato com as obras. Inicialmente, apresentamos em Data show, as primeiras páginas de cada diário, para que observassem os seguintes elementos: estrutura da narrativa, apresentação dos narradores-personagens nas primeiras páginas, grau de formalidade da linguagem, uso dos desenhos e dos emoticons na composição da narrativa, e uso de maiúsculas para destacar palavras.

Após a leitura em sala, do primeiro capítulo da obra “O Diário de uma Garota nada Popular”, pedimos que cada aluno fizesse a apresentação de como irá se mostrar para o seu público, seu leitor, tendo como parâmetro as apresentações dos novos formatos de diários. Um aspecto que gostaríamos de registrar é que, ao final da aula, todos os alunos pediram para levar os livros para casa. Como já dito, esses novos formatos, em princípio, foram levados para que os alunos observassem os aspectos acima citados, porém, houve um redirecionamento das atividades, devido ao interesse pelos livros, demonstrado durante a aula.

Dessa forma, refletir sobre a necessidade de replanejamento é importante, pois, esta era a segunda vez que o inesperado, de certo modo, alterou o percurso. Foi muito produtivo, abrir este espaço para o aluno, tendo em vista que, à medida que foram terminando suas leituras, devolveram os livros e comentaram sobre as histórias.

No encontro seguinte, recebemos o escrito sobre o encontro anterior, e pedimos que fizessem suas apresentações, que serão analisadas, posteriormente, em outra seção deste capítulo.

Como todos os alunos levaram para casa os novos formatos de diários, iniciamos uma discussão a respeito desse material, comentando sobre a composição diferente do diário de Anne Frank. A partir dessa discussão refletiram sobre temas interessantes para sua escrita. Sobre o que gostariam de escrever?

Diversas foram as propostas lançadas no quadro para que pudessem escolher: família, escola, tem medo de quê, o dia em que tudo deu errado, coisas engraçadas. O tema escolhido foi “coisas engraçadas”. E assim começou a escrita do primeiro texto do livro, os alunos pediram para que eu também escrevesse um texto sobre

algo engraçado e lesse ao final da aula. A partir dessa aula, estabeleceu-se uma parceria e confiança entre nós.

Discutimos, então, pontos específicos desses diários: Ilustração - preferência em relação a como serão feitas as ilustrações e tipo de fonte – analisamos as fontes utilizadas nos diários e cada aluno, na aula no laboratório, pôde escolher uma fonte para sua escrita final.

A nossa proposta em relação às ilustrações gerou resistência, e mais uma vez alteramos o planejamento. Havíamos pensado em promover a assunção da autoria também por meio dos desenhos, entretanto os alunos se recusaram a desenhar argumentando não saber/querer desenhar. Pensamos então em trazer imagens da internet (há algumas no livro), mas sentíamos que faltava algo. Foi então, que, por intermédio de outro professor, conhecemos o trabalho de um aluno do 8º ano. Seus desenhos, feitos em estilo mangá<sup>7</sup>, nunca circularam no ambiente escolar, muito menos fora dele. Fizemos o convite para que esse aluno ilustrasse o livro. Ele teve acesso aos textos, às fotos, e partindo destes materiais, produziu as ilustrações. Queremos aqui destacar dois aspectos importantes. O primeiro diz respeito ao que Orlandi chama de efeito-leitor. O segundo diz respeito à autoria produzida por meio dos desenhos. Em relação ao primeiro aspecto, lembramos as palavras de Orlandi,

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita, em termos do que denominamos “formações Imaginárias” em análise de discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. (ORLANDI, 2000, p.9)

Há um jogo que se produz entre este leitor virtual e o real, aquele que lê o texto. No caso do nosso ilustrador, seus desenhos foram produzidos a partir do efeito-leitor construído por meio das relações sociais, históricas. Importante destacarmos que a autoria na produção dos desenhos se fez simultaneamente à produção da leitura. Pela relação estabelecida entre os interlocutores, e pela compreensão de como este objeto simbólico produziu sentidos. Em depoimento, o ilustrador diz que produziu seus desenhos, estabelecendo uma relação para além do texto.

Especificamente, um dos alunos que teve seus textos ilustrados, foi

considerado pelo ilustrador como uma fonte muito interessante para seu trabalho. Ao dizer que foi diferente ilustrar os textos de determinado aluno, vemos o efeito-leitor sendo estabelecido, de tal modo, que a autoria se constituiu ao mesmo tempo em que a interpretação se deu. Seus desenhos explicitam o que ele viu para além do texto. Como podemos ver na figura abaixo:

Figura (6): ilustração do livro escrito pelo 7º ano.



Fonte: Livro: #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial, (2017, p. 59)

O ilustrador disse ver neste autor, algo do mundo da fantasia, e que nesse mundo ele era o rei. E assim se deu a ilustração.

Em outra aula, no contraturno, decidimos dividir a turma em dois horários, para a reescrita no laboratório de informática. Devido ao número reduzido de máquinas funcionando, tivemos que trabalhar com dois grupos. Todos compareceram, e nas aulas no laboratório fazíamos as correções (ortografia, concordância) no momento da digitação. Vários alunos comentaram que seus textos se alteravam no momento da reescrita, e perceberam que isso era natural, sempre que relíamos algo que tivéssemos escrito, acabávamos por modificar, retirar e acrescentar. Nesta primeira

---

<sup>7</sup>Mangá é o nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa. A palavra surgiu da junção de dois vocábulos: “man” (involuntário) e “gá” (desenho, imagem). Disponível em: <<https://mangasjbc.com.br/o-que-e-manga/>> Acesso em 10.outubro.2017.

aula no laboratório, os alunos tiveram a oportunidade de testar as fontes escolhidas para a escrita. Percebemos, nesta primeira aula, que alguns alunos não sabiam trabalhar no Word, pediram ajuda para modificar a fonte, digitar, abrir e salvar arquivo, porém nas aulas seguintes, as dificuldades foram sanadas. Cada aluno tinha sua pasta, e quando chegavam ao laboratório, já abriam seus arquivos e prosseguiam com os trabalhos.

Em nosso encontro seguinte, convidamos os moradores locais, Felipe Zanol e Karolaine Zanol, estudantes que já passaram pelo ensino médio, e que têm uma história de relação com a leitura que merece ser conhecida pelos alunos.

Ainda na primeira etapa foram feitas duas perguntas para os alunos em relação ao filme que assistiram: 1. Que importância você acha que teve para os alunos a produção dos diários? 2. Você acha que os livros são capazes de mudar a vida das pessoas? Por quê?. Essas perguntas e a discussão que geraram foram retomadas nesta aula.

Os convidados contaram suas histórias de leitura, trouxeram algumas obras que influenciaram suas vidas, e os alunos, ao final dessa aula, souberam que um deles faria parte do livro que estavam escrevendo. Ele escreveu dois textos para compor o livro. Em princípio a ideia era de trazer um morador que tivesse mais de cinquenta anos, pela experiência com a leitura já sedimentada na vida adulta, porém, ao trazer um jovem que teve sua educação, sua formação, sua vida influenciada pela leitura, a produção dos efeitos foram muito interessantes em relação aos objetivos propostos pelo projeto.

Os palestrantes narraram sua primeira experiência com a leitura, o tempo em que se distanciaram dela, como se reaproximaram e como suas histórias se cruzaram. Deram dicas de redes sociais para leitores, das vantagens e desvantagens de um livro impresso e um e-book. Contaram de seus resultados nas provas do ENEM (940 e 880 na redação) e como seus modos de pensar e ver a vida foram influenciados pelo fato de lerem. Disseram que o que os ajudou a escrever com segurança e qualidade foi principalmente a leitura, e que o ensino da metalinguagem ficou em segundo plano em relação à melhoria da escrita.

Trouxeram exemplares de alguns livros e deram dicas de como começar a ser leitor, como procurar por um livro e mostraram a enorme quantidade de livros que foram adaptados para o cinema e que, muitos alunos, não tinham conhecimento. Expuseram também, que para o leitor, a versão do cinema deixa muito a desejar em

relação ao livro, pois a viagem pela leitura é o olhar do leitor sendo colocado sobre a obra, e que o cinema é o olhar de outro leitor, que nos impõe a sua viagem através das lentes do cinema.

Um dos palestrantes trouxe o primeiro livro que leu (gibi do Cebolinha) e salientou que devemos sempre iniciar por algo que gostamos e com o tempo vamos ampliando os horizontes e nos aventurando por outros temas e outras formas de se fazer literatura.

Ao final, foi pedido aos alunos, que em casa fizessem suas considerações sobre a aula (palestra) que tiveram. Tanto as reflexões sobre a palestra quanto as reflexões que fizeram sobre o filme que assistiram, se transformaram em conselhos, e estão presentes no livro que escreveram.

Na aula seguinte trouxemos um episódio da série dos anos 90, “Confissões de adolescente”, intitulado “O que vou ser quando crescer”<sup>8</sup>. Fizemos uma reflexão com os alunos sobre as inquietudes da fase da adolescência. O tema foi “pensar no futuro”. O que eles pensam em relação ao seu futuro? O que pretendem? Como vão fazer para conseguir?

A proposta de escrita partiu dessa discussão, mas diferentemente da primeira escrita, que foi totalmente livre, essa teve dois comandos para dinamizar a escrita, porém esses comandos também estavam sujeitos à mudança, pois é a relação estabelecida entre os alunos com o tema que direciona a escrita. Neste caso, não houve mudanças no que havia sido proposto, mas houve acréscimo. Uma das alunas quis escrever utilizando os dois comandos.

Trabalhar com a língua de modo discursivo, é abrir as portas para os diversos gestos de interpretação. Para compreender como se deram estes gestos, trazemos para esta análise, os dois comandos apresentados aos alunos e dois textos produzidos pelos alunos.

Comando 1.

***Você vai escrever uma carta para você mesmo, só que no futuro, quando estiver com 17 anos, tendo que decidir o que vai fazer de sua vida após o ensino médio. Nesta carta você pode falar sobre suas expectativas, em relação à profissão, suas dúvidas e angústias de hoje, e também dar conselhos que poderão ser seguidos por você, e por seus leitores, pois quando tiver 17, você***

---

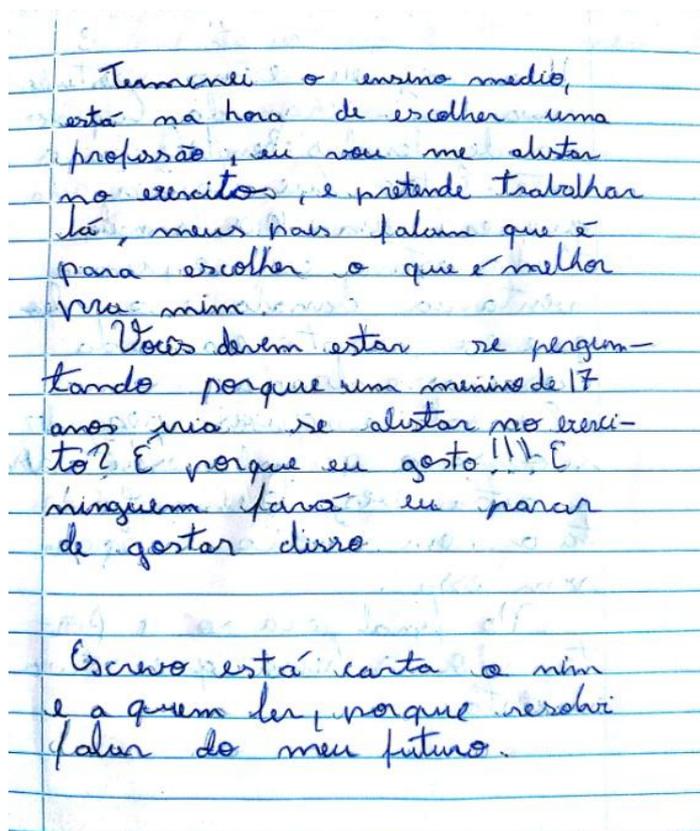
<sup>8</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D8jsrK3zRel>> Acesso em 20.mar.2017.

*vai reler esta carta, e poderá perceber, o quanto você mudou e o quanto daquela pessoa de 12 anos ainda permanece, vai poder responder ou não, às dúvidas que você tem hoje.*

Comando 2.

*Escreva uma carta para você mesmo. Imagine-se e visualize-se com 17 anos. O que fará de sua vida agora que concluiu o Ensino Médio? Quais as suas expectativas em relação à profissão, em relação a seus pais. A opinião deles vai intervir na escolha de sua profissão ou escolherá de acordo com a sua vontade? Por quê? Que outros fatores provavelmente vão intervir nessa escolha? As suas angústias e dúvidas dos 12 anos, desapareceram, ou ainda permanecem? Que conselho você poderá dar a alguém com 12 anos, uma vez que já venceu essa jornada? Faça uma análise de suas angústias e dúvidas dos 12 anos, comparando-as com as de 17anos. Que conselhos daria a você mesmo, ou a seus leitores?*

Figura (7): Texto sobre profissão – aluno T.R, 7º ano A.



Terminei o ensino médio,  
estou na hora de escolher uma  
profissão, eu vou me alistar  
no exercito, e pretendo trabalhar  
lá, meus pais falam que é  
para escolher o que é melhor  
pra mim.

Vocês devem estar se pergun-  
tando porque um menino de 17  
anos não se alistar no exerci-  
to? É porque eu gosto!!! É  
ninguém fava eu parar  
de gostar disso.

Escrevo esta carta a mim  
e a quem ler, porque resolvi  
falar do meu futuro.

Fonte: Caderno de produção de textos do aluno.

Como primeiro ponto a destacar neste recorte, trago a S.D “É porque eu gosto!!!”. Aqui, a exclamação reforça a F.D pela qual o aluno é interpelado, e traz para

esta cena seus efeitos de sentido. O aluno a utiliza como recurso discursivo e sabe que seu objetivo de enfatizar pode ser alcançado pelo uso da pontuação. Na S.D “*E ninguém fará eu parar de gostar disso.*” O discurso aponta para um embate. Embate entre o desejo do aluno, e as possíveis críticas que ele possa ter recebido, ou venha a receber daqueles que lerem o texto. A assunção da autoria se presencia nesta tentativa de dizer ao seu leitor virtual, já que pelas formações imaginárias, esse aluno já o vê em suas formulações. Na S.D “*Vocês devem estar se perguntando...*”, há pistas materiais dessa assunção, quando o aluno se remete ao seu leitor, pois assume nesse momento a responsabilidade pelo dizer, um dizer que não é mais para o professor, para uma redação que remete a um discurso sem legitimidade. Além da S.D acima citada, outros alunos também se remeteram a seus leitores por meio das formulações: “*Quando vc for dormir ele vai estar debaixo da sua cama. Boa sorte!!!*”(p.21), “*E você, gosta de açaí ou prefere sorvete?*”(p.38), “*Aproveite enquanto você é novo (a), porque a vida é passageira, e nem tudo na vida volta atrás*”(p.49). Aqui pela função-autor, função em que segundo Orlandi (2001), o autor se assume enquanto produtor de linguagem, há uma interação com seu leitor imaginário. Para a autora, a autoria é

a função mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, ela está mais submetida às regras das intuições e nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares. Se o sujeito é opaco e o discurso não é transparente, no entanto o texto deve ser coerente, não-contraditório e seu autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer. (ORLANDI, 2001, p. 75).

O aluno, afetado pela exterioridade, através da função-autor, autorizado a dizer e inscrito em uma F.D, que determina em uma conjuntura o que pode e deve ser dito, produz um texto coerente, não-contraditório, responsabilizando-se pelo dizer. Compreendemos que a assunção se dá, segundo Lagazzi-Rodrigues (2012) na injunção entre interior e exterior. Interioridade vista como identidade do autor. Esta injunção se dá pela prática, “o aprendizado da autoria é uma prática no processo da textualidade, prática de textualização... O autor se constitui à medida que o texto se configura”.(LAGAZZI-RODRIGUES, 2012, p. 93).

O aluno, como podemos ver no texto, tem o apoio dos pais para seguir seu sonho, isso o autoriza a dizer, e a enfatizar sua escolha. Mesmo que seja inconsciente disso, é o que Orlandi (2001, p.35) chama de esquecimento número um,

ou ideológico, aquele em que temos a ilusão de sermos origem do que dizemos.

Durante a reescrita, no laboratório, o aluno alterou seu texto. Trago como recorte para análise, trechos incluídos e alterados.

***Meu presente!!!***

*Escrevo uma carta para mim e a quem ler, porque resolvi falar do meu presente!!!*

Fonte: Livro #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial (Aluno T.R, p.62).

No momento da reescrita, o aluno trocou “futuro” por “presente”. Tais pistas dessa materialidade significativa apontam para a sedimentação de um discurso que perpassa todo o texto, o de afirmação da escolha, o de que ele não vai mudar de ideia, de que tem o apoio da família, portanto não escolheu dizer futuro e sim presente. Como uma reafirmação de que quando realmente estiver com dezessete anos, sua escolha será a mesma. Além disso, marca também uma mudança de posição do sujeito. Ao dizer “futuro”, o aluno se coloca no seu lugar hoje, falando de algo que ainda vai acontecer, que será uma escolha aos 17 anos. Mas quando ele coloca “presente”, ele se inscreve em uma Formação Discursiva outra, como alguém que já possui 17 anos e já tomou uma decisão. E isso se dá pela compreensão das Formações Imaginárias do processo de assunção a autoria, uma vez que o aluno se perguntou: quem sou eu para lhe dizer assim? Sou um rapaz de 17 anos, que toma decisões. Essa mudança dos termos marca, portanto, a responsabilização pelo dizer do aluno.

Trazemos para esta análise, outro recorte, para explicitar a importância na abertura dos gestos de interpretação. No caso deste recorte, a aluna, ao ler a proposta nos comandos 1 e 2, quis produzir um texto em que os dois comandos estivessem presente. E assim se constituiu sua formulação:

S.D 1-Bom eu espero conseguir uma vaga na Universidade, 😞 de preferência a UFMT, fazer faculdade, e assim que eu terminar, fazer uma formatura bem chique,...

S.D 2 - Agora que terminei o ensino médio, posso ver que já começou a luta com a universidade 🙄🙄🙄 ...

Algumas dúvidas eu já não tenho mais, porque eu cresci **neh**, e outras eu ainda tenho, eu poderia dar um conselho para uma pessoa de 12 anos, “A VIDA NÃO É FÁCIL, ELA É DIFÍCIL E TE ARRASTA PARA ONDE ELA QUISER”, quando tinha 12 anos tinha tantas dúvidas estranhas, medo de ser grande (adulta) e não poder fazer o que eu queria, mas algumas coisas eu não posso fazer porque hoje eu sei o que é errado.

Eu me falaria outra vez, que eu queria voltar a ter 12 anos, porque é a melhor fase da vida.

Aproveite enquanto você é novo (a), porque a vida é passageira, e nem tudo na vida volta atrás.



Fonte: Livro #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial. (aluna V.V, p. 49).

A aluna inicia seu texto com doze anos, falando de suas pretensões, conforme SD 1, e no decorrer da escrita, há uma passagem no tempo, descrita na SD 2, em que já se coloca encerrando o ensino médio, momento em que realmente vai entrar na faculdade, “já começou a luta com a universidade”. No decorrer de seu texto, há um discurso que remete à nostalgia da infância, do início da adolescência, pois é o período em que ela se sente segura, é a idade em que está vivendo, já do caso de suas projeções futuras, há uma presença termos que remetem a insegurança, por exemplo a ausência de definição do curso, a ênfase dada à Instituição “UFMT”, além do enfoque dado à formatura “chique”, e é a partir desse discurso, agora, com 17, 18 anos, que ela se sente com experiência suficiente para aconselhar “eu poderia dar um conselho a uma pessoa de doze anos”. As escolhas textuais apontam para a tentativa de se estabelecer uma relação de unidade e coerência textuais. Há, no uso

dos emojis 🙄🙄🙄 , 😞 , e nas reticências a preocupação com realidade e as dificuldades que enfrentará quando chegar o momento de lutar por uma vaga (reticências) e quando já estiver enfrentando a vida universitária (emojis). Há uma tentativa de estabelecer uma relação com o leitor imaginário, com aquele com o qual, imaginariamente esta aluna procura influenciar. Efeitos estes da assunção da autoria.

Embora tivesse misturado em um único texto dois comandos, a aluna o fez de forma consciente, estabelecendo a não-contradição, a clareza, apresentadas nas

formas sintáticas escolhidas para o texto: “*espero conseguir uma vaga*” – aluna tem doze anos, “*já começou a luta*”- marca a passagem temporal. Quando diz poder aconselhar, quando diz estar lutando, marca seu amadurecimento, marca o período da juventude, onde, segundo a FD pela qual a aluna é interpelada, inicia-se a caminhada pela vida sozinha. Além disso, a aluna utiliza o conselho também, para produzir efeito de fecho (Gallo).

Estas marcas da assunção da autoria nos fazem retomar aqui, o que Orlandi diz sobre abrir espaços para a repetição histórica. Segundo a autora (1996, p.69), “o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, no seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que, embora ele se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício mnemônico”. No caso acima explicitado, podemos ver esse movimento da repetição histórica, uma vez que a aluna propôs uma outra forma de produção, utilizou ao mesmo tempo, os dois comandos, produziu seu enunciado partindo de uma FD, e produziu o que de acordo com a autora, são marcas da autoria, “efeito de unidade, coerência, progressão, não contradição e fim”. (idem).

Em outro encontro propiciamos aos alunos o acesso à leitura, adquirindo para todos a última edição do livro “Diário de um banana: Vai ou racha”, de Jeff Kinney. Neste momento da intervenção, foi nosso interesse dar condições para que expressassem diariamente suas opiniões em relação às leituras produzidas, para tanto, criamos um grupo fechado no Facebook, para que todos os alunos fizessem a leitura da obra e postassem seus comentários na página (o printscreen da página está em anexo). A criação desse espaço teve como objetivo direcionar uma reflexão com perguntas aos alunos, para que pudessem discutir e expor seu ponto de vista sobre o assunto.

Trouxemos também, nesta aula, uma entrevista com o escritor Jeff Kinney<sup>9</sup> autor do “Diário de um banana”, em ocasião do lançamento do sétimo volume da série. A entrevista serviu também de pano de fundo para mostrar como se estrutura uma noite de autógrafos, já que eles também teriam sua noite especial. Além da entrevista, trouxemos também dois vídeos, extraídos do YouTube, do “Cabine

---

<sup>9</sup>Cabine entrevista Jeff Kinney.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VWufDRq1BAc&t=8s>>

Crianças entrevistam Jeff Kinney. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qktR3o5-ZF8>>

Literária”<sup>10</sup>, um falando sobre a importância da leitura: “Saia da internet e vá ler um livro”, e o outro falando sobre a obra Diário de um banana.

A aquisição do livro para cada aluno proporcionou a leitura fora do ambiente escolar, abrindo caminhos para que pudessem em outros momentos discutir, refletindo sobre a leitura, através de suas postagens na página do Facebook, e assim, poderemos perceber como se deu essa relação com a leitura e como essas novas condições de produção iriam afetá-los. Em nossa realidade, dificilmente todos os alunos de uma mesma turma terão, ao mesmo tempo, o mesmo livro em suas casas, à sua disposição para lerem, além de nunca terem usado as ferramentas virtuais (redes sociais) para discutir, falar sobre leitura ou qualquer que seja o assunto relacionado ao fazer pedagógico.

Queremos destacar aqui, o primeiro passo no envolvimento da internet, mais especificamente do facebook, e os efeitos de sentidos produzidos por essa “transferência” de espaço de circulação do discurso.

Para esta reflexão queremos destacar dois pontos. O primeiro diz respeito à faixa etária da turma (12 anos) e ao acesso às redes sociais. Nem todos tinham acesso, alguns disseram que iriam utilizar as redes de seus responsáveis para as postagens, porém o funcionamento da atividade não foi como o previsto. Outro ponto a destacar foi a resistência em fazer as postagens, mesmo aqueles que tinham acesso às redes. É preciso que se leve em consideração esse efeito produzido. Voltamos há alguns parágrafos acima quando dissemos que a criação do espaço virtual tinha como objetivo “direcionar”, esta palavra não está mal formulada. Foi realmente o direcionamento, o funcionamento do Discurso Pedagógico, definido por Orlandi (1987, p.28) “[...] como um discurso circular, isto é, institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”, além da posição sujeito-professor que transformara a atividade em um plano previamente desenhado, refletindo um discurso da ordem do ficcional, do não natural.

O grupo formado no Whatsapp funcionou bem, pois sua utilização seguiu os moldes previstos para tal ferramenta, não fugimos da utilização já naturalizada por eles. Porém, no momento que se pede ao aluno para postar, as condições se alteram

---

<sup>10</sup>Vídeo do Cabine Literária: A importância da leitura na vida das pessoas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NnUAKtM7eFY>>. Diário de um banana. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X7AR9qNzq1s>> Acesso em 20.mar.2017.

de tal modo que se torna “estranho” fazê-lo. Fato completamente oposto ao referido quando houve postagens de frases de Anne Frank. O aluno é direcionado por aquilo que sente.

As atividades com o livro, devido aos efeitos produzidos, foram alteradas, principalmente pelo uso reduzido da página, portanto passaram a ser feitas também em sala. (Atividades em anexo ao final do trabalho).

Voltamos na semana seguinte, para discutir as primeiras cinquenta páginas do livro. Inicialmente, trouxemos para sala, trechos de textos produzidos por eles durante as etapas anteriores, principalmente os que retomam o assunto “leitura”, para que pudessem analisar o que escreveram, bem como o que o outro escreveu, e assim avaliarmos, até esta etapa, quais foram os efeitos produzidos pelas atividades do projeto. Foi interessante perceber como se sentiram capazes ao ver o que haviam feito até então. Em nenhuma das etapas houve recusa em escrever.

Discutimos as primeiras cinquenta páginas. O que eles e eu mais gostamos na leitura dessas primeiras páginas. Junto às discussões estavam algumas questões que nos ajudaram e também serviram para análise dos processos de identificação dos alunos com o livro. Isso também foi feito em relação às postagens do facebook, direcionadas por aspectos do livro com os quais eles pudessem ter se identificado.

Na aula seguinte, continuamos as discussões sobre a leitura do livro Diário de um Banana 11, até a página 150.

Nesta etapa, discutimos um aspecto relativo à escrita do livro: o uso das onomatopeias. O livro traz este aspecto da escrita de maneira diferenciada. Trouxemos para os alunos alguns exemplos de onomatopeias, muito usadas em histórias em quadrinhos para que comparassem com as do livro. Vimos quais as diferenças que aparecem em relação ao modo tradicional.

Conversamos sobre as postagens feitas nessa semana sobre os sonhos e fizemos uma nova produção de texto. Nesta produção, eles falaram sobre histórias de terror e sua influência nos sonhos, contaram alguma história de suas vidas que tivesse relação com o tema. Sugerimos o uso das onomatopeias na produção.

A seguir, trazemos para análise, trechos de três textos produzidos com o tema acima sugerido, para fazermos algumas considerações sobre o uso das onomatopeias.

Quando dormi, comecei a sonhar que alguma coisa estava puxando minha perna, mas era só um sonho, acordei com uma dor no pé como se alguém ainda estivesse me puxando, com isso acordei com um susto **puuuuuuu!!!**

Aluno G.F, 7º ano A

### SD 2

*Eu comecei a escutar passos, quando vi era um homem de preto, ele tinha olhos vermelhos, começou a olhar pra mim do nada e me deu um susto **BUMMMMMMM!!!***

Aluno G.Z, 7º ano A

### SD 3

Eu estava quase pegando no sono quando escuto algo se mexer...BUM!!! Alguma coisa bate, mas antes de eu ficar com mais medo outra batida. BUM!!! E outra BUM!!! Pronto, já estava cagando de medo.

Aluno T.R, 7º ano A

Fonte: Livro: #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial.

Compreendemos os efeitos de sentidos desta atividade pelo modo como ela funcionou na versão final. É interessante observar que, durante atividade de escrita, somente alguns meninos utilizaram onomatopeias em seus textos, e os que aqui destacamos, as trouxeram em sua forma tradicional, ou seja, no modo em que vemos circular nas histórias em quadrinhos que estão acostumados a ler, fazendo funcionar um imaginário outro. É o caso das SDs 2 e 3, que trazem a mesma onomatopeia (BUM). Porém, o mesmo recurso discursivo produziu efeitos diversos. No texto 2, o barulho do susto, no 3, o barulho da porta batendo. Já o texto 1, trouxe outra versão, não usual, em relação ao barulho do susto.

A troca do “B” pelo “P”, foi uma releitura, que por sua vez se manteve na mesma família parafrástica das onomatopeias anteriores. Porém o que mais nos interessou para esta reflexão é o fato, de durante um processo de constituição de autoria, os sentidos naturalizados, por muitas vezes, se sobressaírem, mesmo que de forma inconsciente, vimos, portanto o sujeito afetado pelo interdiscurso, produzindo, assim seus efeitos de sentido. No livro “Diário de um banana 11”, do qual faziam a leitura naquele momento, havia um modo diverso para o uso deste recurso discursivo, porém, nenhum aluno o tomou como inspiração, ou mesmo para o uso como simples repetição.

Finalizamos o primeiro eixo com a leitura e discussão das últimas páginas do

livro, (atividades em anexo). Além dessa atividade, na ocasião, a cidade de Rio Branco estava no período de comemoração dos seus 64 anos, e como no facebook havia uma postagem de um poema em homenagem à cidade, feita pelo palestrante Felipe Zanol (em anexo, p.156), que gerou inúmeras curtidas e comentários; aproveitamos para levar o poema para sala e discutimos com os alunos, a fim de analisar como se constitui o processo de identificação com a cidade, ao final da aula, produziram sua versão para o poema estudado.

Esta atividade também não estava prevista no projeto, porém a repercussão foi interessante. Os alunos se divertiram ao reconhecerem na leitura a memória da infância e adolescência do autor retratada no texto, pedimos, por isso, uma versão deles. Nessa versão, essa memória constitutiva do sujeito se fez presente, por meio das marcas linguísticas que apontam para processos de identificação, constituídos na relação com a cidade. Para Pfeiffer “a cidade significa quando tomada pelos sentidos produzidos na injunção entre dizer e inscrever-se no espaço”. (2012, p.147). Também analisamos a produção de linguagem, que segundo Orlandi, se dá na articulação entre os processos parafrástico e polissêmico.

Para a autora,

A polissemia é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado. Essa tensão básica do discurso, tensão entre o texto [a imagem] e o contexto histórico-social: o conflito entre o “mesmo” e o “diferente”, entre a paráfrase e a polissemia. (ORLANDI,1996, p.27)

Escolhemos para análise as seguintes sequências discursivas presentes no livro, considerando sua forma digital, respeitando as escolhas de cada aluno na organização e registro dos textos:

#### SD 1

*E AINDA MAIS MORAR, EM UMA CIDADE  
LIVRE DE LADRÕES, ASSASSINOS E TUDO MAIS  
CIDADE LINDA,  
MAS OS PERNILONGOS...*

Aluna R. 7º ano A

#### SD 2

Gosto de morar aqui porque tenho muitos amigos  
 É a cidade até que é legal  
 única coisa que não gosto é que não tem nada pra fazer

A maior parte do tempo fico em casa [tédiooooo] 😞

O que eu mais gosto de fazer em qualquer lugar

É jogar bola

Aluno G. Z. 7º ano A

### SD 3

Eu tenho muitos amigos na cidade

ela pode ser pequena

mas amigos não faltam

Aluno G.R. 7º ano A

### SD 4

Cidade tranquila

onde todos se

conhecem e podem

viver em paz

Campo e praça

Lugares onde às vezes

faço uma caminhada

e também

reúno os amigos

Aluna L.S 7ºano A

### SD 5

Essa minha cidade

Nem dá para explicar

Ela é calma, silenciosa

Porém, gosto dela assim

A gente se diverte muito

Mesmo ela sendo pequena

Aluna L.L 7º ano A

### SD 6

**AQUI EU SOU O MELHOR GOLEIRO, OU TENTO SER,  
EU GOSTO MUITO DA MINHA CIDADE  
EU GOSTO DE ANDAR DE BICICLETA, DE JOGAR BOLA  
E TAMBÉM DE CONVERSAR COM MEUS PAIS.  
EU VOU SEMPRE À FAZENDA DA MINHA AVÓ  
PARA TIRAR LEITE E DE ANDAR DE CAVALO  
TOMAR BANHO DE CACHOEIRA FICAR ACORDADO ATÉ TARDE  
VENDO AS ESTRELAS.**

Aluno P.S 7º ano A

### SD 7

**NESSA CIDADE PEQUENA  
É LEGAL VIVER COM MEUS AMIGOS  
ÀS VEZES EU E MEU AVÔ PESCAMOS  
DEBAIXO DA PONTE**

Aluno W.F 7º ano A

### SD 8

**Para mim Rio Branco é uma das melhores cidades brasileiras  
há muita beleza, uma grande floresta, boas pessoas**

Aluno M.F 7º ano A

### SD 9

**UMA CIDADE POUCO POPULOSA  
AO MESMO TEMPO TÃO GRANDIOSA  
CIDADES COM SUAS POUCAS RUAS  
MAS COM MUITA FELICIDADE  
ALEGRIA EM TODOS OS LUGARES  
COMO CAMPOS E QUADRAS**

Aluno T. R 7º ano A

Fonte: Livro #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial.

Para entender este espaço, pela forma como é atravessado pela memória, procuramos através da materialidade do texto explicitar como nosso aluno vê este lugar onde vive, como se vê nesse lugar. É através dos gestos de interpretação que vemos como o sujeito se inscreve na relação linguístico-histórica com a cidade.

São as marcas linguísticas que apontam para os processos de identificação. Trazemos, por isso para análise os recortes discursivos, que Orlandi (1999) diz ser através dos quais podemos compreender a interdiscursividade funcionando.

Em todas as SDs aqui destacadas há uma presença constante de sentido de tranquilidade, de paz, trazido como argumento para o fato de se viver em um lugar pequeno. SD 1 “cidade livre de ladrões”, SD 4 “ cidade tranquila” , SD 5 “ela é calma, silenciosa”, paráfrases de uma mesmo dizer sedimentado, fortalecido na SD 9 “cidade pouco populosa, ao mesmo tempo tão grandiosa”. O que faz desse espaço tão grandioso, já que estamos falando de uma cidade de cinco mil habitantes?

Os discursos apontam para redes parafrásticas de oposição, cidade pequena X cidade grande. Na tentativa de convencimento do seu leitor virtual, de que este lugar tem suas vantagens, além da tranquilidade, os autores interpelados pelos sentidos de cidade do interior, trazem para seus textos a vida idealizada do seu lugar, SD 9 “cidade com suas poucas ruas, mas com muita felicidade”. Para isso, descrevem suas belezas naturais. É o que vemos na SD 6 “tomar banho de cachoeira e ficar acordado até tarde vendo estrelas”, na SD 8 “há muita beleza, uma grande floresta”.

Como última análise do aspecto oposição cidade X campo, vemos uma tentativa reforçada em todos os textos, para se referir às relações de amizade como um dos principais fatores positivos para a vida no interior. Como vemos na SD 3 “ela pode ser pequena, mas amigos não faltam”, SD 4 “onde todos se conhecem”, SD 7 “É legal viver com meus amigos”. Como modo de fortalecimento, este discurso vem carregado de paráfrases que revelam, pelas ações do eu-lírico, a presença e importância da amizade. Na SD 5 “a gente se diverte muito”, S.D “gosto de andar de bicicleta, jogar bola”, SD 7 “às vezes eu e meu avô pescamos debaixo da ponte”, SD 6 “aqui eu sou o melhor goleiro”, SD 4 “reúno meus amigos”, podemos ver a amizade explicitada nas ações.

Pela análise, podemos ver que Rio Branco vai se constituindo pelo confronto com um pré-construído (PFEIFFER, 2012, p. 142) de cidade grande. Os alunos não dizem o que a cidade não tem, mas o que ela tem de diferente em relação aos grandes centros, ressaltando sua singularidade. No interior, temos amigos, temos a natureza, a segurança, que na cidade grande não tem. Nos poemas não há menção a nada que remeta a diversão entendida como típica de grandes centros (jogos eletrônicos, internet, por exemplo) mesmo sabendo que hoje esses elementos fazem parte da vida interiorana. Mas por que estão apagados? Mesmo inconscientemente, o aluno, fala, a partir de uma formação discursiva, que aparece em meio aos processos de identificação com o espaço. O que marca a vida no interior, principalmente para os que não vivem neste ambiente, é poderem estar longe de tudo que remeta à cidade grande, neste caso, as novas tecnologias e seus aparatos. Há, como já dito anteriormente um leitor virtual, imaginário, e segundo nossos alunos-autores, precisam ter contato com o que tradicionalmente é conhecido como característica da vida no interior. É a ideia de sedimentar um sentido convencional àquela sociedade, repetido em sua univocidade.

Para Orlandi, é pelo jogo entre paráfrase e polissemia que se produz a ruptura, o novo. Para (GRANTHAM, 1999, p. 196),

é também a repetição que faz surgir um novo sentido, já que este não se constrói em um espaço vazio, mas em um espaço preenchido pelo sentido que já existe. É somente o reconhecimento desse sentido existente que nos permite reconhecer o novo, o diferente, o inesperado. O mesmo e o diferente, portanto, não se separam. Pelo contrário, é pela repetição do mesmo, que surge o diferente.

Na SD2, por exemplo, há o interdiscurso se produzindo no que tradicionalmente há na cidade do interior se contrastando com a vontade que move este sujeito-autor, “até que é legal”, “gosto porque tenho muitos amigos”, “não tem nada pra fazer”. Em seu texto, o aluno explicita sua vontade de ir embora, conforme o trecho “Esse ano de 2017 é meu último ano aqui, vou me lembrar dessa cidade pelo resto da minha vida, pelos momentos bons e ruins KKKKK”. Podemos compreender diversos efeitos de sentidos presentes neste jogo entre o mesmo e o novo. Há tentativa de silenciamento, como podemos perceber no uso do (KKKKK) após “ruins”. Apontamentos para uma possível tentativa de se convencer de que ir embora é melhor, por isso, desqualifica em alguns momentos a cidade. Ou mesmo a vontade de partir para “esquecer” o que foi ruim. É a discursividade presente na linguagem, são as condições de produção e seus efeitos no dizer.

Em todo o livro os alunos usaram a 1ª pessoa, já que o formato era diário, porém em relação aos poemas, este eu-lírico se posiciona discursivamente de modos distintos se comparado aos demais textos. Nos quais, ao se referirem a pessoas conhecidas, muitos optaram por pseudônimos, porém ao se referir ao seu lugar, no poema, eles se viram autorizados pela leitura que já haviam feito do poema sobre a cidade, a imprimir uma versão em que se sentiam livres para fazer suas homenagens, apesar de sabermos que essa sensação se dá, segundo Orlandi (2001) pelo esquecimento nº 1, ou seja, pela ilusão de sermos origem do que dizemos.

Como última análise do modo como se estabeleceram as relações de sentido desta atividade, destacamos os seguintes excertos:

S.D 5(primeira parte do poema)

<p><i>É a melhor mãe</i>  <i>Pollyana</i>  <i>O melhor policial</i></p>
---

*E o melhor pai!*

*Adilson*

Aluna L.L, 7º ano A

### S.D 8

Tenho muitos amigos, Gustavo, Thiago, Gabriel, Welckber, Luan, Paulo, Viviely, Rízia, Vitória, Luiza  
Os professores também,  
Todos, desde o Cafu, o Agnelo e a Polly,  
Tenho 2 pais e 2 mães, eu gosto muitos deles.  
Kaíque e Armindo, Ariadne e Cristiane.

Aluno M.F, 7º ano A

Fonte: Livro #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial

Pelo atravessamento da memória discursiva do poema sobre a cidade que homenageia pessoas do espaço urbano, os alunos também passaram a homenagear pessoas a partir de sua historicidade. Por esta atividade, o aluno se sentiu autorizado a dizer, a nomear, a homenagear, e produzir assim, suas versões do poema em anexo. Versões que consideramos pela sua heterogeneidade, por deixar fluir o histórico do no sentido. Para Orlandi, há que se considerar nos processos de identificação o movimento da história. A autora diz que,

O dizer é sempre heterogêneo, e que é nesse percurso que vai entre o já dito e o futuro discursivo que o sentido e o sujeito podem (ou não) ganhar novas determinações, produzir (ou não) deslocamentos. Porque entre o dito e o não-dito é irremediável que haja um espaço de interpretação que não se fecha. Lugar de equívocos, de deslocamentos, de debates, de possíveis. (ORLANDI, 1996, p. 72,73).

Este futuro discursivo ao qual a autora faz referência é revelado em nossa análise por essas novas determinações, deslocamentos. No caso do poema trazido para leitura em sala, o autor usa recursos discursivos com o objetivo de levar seu leitor a saber de quem se trata, sem nomear, produzindo assim o efeito-leitor, ou seja constituindo o lugar da interpretação pela relação com o interdiscurso e o interlocutor (ORLANDI, 1996). Como podemos ver no excerto *“E na cidade: Tem a professora que anda com sua bicicleta, não sei se ainda roxa, e que dá aula de física. Não sei se ela sabe, mas todo mundo gosta dela”*. Já na versão dos alunos, aqueles que queriam homenagear, e que sabiam serem seus possíveis leitores, foram nomeados, como exposto nas SDs. 5 e 8. Entre o percurso do já-dito e do futuro discursivo houve ruptura, deslocamento, sem que se perdesse a responsabilidade pelo dizer, parte

constitutiva de ser autor.

É preciso lembrar que, mesmo uma relação polissêmica, mesmo um deslocamento parte do mesmo, do repetível, é o que Orlandi chama de repetição histórica. Não há uma separação clara entre paráfrase e polissemia. Na mesma sequência discursiva podemos ver o movimento parafrástico produzindo efeitos em concomitância com os deslocamentos.

SD 5

*Aquí temos vários lugares  
Para você visitar, por exemplo:  
O açaí em frente à praça  
Que os donos são um casal  
Tem um outro açaí também  
Que o dono é mais velhinho*  
Aluna L.L, 7º ano A

Fonte: Livro #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial.

Na S.D. 5, a aluna utiliza o mesmo recurso do poeta, não nomeando algumas das pessoas de que trata no poema, porém, ao mesmo tempo em que usa a paráfrase, desloca-se ao homenagear os pais, nomeando-os. O que determina o uso é o grau de intimidade entre o autor e seus homenageados, quanto mais íntimos, mais o aluno-autor se sente autorizado a dizer.

### 3.2 Do Virtual ao Impresso: Indo pela contramão? Ou não?

A preocupação inicial de análise deste trabalho estava em compreender em que medida uma escrita oriunda do D.O, poderia constituir autoria, com seus efeitos de legitimação. Nesta etapa do trabalho, interessou-nos a fluidez da língua em relação a um suporte específico, o digital, e como se daria sua transferência para o impresso.

É necessário pensar, antes de explicitarmos as atividades desenvolvidas no segundo eixo, como, pela AD, compreendemos o modo de constituição dos sentidos e dos sujeitos, observando-se o espaço digital. Nesse sentido, devemos levar em conta a natureza do material significante. Para Orlandi,

A forma material que é o texto mexe com a natureza da informação, produz efeitos sobre o modo como ela funciona. A natureza do significante intervém na produção do objeto, e este objeto, por sua vez, constitui o modo de significação deste gesto simbólico. E o que é um texto? É uma unidade de significação em relação à situação. Esta sua caracterização pode ser mantida, mas certamente a textualidade, sua forma material, sua relação com a memória e com as condições de produção diferem quando difere sua materialidade significante. (ORLANDI, 2010, p.11)

A escrita de textos sobre si, em primeira versão, produzidos em sala, na segunda versão, digitados no laboratório de informática, foram nossos primeiros materiais. No segundo eixo, porém, proporcionamos a abertura para a entrada de uma materialidade significante diferente, diretamente ligada ao digital\virtual, a linguagem própria das redes sociais, as hashtags, os memes e os emojis.

Foi proposto neste projeto, responder à questão: Por que nossos alunos não se abrem para uma escrita no espaço escolar, mas o faz em um ambiente virtual? Com o intuito de mesclar a escrita em sua forma tradicional, a uma linguagem própria do suporte digital, que Gallo chama de Escritorialidade,

Categoria discursiva que congrega discursividades que têm características do Discurso de Oralidade, mas que, no entanto são tornadas públicas pelo dispositivo tecnológico da internet, ganhando assim um certo efeito de fim e de unidade, embora fugaz, confundindo-se muitas vezes com o Discurso da Escrita, embora não se vincule, na origem, a nenhuma instituição tradicional de poder (dizer). (GALLO, 2016, p.3)

Além disso, trazer para a sala a linguagem definida por Cristiane Dias como corpografia, “O que define particularmente a corpografia é que ela não representa nem imita uma emoção, mas ela cria essa emoção, nas condições de produção muito específicas do uso do computador. [...] é, portanto, essa textualização do corpo na letra”. (DIAS, 2008, p.20,21).

Entendendo estas como formas naturalizadas de linguagem entre os adolescentes, objetivamos, através das análises, compreender, de que modo elas se constituíram na escrita dos diários, uma vez que tanto a escritorialidade, quanto a corpografia, geram discussões em relação a legitimidade, e seus reflexos em relação à função-autor e ao efeito-leitor.

Antes de iniciar o segundo eixo, no momento em que propusemos e criamos

uma página no facebook, como espaço para discutir sobre a leitura do livro *Diário de um banana*, e criamos o grupo no whatsapp, a pergunta acima mencionada, norteava a ideia da abertura desse espaço digital, compreendendo-o como já naturalizado pelos alunos. Sabemos que pela AD, os sentidos podem sempre ser outros, e foram. Os gestos de interpretação em relação a esse espaço, considerado por Orlandi (2010) como tendo materialidade, portanto, não sendo indiferente ao modo de significar, trouxeram a ideia de disciplinar um discurso, que para eles é conhecido pela fluidez da linguagem, pela liberdade ainda que ilusória, de se dizer/postar tudo sem se preocupar com o pedagógico fazendo parte desse mundo. Isso significa dizer, que a partir desse momento, o projeto passou se desenvolver de modo distinto, ou seja, somente iria fazer parte da escrita do livro, aquilo de viesse do espaço digital para o escolar de modo não coercitivo.

A pergunta agora era outra: Como trazer para o espaço escolar uma materialidade linguística exercida plenamente em uma ambiência que não tem nenhuma relação com o espaço escola? Compreendermos que o espaço significa foi de extrema importância para dar continuidade ao projeto, ou seja, era preciso analisar como se daria o trabalho em meio a um ambiente formal da sala de aula na sua relação com o virtual.

O que do/no espaço escolar afeta o virtual e o que do/no virtual afeta a escola? O que norteou o desenvolvimento, e conseqüentemente as análises a partir de então foram os efeitos de sentidos produzidos, nas condições acima descritas, efeitos de resistência, contradição e naturalização.

Voltemos à explicitação e análise do desenvolvimento do projeto. Em nosso encontro seguinte, objetivando propiciar condições de produção para a assunção da autoria de textos impressos (diários) e digitais (hashtags e memes), foram proporcionados momentos em que os alunos tiveram contato com tecnologias já naturalizadas e assim puderam analisar como, na era tecnológica, se constitui a escrita.

No primeiro encontro do segundo eixo, iniciamos com slides trazendo o conceito de emoticons e emojis, pesquisas sobre seu uso, a relação com a exposição dos sentimentos, com a linguagem, que desde a antiguidade já utilizava sua forma não verbal. Conforme figuras abaixo:

Figura (8): Parte dos slides apresentados na aula.

 <p>Pinturas rupestres</p>	 <p>Escrita cuneiforme</p>
 <p>Desenhos maias</p>	 <p>Hieróglifos egípcios</p>

Fonte: Google imagens<sup>11</sup>.

A partir dessas diferentes materialidades, refletimos sobre a imagem ser texto. Para isso, dirigimos aos alunos algumas perguntas:

1. *Será que chegaremos ao tempo que voltaremos a nos comunicar apenas por imagens?*
2. *É mais fácil usar emojis ou palavras para expressar sentimentos?*
3. *Os emojis são textos?*

Em relação à primeira pergunta unanimemente a resposta foi negativa. A esse respeito vemos o funcionamento do interdiscurso, quando a justificativa para a negação está em um pré-construído que evoca a superioridade do D.E em relação ao D.O e a outras materialidades. É o que verificamos na seguinte resposta: “*Não, porque a meta é só melhorar*”. (Aluno T.R, 7ºano A).

Já em relação à segunda pergunta, as respostas apontaram os emojis como maneira mais fácil para expressar sentimentos. Como estes alunos compreendem o funcionamento da língua? Pela constituição da função-autor, podemos visualizar a prática da textualização, segundo Lagazzi-Rodrigues (2006) autor e texto vão se constituindo, produzindo-se em concomitância. As respostas à segunda pergunta trazem a separação que o aluno faz entre a linguagem própria digital (emojis),

<sup>11</sup>Disponíveis em:

Pinturas rupestres - <<https://codigodacultura.files.wordpress.com/2010/03/pinturas-rupestres-jpg.jpeg>>

Escrita cuneiforme - <<https://i.ytimg.com/vi/iXeEJYJ-oLw/maxresdefault.jpg>>

Desenhos maias - <<https://novaconscincia.files.wordpress.com/2016/05/calendc3a1rio-maia.jpg>>

Hieróglifos egípcios - <<http://www.proibidoler.com/wp-content/uploads/2015/09/mad-max-estrada-da-furia-artista-transforma-o-filme-em-hieroglifos-egipcios-1.jpg>> Acesso em 17. Mar.2017.

daquela própria do seu dia a dia escolar, legitimada. Quando o aluno diz que os emojis são uma maneira mais fácil de expressar sentimentos, ele está ligando “sentimento” a algo mais relativo ao D.O, o que torna este discurso mais livre. A internet é vista como esse lugar de liberdade, espaço em que a fugacidade do discurso torna mais fácil a expressão dos sentimentos, produzindo-se desse modo, os efeitos de sentido de legalidade para o uso dos emojis neste suporte digital, legalidade e não legitimidade, isso foi compreendido pelos alunos. Como entendemos que o Discurso da Oralidade é parte constitutiva do processo de aquisição da escrita, vemos pelos gestos de interpretação dos alunos a compreensibilidade do funcionamento da língua, sua inscrição no D.O tem um espaço específico para existir, enquanto a passagem para o Discurso da escrita vai sendo constituída.

Buscamos também a compreensão deste gesto interpretativo nos estudos de Gallo sobre Escritorialidade. Como tratar de uma categoria discursiva que não é ilegítima como o D.O, nem legítima, como o D.E.

Ao refletir sobre a internet como espaços enunciativos informatizados no qual circulam discursos, percebemos que aí o processo de legitimação não estava relacionado ao reconhecimento, nem ao efeito de unidade: o efeito-autor. Ao contrário, estava fortemente determinado pela repetibilidade, visibilidade e quantidade. (GALLO, 2017, p. 173).

A relação do aluno com a visibilidade, a repetibilidade e a quantidade, próprias do suporte digital não é coercitiva, o uso do emoji neste suporte é natural, escrever um poema, uma carta, expondo seus sentimentos através da escrita tem para eles outros efeitos, parte constitutiva do se assumir autor.

A partir desse ponto, sabíamos o modo como o aluno interpretava e formulava nestes dois espaços do dizer, a escola e as redes sociais (internet), nossas atividades, a partir deste momento tiveram o intuito de tratar sobre os gestos de interpretação dessa materialidade própria do digital, a corpografia, possibilitando a visualização de que os sentidos podem ser outros.

Discutimos, no encontro seguinte, sobre o significado oficial dos emojis e o uso que cada um faz deles. Apresentamos em slides as diferentes interpretações dadas para cada um. A compreensão da não transparência dos sentidos dos emojis se deu no momento em que reunimos todas as repostas dadas para cada emoji. Em princípio houve discussão e tentativa de imposição de um determinado sentido sobre outro,

porém, a partir deste momento, perceberam que a relação com os sentidos podem variar, e que há possibilidades para abertura para mais de uma interpretação.

Nas SDs abaixo, estão os emojis e alguns significados que destacamos para esta análise.

**SD1:** 😬

Uso para irritar meus amigos. (aluna L.F, 7º A)  
 Uso para fazer uma cara feliz. (aluno T.R, 7º A)  
 Uso quando tô feliz. (aluno G.Z, 7ºA)  
 Significa alegre. Uso para uma coisa legal. (aluno G.F, 7º A)  
 Que legal, uso para tirar sarro. (aluna L.L, 7º A)



**SD 2:**

Uso quando falo algo certo ou quando dou uma dica, conselho. (aluna L.F, 7º A)  
 Piscar para dizer: “Isso aí”  
 Uso quando tô afim de uma pessoa. (aluno G.Z, 7ºA)  
 Que tá dando mole para uma menina, nunca usei kkk (aluno G.F, 7º A)  
 Pra mostrar que vou fazer o oposto de uma coisa, só de brincadeira. (aluno M.F, 7ºA)  
 Tô te dando mole, eu uso para ironia. (aluna L.L, 7º A)



**SD 3:**

Uso quando meus amigos falam de meninos, significa “ta gostando dele miga”, ou “Aham né”. (aluna L.F, 7º A)  
 To apaixonado. (aluno T.R, 7º A)  
 Para dizer to mais ou menos.  
 Quando to afim de alguém.  
 Triste ou chato. Para uma frase ruim. (aluno G.F, 7º A)  
 Uso para mostrar que eu tô sabendo. (aluno M.F, 7ºA)  
 Cara de safado – uso para falar com minhas amigas que elas estão bonitas ou zoar. (aluna L.L, 7º A)

**SD 4:**

Uso bastante, para representar um “ata” e um “nossa”. Quando Alguém me fala alguma coisa e eu demoro a entender. (aluna L.F, 7º A)

Só observo. (aluno T.R, 7º A)

Expressar dia ou noite. (aluno M.F, 7ºA)

“Ata”. Fazer ironia, pra dizer algo engraçado, pra dizer algo que é óbvio e para mandar um coraçãozinho depois dela. (aluna L.L, 7º A)

**SD 5:**

Uso quando a pessoa é chata e quero acabar coma conversa logo. (aluna L.F, 7º A)

Beleza! Legal! (aluno G.Z, 7ºA)

Para uma afirmação, uma resposta concreta. (aluno G.F, 7º A)

Ok. Uso para conferir algo ou concordar. (aluna L.L, 7º A)

**SD 6:**

Quando vou pedir um favor pra alguém eu uso esse emoji. (aluna L.F, 7º A)

Parabéns. (aluno T.R, 7º A)

Amém. (aluno G.Z, 7ºA)

Pra falar que to rezando. (aluno M.F, 7ºA)

High Five, uso para marcar algo com um amigo. (aluna L.L, 7º A)

**SD 7:**

Nunca usei, mas para mim significa algo rápido, veloz. (aluna L.F, 7º A)

Fui. (aluno T.R, 7º A)

Pum. (aluno G.R, 7º A)

Fui. Tchou. (aluno G.Z, 7ºA)

Uso pra mostrar que tá abafando. (aluno M.F, 7ºA)

Pelo viés discursivo entendemos que a história e a língua se articulam produzindo sentidos. A linguagem tecnológica está em um espaço, aqui ideologicamente pensado, em que as determinações podem ser quebradas/alteradas/modificadas/transformadas, onde os sentidos sempre podem ser outros.

Na análise desta atividade, vemos os alunos inscritos no interdiscurso, produzindo gestos de interpretação em plena relação com aquilo que conhecem sobre esta corpografia. O aluno já convive com essa materialidade, e por isso já possui um arquivo, que faz com que signifique de uma forma e não de outra.

O primeiro ponto que destacamos são os emojis que geraram respostas que deixaram pistas de que o modo de convivência com a materialidade também não é o mesmo, portanto, os posicionamentos em relação aos sentidos também não foram os mesmos. Todos convivem com as novas tecnologias, porém cada aluno cria seus sítios de significância, interpelado por FDs que podem ser as mesmas ou terem relações de sentidos, porém, em uma turma de alunos de doze anos, temos uma heterogeneidade de comportamentos que apontam para o amadurecimento ocorrendo não de modo concomitante. O que contribui também para os gestos de interpretação apresentados.

A SD 3 apresentou um emoji que gerou respostas parafrásticas para retomar a ironia: *“Uso quando minhas amigas falam de meninos, significa “ta gostando dele miga”, ou “Aham né”, “uso para mostrar que eu tô sabendo”, “Cara de safado – uso para falar com minhas amigas que elas estão bonitas ou zoar”*. Porém, outras respostas deslizaram para sentidos que não possuem relação com ironia: *“To apaixonado”*, é um exemplo. Este fenômeno ocorreu também na SD 1. Há respostas também que apontam para desconhecimento do uso de um emoji especificamente, o que não impediu o gesto interpretativo, pelo interdiscurso. É o caso, por exemplo, da SD 7: *“Nunca usei, mas para mim significa algo rápido, veloz”*, e da SD 4: *“Expressar dia ou noite”*. Ambas as respostas utilizaram a memória para conduzir seus gestos, que mesmo não coincidindo com as outras respostas, em sua maioria parafrásticas, trouxeram sentidos outros, possíveis.

Há ainda dois aspectos que queremos explicitar sobre esta atividade. O primeiro diz respeito à disputa de sentidos, o embate entre a resistência e a naturalização dos sentidos. Analisaremos para tanto, as repostas apresentadas pela aluna L.L do 7º ano A.

SD 1: “*Que legal, uso para tirar sarro*”, SD 2: “*Tô te dando mole, eu uso para ironia*”, SD 3: “*Cara de safado – uso para falar com minhas amigas que elas estão bonitas ou zoar*”, SD 4: “*“Ata”. Fazer ironia, pra dizer algo engraçado, pra dizer algo que é óbvio e para mandar um coraçãozinho depois dela*”, SD 5: “*Ok. Uso para conferir algo ou concordar*”, SD 6: “*High Five, uso para marcar algo com um amigo*”.

Para todos os emojis, a aluna estabeleceu um critério para suas respostas, primeiramente sua resposta era a “oficial”, depois ela estabelecia seu uso, o que nem sempre coincidiu com o conceito oficial. Isso ocorreu nas SDs 1, 2, 3, e 4, apontando para os sentidos de resistência e mesmo de deslize quanto ao sentido oficial, também para sentido de liberdade em usar da sua maneira. Já nas SDs 5 e 6 o uso estabelecido pela aluna coincide com o que ela determinou como oficial. Esse discurso aponta para uma tentativa de naturalização dos sentidos apresentados por sites que explicam os significados dos emojis, por isso o uso do termo “*High Five*”.

Como último aspecto, trazemos novamente os sentidos de naturalização, porém sob outro ângulo. Desde o início das atividades que envolveram o segundo eixo, nossa preocupação era grande em relação à linguagem própria da internet, sendo transferida de seu suporte digital para o livro impresso. Não sabíamos como se daria esse funcionamento. Esperávamos que através das atividades pudéssemos possibilitar mudanças nas condições de produção de modo que tornasse possível esse feito. A resposta do aluno G.F, do 7º ano A, “*Que tá dando mole para uma menina, nunca usei kkk*”, mais precisamente o “*kkk*”, deu-nos a abertura do possível, já que na resposta feita em seu caderno, de modo manuscrito apresentou o uso de modo natural da corpografia.

Temos o imaginário da internet, que segundo Dias (2009, p.12) é o imaginário da “liberdade da forma, da velocidade da escrita”. Temos a ideia da escrita manual, sendo muitas vezes substituída pelo gesto de digitar o texto. Temos em relação à resposta do aluno G.F, a escrita corpográfica invadindo o espaço da escrita manual. Para a autora, “*todos esses elementos vão constituindo o imaginário da escrita e afetam o modo dessa escrita, a grafia, repercutindo na língua*”. (2009, p. 13)

Nossa preocupação em relação ao trabalho é de compreender como esses deslocamentos no modo de escrever, produzem efeitos neste espaço chamado escola. A presença do “*kkk*” na escrita manual aponta para o atravessamento da corpografia, escrita mais fluida, cujo modo de circulação é a instância virtual, como algo pertencente à memória daqueles que nasceram já com a internet em pleno

funcionamento. Tornando assim esse gesto naturalizado. Segundo Dias,

a principal razão dessa grafia talvez seja justamente o fato de que, ao se apropriarem da sua língua, os jovens se apropriam de um espaço de criação que é a internet e a partir dela eles criam um mundo de condições para suas próprias relações, para a tessitura dos seus laços sociais. (DIAS, 2008, p.43).

Os adolescentes se apropriaram da escrita própria das redes sociais, com sua fluidez e velocidade de tal maneira que esta formulação tem se transferido de certo modo, para o meio escolar. Como percebemos na resposta anteriormente citada. Mas não somente em relação a questões isoladas, mas em relação à produção textual.

Em nosso trabalho há exemplos de textos curtos, em que o aluno utilizou poucas palavras para dizer o que queria, apontando, dessa forma os deslocamentos da característica da “velocidade” da escrita digital, para a escrita manual.

As mudanças nas relações sociais se produzem especialmente na língua. Segundo Orlandi,

A Análise de Discurso que pratico leva a sério a afirmação de Saussure de que a língua é fato social. Pensamos a língua como fato e significamos o que é social, ligando a língua e a exterioridade, a língua e a ideologia, a ideologia e o inconsciente. (2003, p.3).

Hoje, o espaço digital representa o lugar onde mais vemos a produção desse outro modo de se relacionar, o virtual, isso não significa dizer que essas relações não produzem efeitos em outras instâncias, em outros espaços. Aqui ressaltamos o espaço escolar, como lugar da possibilidade, da abertura para essa nova formulação, por conseguinte, propiciamos, em nossos próximos encontros, a continuação do trabalho com os emojis, hashtags.

Nossa aula seguinte foi no laboratório de informática, no contraturno, para esse encontro, fizemos um jogo com alguns emojis muito utilizados nas redes sociais, cada aluno recebeu em um envelope, diversos emojis, (🥰, ❤️, 🙌, 🙏, 🙄, 😞, 😬, 🙏, 😊, e outros). A atividade consistia em observar os slides e opinar, utilizando os emojis. Todos viram slides com memes, frases, imagens e um vídeo, sobre os quais só puderam opinar utilizando uma variedade restrita de emojis. Esta atividade veio corroborar com o objetivo de levar ao aluno a percepção de que as opiniões

podem variar e que isso ocorre porque interpretamos de acordo com nossas condições de produção, nossa filiação.

Trouxemos para análise uma das imagens apresentadas no slide e a foto dos alunos, produzindo seus gestos interpretativos sobre a imagem.

Figura (9): Imagem de um menino vendendo balas em um sinal.



Fonte: Voz das Comunidades<sup>12</sup>.

Interpretação da imagem.



Fonte: Arquivo da autora.

Trazemos alguns aspectos a serem destacados nesta análise, o primeiro deles foi a questão do direcionamento dos sentidos. No caso acima, o discurso autoritário ecoou em nosso imaginário, enquanto professor, ao nos depararmos com as escolhas de emojis para representação da interpretação da imagem que destacamos. Quando

<sup>12</sup>Disponível em: <<http://www.vozdascomunidades.com.br/wp-t/uploads/2016/10/somostodosiguais2.jpg>> Acesso em 20.mar.2017.

escolhemos as imagens para a atividade, mesmo inconscientemente usamos os mecanismos de antecipação, com os quais, de acordo com Orlandi, “todo sujeito tem a capacidade de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem”. (2001, p.39). Neste sentido, esperávamos uma interpretação voltada para um discurso dos direitos Humanos, mais precisamente, da criança, que não pode trabalhar, e que tem direito à educação. Porém, como podemos observar nos emojis escolhidos há uma relação parafrástica de sentido (  ,  ,  ), revelando a interpelação por uma FD que não corresponde a mesma do professor, FD de cunho familiar revelada em discursos que dizem que o trabalho dignifica o homem, que ele está trabalhando e não roubando. Esta FD apagou o sentido do direito da criança de não trabalhar, mas um apagamento também refletido pelo sentido de cidade do interior, aquela em que não há meninos trabalhando no sinal de trânsito, reforçada por um imaginário em que os filhos do interior ajudam seus pais no trabalho diário; seja em casa, ou no sítio, como é o caso de muitos de nossos alunos, oriundos de zona rural, ou que vivem na cidade, mas possuem propriedade no campo. Nosso trabalho é discutir os possíveis gestos, sem imposição.

É importante explicitar que durante a discussão, alguns alunos quiseram trocar de emoji, não porque mudaram de opinião, mas pelo imaginário, de certo e errado adentrando os gestos produzidos. Dissemos então para manterem a resposta que realmente gostariam de dar. Vemos aqui o funcionamento das relações de força, Orlandi (2001, p. 39) diz que “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. Para o aluno, a voz do professor, a sua opinião vale mais que a dele. No momento que se percebe em lado oposto ao do professor, a tendência, é de reverter seu discurso para que passe então a ser o mesmo, apagando-se. Foi o que ocorreu nesta atividade, e é o que ocorre muitas vezes em sala, quando o aluno apaga sua resposta para copiar a que o professor passa no quadro. Porém, considerando o lugar, a partir do qual este sujeito-aluno produziu seu dizer, pelos gestos de interpretação produzidos, eles decidiram por manter a foto com os emojis escolhidos na primeira opção.

Finalizamos esta aula com a produção de emojis. Com a utilização de cartolinas amarelas e pincéis, cada aluno criou seu próprio emoticon, seja escolhendo o que mais gostava, mais usava, ou criando uma expressão diferenciada, que o

representasse.

Produção de emojis.



Fonte: arquivo da autora.

Havia nesta atividade o intuito de analisar os movimentos parafrásticos e polissêmicos na constituição de uma representação não verbal. Dividimos nossas observações de acordo a retomada de sentidos proporcionada pelas paráfrases.

1. Clássica:  - 

 -  

 - 

 ,  - 

2. Transferida:  ,  -  - 

Pelo movimento parafrástico clássico, há uma retomada de um emoji já consagrado pelo uso nas redes sociais, pela relação de preferência e de uso. Já no movimento de transferência, pelo interdiscurso, vemos uma paráfrase na mistura de elementos de naturezas diferentes. O primeiro é símbolo de uma marca muito

utilizada por atletas, patrocinadora de competidores de lutas. O segundo é um emoji de representação própria das redes sociais. Podemos ver que os emojis produzidos por estes dois alunos misturam expressões destas duas imagens, a sobrancelha da primeira, o olho da segunda. Há historicização do dizer através da linguagem não verbal. É o que Orlandi (2001, p. 75) considera ao falar de autoria como “princípio de agrupamento do discurso”.

Em nosso encontro seguinte, fizemos uma versão para um texto que misturava linguagem verbal e linguagem não verbal (emojis). Por esta atividade pudemos vivenciar os efeitos da textualidade das palavras\imagens. Com a leitura final, com todas as contribuições feitas pelos alunos, vimos como os gestos de interpretação podem variar, sem que seja preciso descartar\escolher somente uma interpretação.

Trouxemos para esta análise o texto original, e a versão escrita pelos alunos, com todas as possibilidades interpretativas fornecidas por eles no momento da leitura.

Figura (10): Texto “O Príncipe das Emojis”.





Fonte: slideshare<sup>13</sup>.

Versão dos alunos do 7º ano A.

### O PRÍNCIPE DAS EMOJIS

Em um reino muito distante chamado facebook, havia um belo e moderno menino\rei\príncipe. O rei\menino\príncipe\Fernandofoi acordado pelo relógio\despertador,tomou um banho, vestiu uma calça,colocouumacamisa\blusa e botou o sapato\tênis. Foi comer uma torta\ uma fatia de bolo.e beber uma xícara de chá\cafépara passar o sono, afinal já estava entardecendo\tarde\de tardezinha\amanhecendo.

Tocou um pouco de guitarra\violão, jogou vídeo game\ Xbox, brincou com o cachorroe em questão de minutos\horas, recebeu uma carta na caixa do correio\caixa\ caixa de entrada, com um selo de estátua da liberdade e uma marca de batom\beijo.

Ficou nervoso\espantado\tenso,não sabia quem poderia ter lhe escrito, mas ficou alegre\feliz e ao mesmo tempo apreensivo\curioso\.Na carta dizia: “Você não me vê, não me fala, nem me ouve\escuta, mas sabe sobre quem é que se trata. Eu sou a menina de vestido azul que estava no ônibus com uma pilha de livros nas mãos, ontem à noite. Fiquei apaixonada por você, tanto que tive a ideia de convidá-lo para

<sup>13</sup>Disponível em:

<<https://pt.slideshare.net/andreaalves378199/o-prncipe-das-emojis>.> Acesso em 07.abril.2017.

tomar sorvete e assistir um filme. Ligue para mim, o número está logo abaixo, beijos”.

Ele ficou **alegre**\animado\feliz e começou a **rir**\chorar de felicidade. Estava chegando a hora marcada, vestiu a melhor roupa e saiu de **carro**\limusine, suando de nervoso. Olhou para o relógio e achou melhor **correr**\ir mais rápido, já estava **entardecendo**\escurecendo\anoitecendo. No caminho, comprou uma **rosa**\flor, um **anel**\aliança e uma **barra de chocolate**\cereais.

De repente a viu andando de salto, ao lado da igreja. Ele ficou **nervoso**\assustado\surpreso\surpreendido, estava perto do seu amor. Ela parecia uma **princesa**\rainha, começou a acenar e se **apaixonaram**\apresentaram\casaram.

Para melhor visualização das versões feitas nesta atividade, as palavras escolhidas para substituir os emojis estão coloridas. Cada cor representa uma versão, um gesto de interpretação.

Um ponto que queremos enfatizar em relação a essa atividade é o modo como os alunos se comportaram ao receberem, ouvirem interpretações diferentes das suas. Trouxemos para esta análise, a situação que diz respeito à imagem:

1.  - carro, limusine.

Houve, em relação a essa imagem, uma enorme discordância entre eles, não aceitavam que pela imagem, um de seus colegas pudesse interpretar esse “carrinho” como “limusine”. Orlandi (2001), ao falar do autor como agrupamento do discurso, fala também que esse princípio ampara uma coerência. Partindo da ideia de coerência/incoerência, houve o protesto. Porém, quando falamos de discurso, não podemos esquecer que junto a essa interpretação está a historicidade que a constitui.

Para Orlandi,

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua, e de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. (ORLANDI, 2001, p. 53)

Em relação ao aluno que usou limusine, sua FD o levou a interpretar que o personagem, por ser príncipe, não iria em um carro qualquer, sua memória trouxe

para ele a limusine como um carro utilizado somente pelos que têm muito dinheiro, neste caso, o príncipe. O efeito de referência (Orlandi, 2001), palavra = coisa, de transparência da linguagem, está na fala da turma ao debater a coerência na interpretação do colega. Mas sabemos que, discursivamente, há que se discutir no espaço escolar, a não transparência da linguagem, ou seja, sua opacidade. Discutimos durante a leitura do texto, as diversas possibilidades para interpretação que podem ocorrer durante este processo, constituindo-se assim o efeito-leitor.

Outro ponto para a reflexão sobre esta atividade é o modo como a estrutura do texto, sua formulação, à moda dos “contos de fadas”, determinou/influenciou alguns gestos de interpretação, apontando para efeitos de sentido do discurso pedagógico.

No caso de “*comprou [...] um anel\aliança*”, a escolha de aliança, ou seja, marcar-se compromissado com um relacionamento em que nem se conhece a pessoa, são marcas das características de casamentos “relâmpagos”, que ocorrem nos contos de fadas tradicionais. Esse efeito também é percebido na conclusão dada pelos alunos, “*começou a acenar e se apaixonaram\apresentaram\casaram*”. Viram-se e se casaram paráfrase que retoma “*se casaram e foram felizes para sempre*”, efeito de fecho típico dos contos de fadas. Assim como houve a paráfrase, houve a ruptura. A escolha, por exemplo, em nomear o príncipe (Fernando), nada comum nos contos de fadas em que há sempre um príncipe encantado. Efeito do jogo polissêmico, da permissão do movimento, como nos traz Orlandi, “há sempre o incompleto, o possível pela interpretação outra”. (2001, p.55).

Como última etapa do segundo eixo, propusemos trabalhar por meio de diversas materialidades discutindo o uso das redes sociais como forma de exposição diária, além do uso das hashtags, como prática de linguagem da contemporaneidade, produzindo juntamente com os alunos análises de sua funcionalidade, bem como os efeitos de sentidos produzidos por elas em seus diferentes usos.

Nesta análise, em específico, além do campo teórico discursivo, trabalhamos também com a semântica da enunciação, desenvolvida no Brasil por Guimarães (2002, p.18), que considera os sujeitos, dentro dos espaços de funcionamento da língua, espaços enunciativos, são divididos, neste espaço, por seus direitos a dizer e aos modos de dizer. Além disso, o autor (1995) traz a enunciação como a produção do enunciado, cujo sentido é produzido por uma formulação que se estabelece pela atualidade que o motiva, e sua pertinência está na relação com outros enunciados, com o interdiscurso. Especificamente para o trabalho com as Hashtags, trouxemos o

conceito de Formação Nominal, proposto por Dias, como,

uma outra forma de conceber o sintagma nominal, o qual não abarca o aspecto enunciativo dessa unidade, pois se além à horizontalidade das relações sintagmáticas, [...]. A formação nominal, ao contrário, reclama um estatuto explicativo, e apenas não estrutural. Assim, a formação nominal é uma articulação que agrega o memorável ao atual do acontecimento linguístico, que tem sua significação submetida aos domínios referenciais que se constituem nas enunciações. (DIAS 2016, p.6).

Em relação ao trabalho desenvolvido, mobilizamos o conceito de Formação Nominal, por entendermos que este mobiliza sentidos para além da estrutura sintagmática. No caso das Hashtags, temos o sinal tipográfico # (hash – cerquilha) tag (palavra-chave)<sup>14</sup>. O que não corresponde a um sintagma nominal comum à língua portuguesa, porém seu uso no espaço digital e sua transferência para além destes espaços no interessaram.

Em nosso encontro, conversamos sobre as hashtags, conceito, uso nas redes sociais, e principalmente sobre os efeitos de sentidos produzidos pelo uso dessas Formações. Mais uma vez nos surpreendemos ao observarmos durante a discussão que o uso por parte dos alunos não era significativo. Mesmo os que possuem redes sociais em que a utilização das hashtags é comum, não havia muitos adeptos. Por quê?

A resposta foi unânime, os alunos não faziam muito uso por não participarem de grupos específicos de mobilização política, e por entenderem que os demais usos, que fogem dessas condições de produção, não eram relevantes. Para Dias, (2016, p.5) “o dizer se faz pertinente nas práticas da linguagem cotidianas quando uma demanda do presente produz relação com memoráveis de outros dizeres”. A historicidade presente na resposta dos alunos aponta para efeitos que necessitam ser explicitados aqui. A ideia de que o adolescente não participa de mobilizações, retoma, pela paráfrase, o discurso de que o adolescente não discute/não entende/não quer saber/não gosta de política, além de trazer para esta cena a responsabilidade da escola, em relação a esse discurso.

A partir da resposta dos alunos e pensando na pertinência que o uso das

---

<sup>14</sup>Hashtag. In *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Hashtag>. > Acesso em 08/11/2017.

hashtags pudesse ter no espaço escolar, trouxemos uma mostra dos seus diversos usos, dentro e fora do espaço digital; (slides de anúncios publicitários, mobilizações de cunho político, dentre outros), além disso, desenvolvemos, com intuito de mudar as condições de produção em relação a esse uso, atividades em que a hashtags foram produzidas a partir das imagens selecionadas e expostas em slides. Apresentamos diversas imagens, remetendo a assuntos variados, para que os alunos pudessem opinar sobre o que estavam vendo com o uso de uma hashtag. Ao final da aula, pusemos sob cada imagem, todas as hashtags produzidas e discutimos o seu uso e relevância.

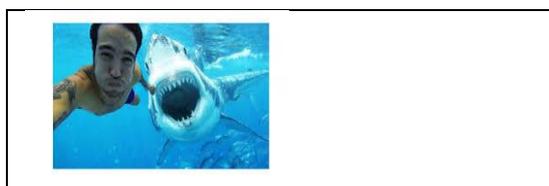
Como recorte para o corpus desta análise, trouxemos alguns slides com as hashtags criadas pelos alunos. Ao observarmos as formulações produzidas pelo uso das hashtags podemos explicitar de que modo se dão as relações entre a memória do dizer e a atualidade. As análises foram feitas utilizando os mecanismos da ancoragem, os processos de designação, nomeação, os marcadores de assunto e marcadores de opinião, conforme proposto por Dias (2016), em sua análise feita sobre o uso da hashtags.

Figura (11): Imagem do tereré.



Fonte: Mundo Boa Forma<sup>15</sup>

Figura (12): Selfie com tubarão.



<sup>15</sup>Disponível em: <http://www.mundoboaforma.com.br/wp-content/uploads/2015/09/terere-620x330.jpg>

#Mentira#Socorro  
 #Radical#Montagem#Fotolog  
 #EditorRadical#Amo  
 #SeDivertindo  
 #Farsa #NadandoComTubarão

Fonte: einerd<sup>16</sup>

Figura (13): Imagem do presidente Temer.



#Ladrão #ForaTemer

Fonte: glbimg<sup>17</sup>

Figura (14): Imagem do ex-presidente Lula.



#Corrupto #SeFerrou  
 #ParaUmBrasilMelhor #Falsidade  
 #SemDedo  
 #JesusSalveOMundo  
 #LulaPresidente  
 #Mentiroso

Fonte: Lula.com<sup>18</sup>

Figura 15: Imagem da ex-presidenta Dilma.

<sup>16</sup>Disponível em :<<https://www.einerd.com.br/wp-content/uploads/2014/08/selfie-com-tubar%C3%A3o.jpg>>

<sup>17</sup>Disponível em:

<[http://s2.glbimg.com/GLA8diqcqOdERH\\_dAjLzvETC9E4=/i.glbimg.com/og/ig/infoglobo1/f/original/2015/09/25/michel-temer.jpg](http://s2.glbimg.com/GLA8diqcqOdERH_dAjLzvETC9E4=/i.glbimg.com/og/ig/infoglobo1/f/original/2015/09/25/michel-temer.jpg)> Acesso 10.maio.2017.

<sup>18</sup>Disponível em: <<http://lula.com.br/sites/all/themes/lula/images/ft-lula-biografia.jpg>> Acesso em: 10.maio.2017.



Fonte: silvioevanini<sup>19</sup>

Figura 16: Imagem de um hambúrguer com fritas.



Fonte: r7.com<sup>20</sup>

Figura (17): Foto do Poço Azul, município de Rio Branco – MT.



<sup>19</sup>Disponível em: <<https://silvioevanni.files.wordpress.com/2011/03/a-presidenta-dilma-rousseff.jpg?w=630>> Acesso em 10.maio.2017.

<sup>20</sup>Disponível em: <<http://i1.r7.com/data/files/2C95/948F/3D5F/E179/013D/6016/8645/19E7/skd288450sd%20TL.jpg>> Acesso em 10.maio.2017.

#MelhorLugar
#Lindo #Fundo
#TomarUmBanho #Nadando
#LagoAzul #Énois

Fonte: Arquivo da autora.

Destacamos a hashtag “#LagoAzul” para refletir sobre sua função designativa. Retomando em paráfrase a mesma estruturação dos nomes de rua, conforme Dias expõe em seu estudo, retomando o trabalho de nomeação de ruas, desenvolvido por Guimarães (2002). Na categoria apresentada para nomeação, o autor utiliza como uma das categorias “Nomes próprios topográficos”, como podemos observar em “#LagoAzul”, nome de uma localidade conhecida em nosso município, onde se pratica o chamado turismo rural. A nomeação retoma outros discursos, como o caso de “#Énois”, há um processo de identificação com o lugar, o que leva a outra hashtag “#Top”.

Outro ponto que destacamos nesta reflexão é o caráter representativo, a funcionalidade dos nomes de ruas em relação às hashtags. Para Guimarães (2002) os nomes de rua não são legendas, porém pela ancoragem, como explicita Dias, as hashtags podem desempenhar tal função. “Essas ancoragens revelam a pertinência enunciativa da *hashtag* enquanto FN, dados os compromissos com a atualidade, situando a *hashtag* na contemporaneidade da sua enunciação”. (DIAS, 2016, p. 9). Usar o nome “#LagoAzul” ancorado à imagem cumpre a função de localizar, mas as outras hashtags que acompanham a imagem produzem outros efeitos. Há, por parte dos alunos, pela identificação, um movimento de divulgação, seja pelo nome próprio, seja por seus atributos para atrair os turistas, pelo imaginário do espaço digital, mesmo em uma atividade em sala, sobressaiu a identificação no sentido de valorizar o lugar simples e exaltar a natureza local, sempre em um processo de contradição com o ideal de cidade grande.

Outras hashtags que destacamos dizem respeito ao pré-construído de que o adolescente não sabe/não se interessa por política. Em “#ForaBruxa”, “#ForaTemer”, vemos o funcionamento de uma FD, oriunda de um discurso midiático, mostrando que a linguagem significa desde sempre “dentro de redes de significações que se entrelaçam nas diferentes formas de institucionalizar os sentidos”(Pfeiffer, 2012, p.146). Nossos alunos não haviam nascido na era Collor, quando houve o

impeachment, quando o “*Fora*” fazia parte das manifestações, porém este discurso reverbera hoje em hashtags como as apresentadas por alunos de 12 anos, pois uma pertinência atualizada pela mídia televisionada e/ou digital autoriza esse dizer. O aluno, pelo esquecimento nº1 (Orlandi, 2001) traz em seu dizer um reforço do discurso familiar e midiático.

Em relação ao discurso familiar, observamos que ainda pouco se conhecia sobre o novo presidente, o que fez com que as hashtags fossem somente duas, porém em relação à ex-presidenta Dilma e o ex-presidente Lula, já havia mais diversidade de criações, que apontavam para uma maior familiaridade em poder dizer algo sobre esses políticos. Para Dias, questões relevantes para a sociedade produzem a sustentação para a pertinência das Hashtags como enunciado na contemporaneidade. Percebemos pela atividade, que os alunos não estão alheios a elas, língua, história e política possuem uma relação necessária e constitutiva para o sujeito. O discurso da mídia aparece, por exemplo, em “*#SaudandoaMandiocaeoMilho*”. FN que adquiriu pertinência por ocasião da participação em 2015 da então presidenta Dilma no lançamento dos primeiros jogos mundiais dos povos indígenas. Muitos de seus discursos, inclusive esse, se transformaram em memes populares na internet, o que nos traz um questionamento: De que modo estamos praticando a política, como os lugares institucionais, no caso a escola, tem se posicionado em relação as relações sociais/urbanas?

Nossos alunos repetem um discurso da mídia, apresentado nas redes sociais e são interpelados pelo discurso familiar que reverbera no posicionamento em relação ao político de tal forma, que os sentidos lhe parecem literais. Podemos explicitar bem o discurso familiar sendo representado quando os alunos opinaram sobre o ex-presidente Lula. Diferentemente das demais hashtags dos políticos apresentadas, Lula foi o único em que não houve unanimidade nas opiniões.

Vemos, juntamente a “*#mentiroso*” e “*#corrupto*”, outras FNs “*#LulaPresidente*” e “*#ParaUmBrasilMelhor*”. Há uma contradição estabelecida por entendermos, pelas palavras de Orlandi que “todo discurso, se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro”. (2001, p.62). Tanto as hashtags contra Lula quanto as que são a favor, foram produzidas pela interpelação por um discurso anterior, um de maior interpelação por FDs oriundas do discurso da mídia, outro interpelado por FDs de origem familiar.

Em relação à funcionalidade das hashtags, há ainda a marca da opinião

produzida pelos alunos em hashtags ancoradas em imagens diversas, não apenas em campanhas sociais e propagandas. Para Dias (2016, p. 10), “as *hashtags* são formações articulatórias que remetem a um todo significativo, fincadas numa relação entre a memória do dizer e a sua atualidade, adquirindo dessa maneira a capacidade de ancorar imagens e marcar assuntos”.

Podemos ver nos exemplos “#Mentira”, “#Montagem”, “#Fotolog”, ancorados à imagem da selfie com o tubarão, a pertinência enunciativa que sustenta sentidos de conhecimento sobre a prática da edição de fotos. Os alunos utilizaram de recursos como a ironia, como no caso de “#EditorRadical”, para marcar opinião.

Há ainda exemplos como “#PartiuTéres” e “#BoraTomarUmTéres”, que se apresentam como texto de publicidade ancorado à imagem. Em nenhum momento foram direcionados que efeitos de sentidos deveriam ser produzidos, foram as junções entre a memória e a atualidade que produziram os efeitos no dizer. Há ainda os exemplos “#Adoro”, “#Amo” e “#Quero”, ancorados à imagem do Hambúrguer, marcando a opinião, além de ser uma FN que funciona como aglutinador que produz unidade. Segundo Dias,

Temos uma unidade enunciativamente sustentada, mas não morfológicamente definida. Da mesma maneira, a *hashtag#adoro*, morfológicamente uma forma verbal, na medida em que passa a se constituir em fulcro temático, adquire características de formação nominal, passando a exercer papel de designadora, sem que se integre na língua formalmente como tal, isto é, sem que se constitua como substantivo. (DIAS, 2016, p.13).

Quando encerramos essa atividade, colocamos todas as Hashtags junto às imagens às quais estavam ancoradas, e pelas respostas apresentadas e a discussão proporcionada, os alunos puderam perceber que estavam emitindo opinião, que evidenciaram questões que para eles era pertinente. Compreenderam que através das Hashtags podiam marcar assuntos que para eles eram importantes, além disso, houve abertura para seu uso nos diários que estavam produzindo.

Trouxemos para a sala, os textos já digitados e sugerimos o uso da Hashtag como forma de caracterização/nomeação dos próprios alunos, para servirem ao título de cada diário escrito por eles, ou estarem presentes no próprio texto. Cada aluno utilizou as hashtags em suas produções, conforme preferiram.

Houve utilização para título dos capítulos: “#FasesDeUmaVida”, “#MeuPrimeiroLivro”, “#MinhaCarta”, “#OffPorUmDia”, houve a utilização ancorada nos textos, com efeito de fecho, “#Fui”, “#EsperoQueGostem”, com efeito de marcar

o assunto tratado no texto ao qual está ancorado, “#MaiorVergonha”, “#MeuSonho”, “#MaisUmMico”, “#Profissão”, “#Medo”, “#Pesadelo”, além de marcadores de opinião “#PartiuServiroBrasil”, “#JogoPreferido”, “#QueroSerPolicia”. Vimos pelas produções dos alunos, a constituição e funcionamento das Hashtags como FN, segundo Dias (2016, p.14), “do ponto de vista do ensino, o estudo de *hashtags* na escola permite ao aluno a compreensão do funcionamento linguístico na sua dinamicidade social”. O que significa dizer que pelo efeito-autor, os alunos utilizaram-nas em seus textos, assumindo a responsabilidade pelo dizer, e pelos efeitos que essas formações pudessem produzir. Quando, por exemplo, o aluno T.R, escreve em seu texto “#PatrocinaNóisRenatoGarcia”, há o reflexo do funcionamento linguístico na sua dinamicidade social, como afirma Dias. No caso da FN acima, Renato Garcia, nome citado, possui um canal no Youtube chamado “Caçadores de Lendas”, cujos temas estão relacionados ao mundo sobrenatural sobre o qual se tratava o texto do aluno T.R. A repercussão desta Hashtag foi grande, após o lançamento do livro, muitos que leram, já conheciam o canal e comentaram o quanto foi interessante o uso da Hashtag. Percebemos a memória discursiva, o arquivo de leituras, o social interpelando o dizer e produzindo seus efeitos. Entendemos, portanto, como as FNs vão além da metalinguagem, das formas fixas. E o quanto foi importante a abordagem em sala dessas novas formas de uso da linguagem.

Neste encontro discutimos também sobre a linguagem verbal e não verbal presente nos textos, a linguagem informal própria dos diários, a diferença entre a escrita das redes sociais, com suas palavras abreviadas e a escrita em sala de aula, em que alguns traços da informalidade permanecem e outros não. Escolhemos ainda o título do livro e selfies para compor a apresentação de cada aluno no livro.

Para encerrar o segundo eixo, propusemos a última produção para o livro. Para elaborarem este texto eles teriam que ficar 24 horas sem internet, vídeo game e celular. E teriam que relatar como se sentiram em relação a ficarem sem seus aparelhos eletrônicos.

Em nosso encontro seguinte, houve a produção deste último texto para compor o livro. O que queremos ressaltar em relação a esta última composição é o modo como o comando para a produção foi interpretado e dinamizado nas produções.

Retomamos aqui, recortes da versão final de alguns alunos para que possamos compreender como se deu o funcionamento desta atividade.

SD1: Aluno G.F, 7º no A

### **Um dia em off**

A pior coisa que há é ficar em off, ainda mais quando está tudo na sua frente.

Um dia normal, mas quando de repente a internet cai, você tem tudo marcado para aquele dia, a primeira coisa que você pensa é em ficar muito estressado, depois você tenta dormir, mas não consegue...

SD 2: Aluno G.R, 7º no A

### **O dia sem celular**

Eu estava sem celular, não gostei porque meu pai tinha me tomado só porque eu quebrei o vidro da porta! Ele ficou muito bravo e eu fiquei uma semana sem celular...

SD 3: Aluna L.L, 7º Ano A

### **#OffPorUmDia**

*Esses dias atrás eu e meus amigos fizemos um trato. Ficamos sem “Tecnologia” por um dia. Pra mim foi normal (Apesar de eu ser bem viciada), pois quase não parei em casa...*

Fonte: Livro #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial.

Iniciamos esta análise trazendo as palavras de Orlandi (2001, p. 73), “a autoria implica em disciplina, organização, unidade”. Palavras que vemos reverberar no funcionamento da função-autor, aqui apresentada na forma de organização escolhida para o texto. Nas três SDs acima, não há referência à atividade proposta em sala. Há um texto, com unidade, organizado, segundo critérios escolhidos pelos autores. Os alunos optaram por formular uma argumentação inicial para explicar porque estavam sem celular, “a internet cai”, “meu pai tinha me tomado”, “fizemos um trato”, todas elas apontam para esse efeito de unidade próprio da função-autor. Os alunos se assumem como produtores de linguagem, com a responsabilidade em dar a direção argumentativa para seu texto. É o princípio da assunção da autoria. O que implica em assumir uma posição no contexto sócio-histórico (Orlandi, 2001).

Ainda sobre essa relação de unidade, o recorte que trouxemos, aponta-nos a relação de determinação pela qual o autor, em sua função, é interpelado.

SD 4: V.V, 7º Ano A.

### Porque é chato ficar sem mexer no celular?

É chato porque tudo que eu preciso está nele, porque minhas fotos estão lá, minhas conversas, quando eu fico sem ver minhas amigas, agente se comunica por ele, faz tarefa pelo celular [...]

OBs: FIQUEI SEM CELULAR PORQUE DESOBEDECI MINHA MÃE.

Fonte: Livro #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial.

No caso da SD 4, percebemos a presença dos princípios de determinação do discurso, próprias da função-autor, além princípio de unidade e organização. Esta aluna decidiu iniciar seu texto, respondendo a uma questão, porém pelo sentido de unidade, para ela faltava argumentar sobre o porquê de estar sem celular. Para isso criou um recurso no final de seu texto, uma observação, para marcar algo que era necessário ser dito, por isso a observação em maiúscula, o fato era importante para cumprir com os objetivos do texto.

Para Orlandi, (2000, p.77) a autoria é a “dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições. Nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares”. Procedimentos que visualizamos nas SDs que destacamos aqui. As exigências de coerência, unidade, progressão mostram-se nas escolhas do dizer. O aluno-autor assume seu papel como tal.

Encerramos, com este último texto, um conjunto de atividades, divididas em dois eixos, com o objetivo principal de se observar se através das mudanças nas condições de produção do trabalho com a leitura e escrita na escola, poderíamos ver a assunção da autoria neste espaço institucionalizado.

Compreender o processo em que se dá a assunção da autoria foi essencial neste trabalho, principalmente no que se refere ao papel da escola nesse processo. Ao analisar este conjunto de atividades, percebemos que as mudanças nas condições de produção, desde a apresentação de um projeto que visava a escrita de um livro, nunca antes feito na Instituição em que trabalhamos, das diversas materialidades utilizadas, da escuta não autoritária, foram de suma importância para o trabalho. A abertura para a voz do aluno, a passagem do Discurso predominantemente oral para o Discurso da Escrita, até a finalização com a noite de lançamento do livro, foram determinantes para visualizar a presença do sujeito-aluno-autor.

É possível a autoria na escola? É. Para que a autoria ocorra de fato, neste espaço Institucionalizado se faz necessário, nas palavras de Orlandi (2000, p. 82), “propiciar, pela ação pedagógica, a sua própria transformação e a do aprendiz, assim como da forma do conhecimento a que tem acesso”.

Novas condições de produção demandam um novo olhar do professor, olhar que propicie aos alunos uma ambiência adequada para que essas novas formulações produzidas possam florescer em textos. Esta foi a perspectiva em que se configurou esse trabalho: A aproximação da escrita do cotidiano (os diários) à escrita do cotidiano tecnológico (redes sociais, hashtags, emoticons), produzindo uma transformação no modo de se tratar a linguagem, produzindo a transformação do fazer pedagógico.

Entramos no jogo da escrita, aprendemos a nos colocar, a nos assumir autores, com o que de mais importante isso implica: A “responsabilidade”.

### 3.3 Assumindo a função-autor: Entre as determinações e os deslocamentos

É importante, neste início, compreendermos que “determinação” estamos abordando aqui. Sabemos que pela ideologia, os sentidos são interpretados em certa direção, “direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários”. (ORLANDI, 1996, p.31). Isso quer dizer que, quando falamos em determinações, não fazemos de modo empírico (determinismo), como causa e efeito (Orlandi, 2014), falamos da constituição histórica do sujeito, passível de falhas e deslocamentos, e neste trabalho, explicitamos como isso se deu.

Encerradas as etapas de produção do livro, gostaríamos de destacar alguns recortes, que não foram contemplados nas análises anteriores, mas que para a compreensão do “ser autor”, foi para nós, imprescindível.

De acordo com Orlandi (2001, p. 80), a escola deve propiciar ao aluno condições para que experimente práticas para controlar mecanismos com os quais lida enquanto escreve. Segundo a autora, “esses mecanismos são de duas ordens: a) mecanismos do domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui como autor, b) mecanismos de domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor”.

Houve na escrita dos alunos, este domínio?

Analisamos, primeiramente, o modo como os alunos se apropriaram dos

diários, como se fez circular os modos de constituição e formulação dessa materialidade escolhida para a constituição da autoria neste trabalho. O primeiro recorte foram as apresentações dos diários dos alunos. Estes exemplares de discurso apontam para os diversos gestos de interpretação ocorridos durante o projeto, cujos sentidos produzidos variaram de acordo com as filiações.

Retomamos para esta análise a produção do arquivo de leitura, organizado durante o desenvolvimento do projeto e seus efeitos. Durante todas as etapas do primeiro eixo, foi nosso interesse trazer para a turma os diferentes modos de constituição de um diário, (diário de Anne Frank, Escritores da Liberdade, Diário de um Banana, Diário de Uma Garota nada popular...), para que pudéssemos, neste momento, refletir sobre os efeitos de sentido destas condições de produção.

O recorte foi constituído de trechos das apresentações do livro escrito por eles.

## SD 1:ATENÇÃO!!!

### DIÁRIO DE UMA MUSICISTA

Se você ler este diário, vai perceber que não é comum, só músicos falam de música. Você vai rir, algumas partes têm coisas em comum com sua história de vida, da escola ETC.

\*NOME: R.S

\*QUE GOSTO DE FAZER: TOCAR INSTRUMENTOS

\*IDADE: 12 ANOS

\*ESCOLA: RANGEL TORRES

\*SONHOS: VIAJAR PELO MUNDO AFORA CANTANDO E TOCANDO.

\*ESCONDERITO: BANHEIRO.

## SD 2:

**#MeuPrimeiroLivro**

**!!ATENÇÃO!!**

**'CUIDADO AO LER ESTE CAPÍTULO'**

NÃO SE ATREVA A LER, TRATA-SE DE UM ASSUNTO PERIGOSO.  
SABIA QUE VOCÊ IRIA LER, TOME CUIDADO!!!  
VOCÊ PODE ACABAR MORRENDO OU SE DANDO MUITO MAL.  
"OPS, MENTIRA"

APRESENTAÇÃO!!

**NOME:** G. FI.

**O QUE EU MAIS GOSTO DE FAZER:** JOGAR BOLA.

**MATÉRIA QUE EU MAIS GOSTO:** MATEMÁTICA.

**ESCOLA QUE EU ESTUDO:** RANGEL TORRES.

**MAIOR SONHO:** TER UMA BOA CONDIÇÃO FINANCEIRA E UMA FAMÍLIA.

**CIDADE:** RIO BRANCO MT.

**IDADE:** 12.

SD 3:

Quem ler esse capítulo será feliz

nome: G. R. idade:12 anos série:6º

escola: Rangel Torres

SD 4:

### Fique Longe!!!

Algumas coisas sobre mim:

- ★ Meu nome é L. S, e apesar de eu não gostar muito do “Souza” eu acho que esse nome combinou comigo.
- ★ Tenho 12 anos, mas algumas pessoas falam que eu tenho 14 ou até mesmo 17 anos e eu fico com cara de “Oi, como assim?!”
- ★ Minhas cores preferidas são verde, azul e preto, além de serem minhas cores preferidas me fazem lembrar de algumas pessoas e momentos.
- ★ Gosto de músicas pelas letras e não pelas batidas então “Little Things” e “da One Direction”.
- ★ Amo todos os animais mais meus dois preferidos são os gatos e os lobos.
- ★ Quando crescer, quero ser cantora e modelo, meu sonho.

SD 5:

Se fosse você, não leria!



Olá, meu nome é L.L,   Mas não gosto de Cunha

nem de Almeida, só Laurentino,  me chame de Luh :3

Neste capítulo irei contar um pouco sobre mim e meus pensamentos.

Veja:Algumas coisas você vai se identificar porque todos nós passamos ou iremos passar por essa fase da vida (uma das piores) não sei por que os adultos querem voltar nessa fase da vida se é uma %\$@#\*&!

O que mais gosto de fazer. Ler, AMO de paixão também escrever, tanto textos, quanto músicas, cantar, dançar e fazer teatro na igreja, também gosto muito, mas minha paixão mesmo é tirar fotos tanto de mim quanto dos outros.

Como sou? Sempre fui muito estudiosa, principalmente matemática, faço Kumon (  ), mas fazer o que, também faço judô, tenho uma banda na minha igreja (Élos) e participo do Interact.

Enfim, não vou ficar aqui de falação espero que goste do meu capítulo e espero te ajudar também.

#FUI.....:3



SD 6:

Proibido bisbilhotar!!!!

Bom, meu nome é V. V, até que eu gosto do meu nome, porque ele é um nome diferente, eu tenho 12 anos, faço aniversário em agosto, dia 17, o nome da minha mãe é Viviana, mas todo mundo a chama de Vilma, sou filha única, eu odio ter irmão, mas como Jesus é bom, eu não tenho.

Setem duas coisas que eu gosto de fazer é COMER e DORMIR, se eu ficar sem comer por 2 horas eu começo a passar mal. As minhas melhores amigas são: LARISSA STELA, DÉBORÁ CASTRO PERES e NATHALIA CAROLINA. Eu odio acordar cedo, mas eu tenho que acordar para ir à escola 'COISA CHATA, mas às vezes até que é legal.

Todo dia eu tenho que arrumar casa, se eu não arrumar, acho que você já sabe o que acontece...

SE VOCÊ ENCONTRAR ESTE DIÁRIO, FAVOR DEVOLVER.  
RECOMPENSA: R\$10,00.

SD 7:

Leia este Diário...  
E você ganhará poderes!!!

NOME: M. F.

Jogos preferidos: god of war, mortal kombat e call of duty Black ops 2

Religião: cristianismo

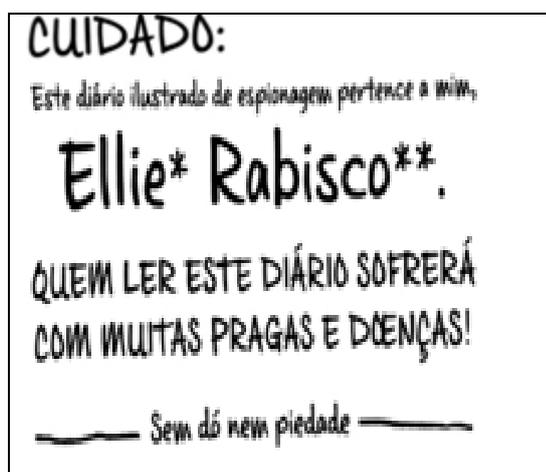
Pai: Armindo Monteiro Lobato

Mãe: Ariadne França

Fonte: Livro #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial.

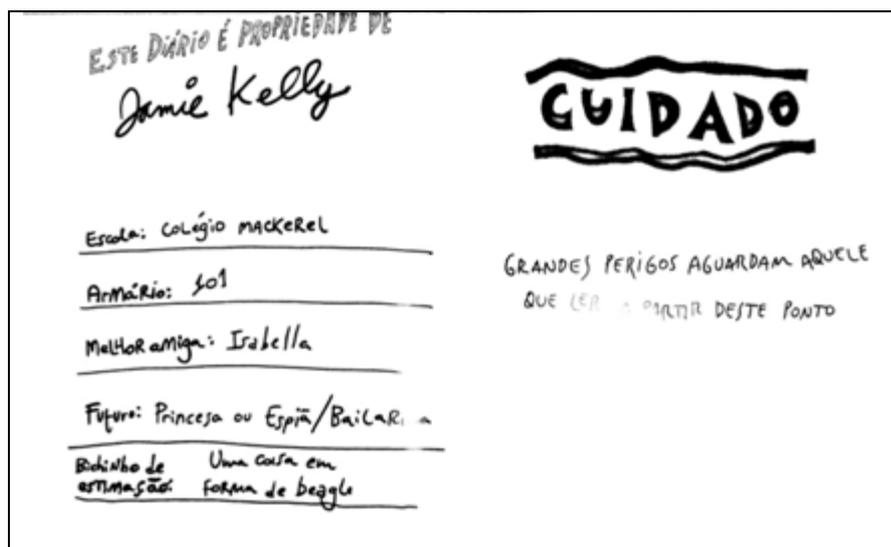
Como primeiro aspecto a ser analisado, destacamos o modo como a releitura dos diários apresentados produziu seus efeitos na apresentação. Há, por exemplo, nos novos formatos de diários, apresentações que apontam para sentidos parafrásticos. Como podemos visualizar nos trechos abaixo:

Figura (18): Apresentação do Diário de Ellie.



Fonte: Livro "O Diário de Aventuras de Ellie", de Ruth MacNally Barshaw.

Figura (19): Apresentação do diário de Jamie Kelly.



Fonte: Livro “Querido Diário Otário”, de Jim Benton.

Figura (20): Apresentação do diário de Nikki Maxwell.



Fonte: Livro “Diário de uma garota nada popular”, de Rachel Renée Russell.

Face aos enunciados acima, percebemos a repetição do dizer, formulações que retornam ao mesmo. Mas o que nos interessa aqui é de que modo, o funcionamento dessa linguagem se naturalizou na escrita dos diários dos alunos. Para Orlandi (1996, p. 68), “o dizer só faz sentido se a formulação se inscrever na ordem do repetível, no domínio do interdiscurso”. Os gestos de interpretação se dão no entremeio da memória institucional e do interdiscurso. Nossos alunos, no momento da formulação, são interpelados pelo interdiscurso, que se constitui pela exterioridade ao mesmo tempo em que pela formulação, que é interna, escolheram o que poderia ser dito nesta determinada conjuntura. Esse jogo concomitante que ocorre entre constituição e formulação do dizer, podemos ver refletidos nos dizeres escolhidos para as apresentações.

Nos excertos “*proibido bisbilhotar*”, SD 6, “*Cuidado*”, SD 2, há uma repetição dos livros apresentados, conforme figuras (15, 16 e 17), efeitos de sentido de advertência, que passam a permear várias outras apresentações, como o que vemos por exemplo em “*atenção*”, SDs 1 e 2, “*Não se atreva a ler*”, SD 2, “*fique longe*”, SD 4, “*Se fosse você, não leria*”, SD 5, retorno à paráfrase de um dizer sedimentado.

Segundo Orlandi,

Constituição e Formulação são, pois, duas instâncias, mas são inseparáveis. É assim que o sujeito intervém no repetível (e o repetível se inscreve nele). Isto, dito em outras palavras significa que o interdiscurso (o repetível) está no intradiscurso (sequência linguística específica). (ORLANDI, 2001, p. 110).

Compreendemos que os efeitos desta linguagem mais fluida dos novos formatos de diário, possuem relação com o modo como formulam nas redes sociais, na internet, o que fez com que fosse natural utilizar parafrasticamente estes formatos. Porém, a memória dos formatos tradicionais está no entremeio dessa relação com a linguagem, como podemos perceber no modo como estão constituídas as apresentações das SDs 4, 5 e 6, há uma interessante disputa entre a linguagem mais fluida, com o uso da corpografia, (“COISA CHATA, fase da vida se é uma %\$@#\*E, me chame de Luh :3, “Oi, como assim?!”, ), e a linguagem que precisa responder aos requisitos necessários a uma escrita autoral.

Vemos nossos alunos assumindo a responsabilidade por um dizer, que pertence a um modo de formulação e circulação que lhes permite essa mistura entre diferentes linguagens. Interpelados pela memória sentiram-se autorizados para o uso dessa linguagem. Isso se deu, também pelas escolhas de materialidades variadas para a produção do arquivo de leitura, que conjuntamente com interdiscurso produziram gestos de autoria. Compreendemos que era possível, com uma escrita de profunda relação com a oralidade, como foram, no caso, os diários, e uma escritolaridade oriunda das redes sociais, com sua corpografia, que os alunos pudessem dominar os mecanismos textuais e discursivos constitutivos dessa escrita.

Logo de início, rompeu-se com a barreira da repetição mnemônica, temos já na apresentação, formulações que, pela prática da textualização, mostram que o aluno assume a responsabilidade pelo dizer.

Em AD, compreendemos que pelos gestos de interpretação, os sentidos

podem ser outros, podem ocorrer deslizos, pela opacidade da linguagem, e expor-se a essa opacidade significa dizer que o modo como a compreensão é explicitada na escrita revela o jogo polissêmico e parafrástico ocorrendo na escolha do dizer. Escolhemos dois trechos que exemplificam esse jogo.

Nas SDs 3 e 7, “*Quem ler este capítulo será feliz*”, “*Leia este diário e ganhará poderes*”, ocorreu a ruptura, o dizer sedimentado no sentido de advertência em relação a quem lesse os diários foi quebrado pela formulação escolhida. Na SD 3, não foi utilizado nem os verbos no imperativo, próprios do discurso que adverte, e no caso da SD 7, há, na sua formulação o verbo no imperativo, porém, seguido da quebra do sentido de advertência, substituído por um excerto que nos dá pistas da discursividade que permeará todos os outros textos produzidos por esse aluno. Textos que, de modo geral remeteram ao mundo da infância, onde impera a imaginação, onde somos capazes de possuir super poderes e viver entre o mundo “real” e o “ficcional”. Este mesmo aluno, M.F, apresentou o sobrenome de seu pai como “*Lobato*”. Pela memória discursiva, sabemos que o grande escritor é conhecido das crianças, que as histórias do sítio fazem parte da memória, mesmo desta geração de agora, basta que se tenha contato com seus livros na biblioteca da escola ou que se veja a reprise das histórias do sítio. Mas por que homenagear o pai com esse sobrenome? Diversas podem ser as FDs, porém pela forma como se constituíram seus textos, há pistas de que este aluno, aproveitando-se do sobrenome homônimo aos dois personagens (Monteiro), decidiu homenagear seu pai, ainda comportando-se como criança, valorizando aquilo que de mais singelo possa ter nesse sobrenome: sentidos de proteção, de amor, de companheirismo, de eterna infância.

Há também a ruptura na SD 1, quando a aluna-autora utiliza um título para seu diário, que revela o que permeará seus textos, “*Diário de uma musicista*”. Apesar de usar também, em princípio, o discurso de advertência, a aluna, logo em seguida também o quebra com o título, mais do que isso, ela se dirige a um público leitor específico, “*só os músicos falam de música*”, no entanto, em seguida se retrata, pois pela função-autor e pelas determinações que aí se implicam, a aluna decide dizer para seu leitor, que não é músico que encontrará ali coisas que vão diverti-lo, ou com as quais ele vai se identificar, “*Você vai rir, algumas partes têm coisas em comum com sua história de vida*”.

Discursivamente falando, temos aí a falha, as contradições e cerceamentos próprios da linguagem, pela luta que há entre a exterioridade e a interioridade na

constituição da autoria. Pelo contexto imediato, a aluna sabe que seu leitor vai além dos músicos, ao mesmo tempo em que seu querer é falar para os que amam música assim como ela, pelos mecanismos que regem a assunção da autoria; o domínio da discursividade e dos elementos textuais, a autora, luta e tenta abarcar em seu discurso o leitor imaginário, pensa consegui-lo, mas quem determina isso é o efeito-leitor, que não depende mais dela.

Não se pode falar da função-autor, sem seu correspondente, o efeito-leitor. Continuamos abordando a relação estabelecida em todo livro produzido, com os leitores. Trazemos para esta cena alguns excertos retirados do livro para aprofundar um pouco mais esta questão. As SDs foram divididas de acordo com efeitos de sentidos produzidos.

SD 1: “*Você vai rir*” - Aluna R. S.

“*Sabia que você iria ler, [...] você pode acabar morrendo ou se dando muito mal, “Ops, mentira”*” – Aluno G.F.

“*... espero que goste do meu capítulo e espero te ajudar também*” – Aluna L.L.

SD 2: “*#EsperoQueGostem*” – Aluno G.F.

SD 3: “*Quando vc dormir ele vai estar debaixo da sua cama. Boa sorte!!!*” – Aluno G.Z.

“*E você, gosta de açaí ou prefere sorvete?*” – Aluna L.L.

SD 4: “*Aproveite enquanto você é novo (a), porque a vida é passageira, e nem tudo na vida volta atrás*”. – Aluna V.V.

Na SD 1, vemos o sujeito-autor se apresentar a seu leitor, buscando ter com ele uma relação íntima, há uma preocupação com o que seu leitor irá pensar quando a aluna diz querer ajudar o leitor, ou mesmo dizer, que as palavras de advertência são brincadeira. Já em relação à SD 2, o aluno usou a hashtag como recurso para se dirigir ao seu leitor de modo direto, ainda em uma relação de conquista.

A partir SD 3, usada já no quarto texto, a intimidade com o seu leitor já está estabelecida, portanto seu uso cria o humor, ou seja, o aluno faz a brincadeira com seu leitor, com o qual já tem intimidade para tanto. No outro exemplo, da mesma SD, o autor se dirige com uma pergunta ao seu leitor, configurando-se em intimidade, com quem pode compartilhar suas preferências.

Na SD 4, vemos a configuração de outro modo de se ver a intimidade estabelecida, a autora passa a dar conselhos ao seu leitor. Todas as SDs funcionam de modo a estabelecer entre sujeito-autor e sujeito-leitor uma relação de cumplicidade, de intimidade, para isso os alunos-autores lançaram em seus textos diversos recursos de linguagem para estabelecerem a organização no sentido da unidade do texto. Pelo viés discursivo sabemos que os sentidos são muitos, mas de acordo com Orlandi (2001, p.112), “há sempre um enunciável – um legível, em nosso caso – exterior e preexistente, e é a partir dele que, como vimos, cada um pode intervir”.

A relação de intimidade deixou nos textos produzidos muito mais do que vestígios de uma relação sujeito-autor, sujeito-leitor, há em toda a escrita deles, pistas de como funcionou a intimidade em relação às escolhas dos processos textuais.

O recorte escolhido para esta análise se refere ao primeiro texto produzido pelos alunos, cujo tema gerador foi “*o dia mais engraçado*”. Ao nos depararmos com os textos produzidos percebemos que três deles contavam o mesmo fato. Foram gestos de leitura diferentemente representados nos textos, cujo norteador principal foi o grau de intimidade dos autores com o fato/personagens da narrativa.

SD 1: Aluna R.S, 7º ano A

DEPOIS DE TUDO ISSO, FUI PARA A ESCOLA .NO FINAL DA AULA.O PAI DE UM AMIGO MEU CHAMADO [Charlie].VEIO BUSCÁ-LO, DE BICICLETA, MEU AMIGO TINHA VISTO O BURACO, MAS O PAI DELE NÃO.E FOI O DIA MAIS ENGRAÇADO DO MUNDO.

SD 2: Aluno G.Z, 7º ano A

*O pai do Thiago pegou a bicicleta e começou a andar, mas ele não viu um buraco bem grande na calçada, ele levou um tombo tão feio que todo mundo começou a rir, até mesmo o Thiago kkkk.*

SD 3: Aluno T.R, 7º ano A

Quase todo mundo já tinha ido embora. E quando menos eu esperava meu pai apareceu de BIKE!!!Mas o pior ainda estava por vir. Ele chegou e disse: "Bora véi! Tô atrasado!!!"Ele pegou minha mochila e fomos embora,quer dizer eu fui embora, porque ele pegou a bike e estava saindo quando...!!!BUM!!!Ele conseguiu acertar um buraco. Ele foi embora emburrado para casa e não gostou nada.Mas eu sim.

Fonte: Livro #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial.

O mesmo acontecimento foi relatado como parte de seu dia mais engraçado. Na SD 1, a aluna não possui um grau elevado de intimidade com o personagem, por isso, o fato aparece somente como efeito de fecho para sua história. Além de usar pseudônimo para o personagem (Charlie), ela não se sentiu autorizada a dizer. Já na SD 2, o aluno possui um grau maior de intimidade, o que gerou efeitos de humor (KKKK) além de usar o nome “real” do personagem. Como na SD 3, quem escreveu foi o próprio personagem, o grau de intimidade na história é visto além da nomeação, mostra-se no diálogo entre pai e filho, em que o uso da linguagem mais informal traz o humor, a leveza com que o aluno quis tratar o acontecimento, além de mostrar domínio da linguagem; já que seu uso mais informal ficou para o diálogo, em que o aluno, formulou uma conversa descontraída entre pai e filho, apontando para o funcionamento da intimidade como um recurso para uma linguagem mais fluida.

O uso de pseudônimos como recurso de linguagem para se referir a alguns personagens, aparece também em outros textos.

SD 1: *“Estou escrevendo em você aqui na aula entediante do Sr.Charles, morrendo de medo de alguém te ver, só Charllote e Vivielly sabem, minhas cúmplices”*. Aluna L.S.

SD 2: *“Hoje Michael veio me visitar, estávamos conversando sobre como minha nova vizinha a Sra. Dolores parece sempre estar brava com alguma coisa.”* Aluna L.S.

SD 3: *“Estávamos saindo da escola, eu, André, Thiago, Gabriel Ferrari e Felipe”*.

Todos os nomes grifados nas SDs acima são pseudônimos, pensando no que Orlandi (2000, p.39) coloca sobre os mecanismos de antecipação, sobre o modo como nossos alunos-autores se anteciparam aos seus leitores quanto ao sentido que suas palavras pudessem produzir, assim são dirigidos os processos de argumentação. Pelas Formações Imaginárias onde estão abarcados os mecanismos discursivos, vemos o aluno-autor se colocando no lugar de seu interlocutor ao dizer, por exemplo, *“aula entediante do Sr. Charles”*. Se a aluna usasse o nome real do professor, como ele se sentiria, caso lesse o livro, por isso usou um pseudônimo. O mesmo acontece com o uso de Sra. Dolores. Já no caso da SD 3, a preocupação é de não expor alguém com quem possui intimidade, porém como o texto vai contar

sobre algo que fizeram contra a aluna, por ser um texto sobre si; as pistas desta materialidade apontam para um fato que realmente ocorreu e que não traz para os personagens cujos nomes foram trocados nenhum benefício, mas poderia, pelos mecanismos de antecipação, provocar algum tipo de repreensão a eles.

Não podemos deixar de destacar de que modo o uso da corpografia se transferiu de seu suporte original para a escrita manual\digitada. Nas SDs abaixo, retiradas do livro produzido pelos alunos, refletimos como se deu esse funcionamento.

SD 1: Aluna R.S, 7º A.

*É LEGAL FICAR SEM CELULAR? 🤨 [só que não]*

SD 2: Aluno G.Z, 7º A.

*BOA SORTE!!! 🤩*

SD 3: Aluna L.L, 7º A.

*Então... Um beijo pra mim do futuro... É, deve ser assim.  
Shauhsuashuah ❤️*

SD 4: Aluno T.R, 7º A.

*E quando menos eu esperava meu pai apareceu de BIKE!!! 😞 Mas o pior ainda estava por vir.*

Fonte: Livro #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial.

Em seu texto sobre escrita como tecnologia da linguagem, Dias (2009) discute como os diversos modos de escrita, (teclar, digitar, escrever), sua formulação e circulação podem afetar o sujeito em suas relações sociais, relações imaginárias. Ela questiona que efeito cada escrita tem na língua. Em nosso trabalho, houve uma transferência de um modo de escrita contemporâneo, (digitar\teclar) para a escrita manual\digitada, como já visualizamos na grande mídia televisiva, impressa, pela publicidade, a transferência da corpografia para esses outros suportes e condições de produção.

Em nosso trabalho, propusemos uma espécie de transferência, já que essa é uma geração que já nasceu com a internet, que já utiliza de forma naturalizada essa linguagem mais fluida e rápida desses meios digitais. Nossa proposta buscou trazer essa linguagem para a escrita manual\digitada, essa formulação se deu em razão de toda a reescrita do trabalho ter sido feita na forma digitada, nas aulas no laboratório de informática. Neste ambiente havia internet, o que possibilitou a utilização da corpografia para compor os textos. Segundo Dias, “a escrita é a marca de uma diferença que se estabelece na sociedade pós-moderna, na qual o ciberespaço, com suas interconexões e fluxos criativos funda lugares de relação entre os sujeitos, laços sociais”. (2008, p.37). Compreendemos que, pelos dizeres da autora, a escolha de trazer a corpografia para o texto impresso, refletiu-se em outras formas de vermos as relações sociais nas novas condições de produção da escrita.

Nosso intuito não foi o de pedagogizar a escrita da internet, para isso também foram organizadas as atividades do segundo eixo, para que o uso da linguagem fluida própria desse espaço digital não fosse forçado. Nossa preocupação era de que essa textualização específica do espaço digital pudesse produzir efeitos de resistência. Segundo Dias

Na Internet, o espaço se configura pela temporalidade da escrita, o que a determina em sua forma abreviada, pela velocidade de suas condições de produção. Portanto, a escrita abreviada e acrônima é uma propriedade da velocidade do tempo de escritura naquele espaço discursivo que organiza e determina a relação entre o que é dito e o sentido que isso produz. (DIAS, 2008, p.41).

Quando pensamos na utilização desta linguagem, em outro suporte e em outras condições de produção, não sabíamos se a temporalidade determinante nesta linguagem haveria nestas novas condições, e se produziria efeito de jogo ficcional, ou seja, de forçar pela pedagogização, o uso de uma materialidade (corpografia) fora do ciberespaço. Porém, como podemos observar nas SDs acima, há um uso não forçado da corpografia, com sua normatização própria, e mesmo sendo transferida para outro suporte (livro) e com outros objetivos (não mais os de rapidez da mensagem), ela cumpriu com os objetivos propostos por nossos alunos. Isso só foi possível porque desde o início do trabalho houve um posicionamento aberto, sem interdição, propusemo-nos a ler a linguagem da internet, que também é tomada como naturalizada, ou seja, sem separar escrita da escola como formal e da internet como

errada. A proposta foi de um deslocamento de escrita, abrindo caminhos para outras possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita.

Há efeitos de sentidos do uso da corpografia que vão além da velocidade. Segundo Dias (2008, p. 43) sua importância também está no fato de que esta escrita dá “corpo ao sentido do que se quer dizer”.

Os emojis, onomatopeias, maiúsculas, formas abreviadas utilizadas, trouxeram “corpo” àquilo que os alunos queriam dizer. Efeitos de fortalecimento do discurso, de ironia, de humor estão presentes em todo o livro, (👉, 🐱, BIKE, *Shauhsuashuah* ♥ ). Os alunos foram além da aplicação de uma tecnologia, eles se apropriaram socialmente dela, por isso seu uso ultrapassou as redes sociais, o ciberespaço.

Ainda refletindo sobre as escolhas dos processos textuais, trazemos também um recorte, para refletir sobre como o aluno-autor se assume como produtor de linguagem. Desde o início de nossas análises, mostramos esta assunção, pela compreensão de que ela é processual. O recorte que apresentamos agora não foi contemplado anteriormente, e por sua relação específica com a polissemia, entendemos que seria importante trazê-lo.

SD 1: Eu acordei às seis e meia e tomei um suco de laranja, comi um pão eu fui correndo pra escola, ao chegar lá na escola me deparei com um 7jantas.

SD 2: Ao chegar em casa, minha cara estava mais vermelha do que pimenta ardida ao calor.

Mas melhorou e eu dormi como uma pedra, ou melhor, uma tartaruga.



Aluno M.F, 7º A.

Fonte: Livro: #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial.

Sempre que retomamos as discussões sobre autoria, lembramo-nos da ousadia (Lagazzi-Rodrigues) de fazê-lo no cotidiano da linguagem, principalmente no espaço escolar. E quando nos deparamos com alunos que assumem a responsabilidade pelo seu dizer, sentimo-nos fazendo parte de um fazer pedagógico que cria condições para esse dizer. Quando o aluno M.F, usou na formulação de seu texto “7 jantas”, no momento da reescrita questionamos sobre seus possíveis sentidos, o aluno naturalmente explicou que era “um homem gordo”, e disse que

mudaria sua versão, caso fosse necessário, porém pedimos para manter o original. Na SD 2, ele trocou “*pedra*” por “*tartaruga*”, interessante ver que o aluno (re) significou uma expressão popular, trazendo os efeitos de sentido de proteção, de segurança que o casco\casa da tartaruga podem representar.

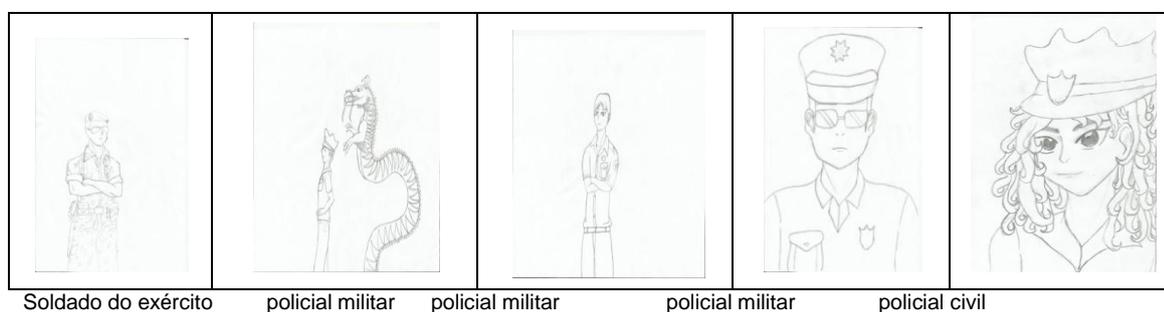
Trouxemos estas duas SDs para explicitar como, pela constituição da autoria, as escolhas são feitas, as formulações, o jogo entre paráfrase e polissemia movimenta os processos de significação. Para Orlandi,

Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. (ORLANDI, 2000, p. 36).

O aluno (re) significa e (se) significa mutuamente, é um processo que leva a assunção da construção de um sentido para o texto, sentido de unidade, mesmo no movimento polissêmico. Nosso papel é o de abrir espaço para esse jogo. Não restringir, cercear os sentidos.

Gostaríamos ainda de explicitar um aspecto que nos chamou atenção quando vimos a escrita sobre as profissões. Destacamos aqui, algumas ilustrações para exemplificar a escolha de grande parte dos alunos, por uma profissão que tivesse relação com a segurança pública.

Figura (21): Ilustrações do livro escrito pelo 7º ano A.



Fonte: Livro: #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial.

As ilustrações feitas para cada autor-personagem consideraram, também pelo gesto de interpretação do ilustrador, o que cada um tinha de individual. Na primeira ilustração, vemos o uniforme do exército, na segunda, pelo amor pelos jogos de combate, explicitados pelo autor, temos acompanhando o policial, o dragão, marca

dos jogos de luta (Mortal Combat); em seguida, dois policiais fardados de modo diferente, o de óculos, remetendo ao imaginário de policial dos filmes americanos, e por último, uma policial, neste caso, em específico, dando pistas de um discurso que aponta para FDs heterogêneas que provocam um processo de identificação e de deslocamento.

Temos uma FD familiar que pode produzir identificação, e uma FD feminista, cujas mudanças provocadas ao longo dos anos pelo discurso político em relação ao lugar da mulher, vêm produzindo como efeito novas posições. Hoje, uma adolescente se sente sem medo, sem receio, interpelada ideologicamente a assumir um lugar de igualdade de direitos. A luta de décadas já se refletiu nesta postura natural, que nem coloca em discussão se o trabalho é ou não adequado para uma mulher.

Além disso, trouxemos as ilustrações porque, através dos gestos autorais de quem as fez, podemos refletir sobre o que permeia o imaginário, para que houvesse essa grande quantidade de alunos desejando uma profissão, que tem como uma de suas marcas, a periculosidade.

Quando ainda estávamos preparando as atividades para o desenvolvimento do projeto, ao pensar nas profissões, nosso imaginário de professor, ficou preenchido pelos sentidos “clássicos” em relação às respostas que esperávamos que fossem aparecer, (médico, engenheiro). Este deslocamento nos impeliu a uma posição mais reflexiva em relação às leituras prévias que fazemos. Considerando que o sucesso profissional por meio de uma atividade rentável e lucrativa, instiga o imaginário do adolescente e o faz pensar em um futuro promissor e prazeroso, com direito a aproveitar a vida e os bens adquiridos com o trabalho dos sonhos. Nesta fase, a escolha está diretamente ligada ao que se vê, como interpreta o que vê e quem ele vê. As influências das escolhas partem da convivência, da proximidade e do reconhecimento que vê sendo produzido por aquilo que deseja ser. Quando se imagina o futuro, o desejo do sucesso e poder é algo inerente ao ser humano, queremos prazer e poder. Há no imaginário, pensando nos processos de identificação com o lugar em que vivemos, a imagem de uma policial competente no exercício do poder e reconhecida, por esta comunidade, por suas ações. As Formações Imaginárias nos fornecem pistas do funcionamento dos gestos de interpretação.

Queremos trazer, como último aspecto do livro, neste tópico, trechos dos textos de uma das alunas, com o intuito de mostrar como se deram as escolhas discursivas e textuais, explicitar como se deu a repetição histórica, pela resistência às novas

formulações, pelo funcionamento de dispositivos de identificação. Ainda no início deste tópico, falamos sobre os novos formatos de diários e no modo como afetaram as formulações escolhidas pelos alunos. Trouxemos os textos da aluna L.S, pela escolha de manter em sua escrita, formulações típicas dos formatos de diários tradicionais como as histórias de Anne Frank. Nossa aluna movimentou as fronteiras entre os formatos novos e antigos, produzindo novas posições.

Vejamos os trechos escolhidos para a reflexão.

SD 1: Aluna L.S, 7º ano A.

*Segunda-feira 03 de março.*

### ***Coisas engraçadas***

*Hoje está sendo um dia bem entediante, se não sabe por que apenas olhe a data. E como sempre vim para a escola, não que eu odeie estudar, mas como eu estudo cedo eu tenho que deixar Elise em casa para ir para a escola, sim, sim, minha cama tem nome e é Elise.*

*Estou escrevendo em você aqui na aula entediante do Sr. Charles, morrendo de medo de alguém te ver, só Charllote e Viviellysabem, minhas cúmplices.*

SD 2: Aluna L.S, 7º ano A.

*Segunda-feira 22 de maio.*

*Olá querido diário. Hoje Michael veio me visitar, estávamos conversando sobre como minha nova vizinha a Sra. Dolores parece sempre estar brava com alguma coisa,*

Fonte: Livro: #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial.

Como já mencionamos nas explicitações do desenvolvimento das atividades do primeiro eixo, o livro “O Diário de Anne Frank” não foi lido com os alunos, somente alguns trechos. Já os livros pertencentes aos novos formatos de diários foram lidos na íntegra. O arquivo de leituras provocou na aluna efeitos outros, diversos dos demais alunos. No caso de seus textos, suas escolhas merecem destaque, não há emojis em seus textos, nem imagens retiradas da internet, porém, há o uso das advertências vistas nos novos formatos, “Fique Longe”, mas quando lemos seus textos, percebemos a interpelação de outra FD. A dos diários tradicionais, como podemos ver no uso da data e do vocativo “querido diário”. Em relação aos processos de identificação, sabemos pelos dizeres de Pêcheux (1990) que não são plenos. Em

todo seu texto, a autora administra a dispersão, tem domínio dos mecanismos textuais e discursivos que estão à sua disposição. Todo o imaginário que perpassa essa relação entre uma adolescente e seu diário, a aluna fez questão de utilizar, como podemos ver em “*Estou escrevendo em você aqui na aula entediante do Sr.Charles, morrendo de medo de alguém te ver, só Charlote e Vivielly sabem, minhas cúmplices*”. Medo de que alguém veja o que escreveu, tê-lo como confidente, foram os recursos que a autora utilizou logo em seu primeiro texto, dando pistas ao seu leitor como se daria sua escrita. Além disso, o diário é um personagem, com quem ela divide suas atenções.

Nessa perspectiva, segundo Orlandi,

o autor é a instância em que haverá maior “apagamento” do sujeito. Isto porque é nessa instância – mais determinada pela representação social – que mais se exerce a injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz. (2000, p.78).

Compreendemos pelos dizeres da autora, que um aluno que produz gestos de autoria, suas escolhas discursivas e textuais são feitas de modo a controlar a dispersão, e a atender a uma demanda social, no caso da aluna L.S, houve essa tomada de responsabilidade; produziu-se a autoria como prática, com seus efeitos de unidade, coerência, coesão.

Foi nosso intuito em todo este trabalho possibilitar mudanças nas condições de produção do fazer pedagógico para que se refletisse em mudança na prática da escrita em sala de aula, objetivando o ir além de. Além dos muros da escola, além das redes sociais, desregularizando repetições, movimentando fronteiras. Há neste efeito de encerramento uma satisfação em compreender que é possível a autoria na escola, alunos e professores autores, mais do que isso é possível, pela ousadia de fazê-lo no cotidiano das linguagens, na passagem do Discurso da Oralidade para o da Escrita, num movimento das fronteiras entre o espaço digital e escolar.

3.4 Sim, sou autor: A circulação do livro #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial

“Ao escrever, a gente entra em outro mundo, o da imaginação, as letras voam e é só

encaixá-las certinho que livros faremos”. Aluna R.S, 7º ano A.

Neste último tópico, trazemos as considerações sobre como se deu o encerramento do projeto. Escolhemos fazer o lançamento do livro em uma noite de autógrafos, organizada em conjunto com a gestão da Escola Rangel Torres.

No dia 11 de outubro de 2017, nosso projeto culminou no tão esperado livro. Esperar, aqui produz efeitos diversos, em nossa cidade nunca havia sido feito um trabalho de escrita em que tivéssemos como produto um livro impresso em uma gráfica e muito menos sendo lançado com uma noite de autógrafos. Por questões que fugiram ao nosso controle, os livros só puderam ser vistos pelos alunos horas antes do lançamento. Esperar pela repercussão desta escrita foi uma mistura de sensações e sentimentos proporcionada pelo esperar.

Escolhemos vender os livros, para cumprir com o ritual autor\escritor vivenciado pelos alunos. Cada aluno, inclusive o ilustrador do livro recebeu seu exemplar, a escola recebeu um livro para a biblioteca e os demais foram vendidos e parte da renda lhes foi entregue.

Distribuimos convites impressos em todas as escolas da cidade, além de Assessoria Pedagógica e Secretaria Municipal de Educação. Parte dos alunos nos acompanhou na entrega dos convites. Cada aluno recebeu uma versão impressa para distribuir, além de uma versão digital, para enviar por meio de suas redes sociais.

Foi uma noite memorável. Família, amigos, autoridades locais, funcionários da Escola, prestigiando uma noite em que nossos alunos-autores foram as estrelas. Falamos sobre o projeto, seus objetivos, e a relação com o Mestrado Profissional. Em seguida nossos autores tiveram sua entrada, compuseram a mesa de autoridades. Houve uma fala da gestora da escola, que ressaltou a importância de um projeto de leitura e escrita na escola. Também tivemos uma breve fala da assessora pedagógica do município, além da leitura uma belíssima carta escrita por Felipe Zanol, que participou do livro, mas que por motivos alheios a sua vontade não pode estar presente no evento. Entregamos um exemplar para a escola e um exemplar para cada aluno que participou do projeto.

Finalizamos a cerimônia com a venda dos livros e a fila de autógrafos. Enquanto os livros estavam sendo vendidos e autografados, estava sendo servido um coquetel para os convidados do evento. Havia uma felicidade e satisfação estampada

no rosto daqueles pequenos-grandes-autores. Rapidamente já não havia mais nenhum livro para ser vendido. Alguns convidados ficaram sem um exemplar. Muitos começaram a ler ali mesmo no evento, e já se via um sorriso, uma gargalhada, uma curiosidade em conhecer o que estava sendo apresentado àqueles leitores. Trouxemos alguns trechos do texto avaliativo que escreveram após encerramento do projeto, para que possamos visualizar como se sentiram neste momento especial. Os textos na íntegra estão em anexo.

Texto 1:

Estava super ansiosa para que o dia do lançamento chegasse, pois só aí teria meu livro em minhas mãos e quando esse dia chegou confesso que foi o melhor dia, as melhores horas, estaram comigo as melhores pessoas, me senti orgulhosa de mim mesma.

Aluna L.S, 7º A.

Texto 2:

Eu acho escrever um livro interessante porque é algo que está expandindo sua ideia, e as escolas devem incentivar isso.

No dia do lançamento do livro eu me senti uma estrela, uma pessoa especial.

Aluno M.F, 7º A.

Texto 3:

No lançamento do livro, eu me senti como uma autora famosa; como os exemplares de alguns livros como: Diário de uma Jarana, Diário de Ceme Front, e diário de um dan etc.

É como ir as alturas, ser conhecida como uma escritora, e espero continuar com esse sonho.

Aluna R. S, 7º A.

Texto 4:

No dia do lançamento do livro eu me senti especial, como todos devem ter se sentido, foi lançado no dia 19/10/17 em um quarto-fino à noite, fiquei tão ansiosa por esse dia eu mal dormi, foi mais que especial esse dia.

Aluna V.V, 7º A.

#### Texto 5:

Mas o melhor dia foi o livro, que não veio logo e não o que fez e conseguiu não a qualidade livro, não o esforço da professora e conseguiu pensar que várias pessoas gostaram de que a gente fez.

Aluno G.F, 7º A.

#### Texto 6:

Eu me senti bem lisonjeada ao escrever um livro, pois isto é uma coisa que poucas pessoas vão ter a oportunidade. No dia do lançamento eu fiquei muito feliz, porque toda minha família e amigos estavam lá.

Aluna L.L, 7º A.

#### Texto 7:

Escrever um livro foi uma das melhores coisas da minha vida, pois sempre gostei de ler livros e escrever um, foi demais.

Já o lançamento foi muito legal, muitas pessoas compareceram, diretor, professores entre outros. Fiquei feliz pois nunca imaginei uma noite igual aquela.

Aluno T.R, 7º A.

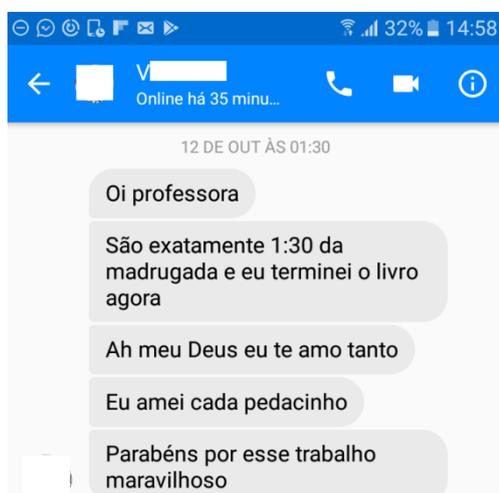
Foi extremamente gratificante ver a satisfação de cada um dos autores quando viu o livro pronto, quando assinou seu nome em cada exemplar, quando tirou cada

foto\selfie. Ver o orgulho de cada familiar presente foi como um bálsamo sobre todos os percalços pelos quais passamos durante o projeto.

Até agora não havíamos falado sobre o título do livro. #EuNoMundo já fazia parte do título do projeto, então propusemos sua inserção também no livro, já que era uma escrita de si. Dentre os diversos materiais usados para compor as atividades, estava o vídeo confissões de adolescente, então surgiu a ideia de usar “confissões”, imbricada na memória de que uma escrita de diários é permeada de pequenas confissões; o “quase” surgiu da percepção das pistas deixadas em todo o texto sobre a relação entre o que pode e deve ser dito e aquilo que é silenciado, como estamos falando de língua, que é sujeita a falhas, esta se fez presente na escrita dos alunos.

Para corroborar com este relato final, trouxemos mensagens publicadas nas redes sociais que recebemos após o lançamento do livro.

Figura (22): Mensagem recebida pela autora, de uma das convidadas do evento.



Fonte: Redes sociais: Messenger, em 12 de outubro de 2017.

Recebemos também, por meio do grupo de whatsapp que formamos com a turma no início do projeto a seguinte mensagem:

Figura (23): mensagem recebida pelos autores, de uma das alunas do 7º ano A.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos este trabalho, nosso interesse era de proporcionar aos alunos a possibilidade de fazer parte de um projeto envolvendo a leitura e a escrita, mas não como estavam acostumados, queríamos que esta experiência fosse válida pelo “se colocar”, “se ver”, “se autorizar autor”. Quando pensamos em escrever um livro, havia um desejo de ultrapassar os muros da escola, havia uma preocupação em não tornar este projeto em mais uma atividade pedagógica da escola.

Para isso, precisávamos entender o funcionamento desta instituição na qual atuamos, compreender de que modo os sentidos circulam neste espaço e de que maneira estão sendo recebidas as políticas públicas do Estado de Mato Grosso. Para tanto, escolhemos analisar um pouco mais a fundo, as novas propostas de planejamento baseado em objetivos de aprendizagem, bem como o modo como esta escola, cujo sistema de ensino é por ciclos de formação, trabalha a avaliação.

Era preciso considerar as condições de produção do fazer pedagógico da Escola Rangel Torres, para compreender como desenvolver o projeto. Que espaços deveriam ser abertos, que possíveis práticas poderiam contribuir com esta abertura. Que posições-sujeitos estavam ali em funcionamento.

Esta reflexão apontou para considerações de que os sujeitos-professores, pela interpelação ideológica, pelas relações de força envolvidas nesta conjuntura específica, veem silenciado o seu dizer, veem-se repetindo um discurso apresentado pelo material didático, movimentando-se no entremeio de políticas públicas inconsistentes, no sentido de sua permanência (muda-se o governo, muda-se a política educacional); estabelecendo-se assim uma relação de profunda instabilidade e desconfiança.

Estas condições nos levaram a questionar se o nosso trabalho seria o de repetir os discursos institucionalizados, ou ainda, se estaríamos (re) produzindo um discurso sem legitimidade.

Partindo destas reflexões iniciamos um projeto, cujo objetivo era propiciar a assunção da autoria por meio da escrita de diários. Compreendemos que seria uma forma de abrir espaços, já que o falar de si os adentra. Partimos, então para atividades que pudessem fomentar este falar, este se abrir, sem reservas para ouvir o aluno, e dessa forma estabelecer a estabilidade e confiança do sujeito-aluno no seu dizer, tornando-se assim um sujeito-autor.

Sabemos que a assunção da autoria se dá também pelas condições de produção, por isso, nossas atividades de modo geral tiveram como principais objetivos: desenvolver práticas de leitura de diferentes materialidades discursivas, constituindo um arquivo, para que os alunos estabelecessem relação do texto com sua exterioridade constitutiva, bem como propiciar condições de produção para que os alunos se tornassem autores. A produção do arquivo de leituras foi parte constitutiva para a assunção da autoria, principalmente no que diz respeito à concomitância em que ela se dá. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006). O sujeito assume essa função no processo de constituição do texto. Assim, durante as atividades e a escolha por produzir os textos à medida que as atividades iam abrindo espaços, foi também imprescindível para que a assunção acontecesse do modo como se deu.

A textualização, noção responsável pelo efeito de sentido de unidade, parte importante neste processo da constituição da autoria, esteve presente na tentativa de cada aluno de diminuir, ou controlar a dispersão do texto.

Há, nas produções de nossos alunos uma responsabilidade assumida, pelo domínio dos processos discursivos e textuais. Há um lugar de autor assumido, marcado por pistas na materialidade significativa, de tal maneira, que podemos compreender como se configuraram as relações de sentidos, as relações de força. Podemos visualizar os processos de antecipação, completamente interligados ao efeito-leitor, há um leitor imaginário, com o qual este aluno-autor estabeleceu relações, através de suas escolhas entre as formulações possíveis.

Não podemos deixar de nos referir aos processos parafrásticos e polissêmicos ocorridos durante todo o desenvolvimento do projeto. Mostramos que há possibilidades de deslocamentos, que os sentidos podem ser outros, que os gestos de interpretação podem variar, o modo como se desenharam as atividades, cada vez abria mais espaço para este entendimento por parte dos alunos. Estabelecemos a confiança, o que fez com que quisessem escrever sobre si, e que vissem importância naquilo que escreveram. Através das análises dos modos de funcionamento da autoria no espaço escolar, explicitamos os fatores que possibilitaram essa assunção.

Havia em princípio, uma preocupação em relação ao Discurso da Oralidade, constitutivo do aluno que chega à escola, convivendo com o Discurso da Escrita (Gallo) legitimado pela escola, mas não praticado. Ao desenvolver o projeto, pensávamos na possibilidade de um diário não ser considerado como D.E, em relação à legitimidade. Entretanto, a partir do momento em que o aluno compreendeu

o funcionamento da língua e foi assumindo-se autor, este discurso da oralidade foi dando lugar ao D.E, na concomitância, ou seja, o sujeito-aluno foi se tornando autor, praticando. Não é ensinar autoria (ORLANDI 2000), é praticá-la.

Havia ainda a linguagem própria da tecnologia digital (hashtags, emojis), sendo ressignificada em outros espaços, no caso, na escrita manual\digitada que nossos alunos-autores produziram na escola. Questionávamos se uma escrita instituída em um espaço específico do dizer (redes sociais) poderia, a partir da criação de uma ambiência outra, produzir-se em outro suporte e em outras relações sociais, sem que se configurasse em uma pedagogização da escrita da internet.

O uso da corpografia, com toda a fluidez que esta escrita contemporânea possui, somou-se ao espírito adolescente de um modo não coercitivo. Nem todos usaram emojis, houve uma liberdade em escolher usar a corpografia, aqueles que optaram pelo seu uso, fizeram-no de modo não forçado, ratificando o conceito de corpografia, de Dias. Há nos textos um corpo de sentimentos expostos pelo uso dessa linguagem.

Por fim, queremos deixar aqui registrado nossas maiores impressões, falamos agora dos sentimentos. Há sentimento envolvido em um trabalho como esse. Há dedicação, e ela precisa ser vista, sentida pelos alunos, precisa haver uma relação para além do conteúdo. Houve uma mudança na perspectiva do fazer pedagógico, sem ela não seriam possíveis estes resultados, certamente teríamos outros efeitos, poderíamos não ter visto os olhos dos alunos brilharem quando pegaram seu livro nas mãos pela primeira vez, poderíamos não ver sorrisos tão sinceros e agradecimentos tão singelos.

Nós vimos.

## REFERÊNCIAS

BARROS. M. de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 74.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOLOGNINI, C. Z. (org). **A Língua Portuguesa: novas tecnologias em sala de aula**. Campinas: Mercado de letras, 2014. – (Série Discurso e Ensino).

CABINE Literária. **A importância da leitura na vida das pessoas**. Mountainview: Google, 2012. (6:02 s). Disponível em :<<https://www.youtube.com/watch?v=>

NnUAktM7eFY> Acesso em 20. mar. 2017.

CABINE literária. **Crianças entrevistam Jeff Kinney, autor de “Diário de um banana”**. Mountainview: Google, 2013. (2:06 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qktR3o5-ZF8>> Acesso em 20.mar.2017.

CONFISSÕES de Adolescente – Episódio 03. **O que vou ser quando crescer**. Mountainview: Google, 2013. (25:36 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D8jsrK3zRel>> Acesso em: 20. mar. 2017.

DIAS, C. P.; COUTO, O. F. Domínios referenciais na tecnologia dos instrumentos linguísticos digitais. In: ORLANDI, E. P.; RODRIGUES, E. A.; CHIARETTI, P. (Orgs.). **Linguagem, Tecnologia e Espaço Social**. 1. ed. Pouso Alegre/Campinas: UNIVÁS/RG, 2016, p. 139-153.

\_\_\_\_\_ ; COUTO, O. F. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias. **Linguagem em (Dis) curso (Online)**, p. 631-648, 2011. 11 v.

\_\_\_\_\_ ; COUTO, O. F. **Da corpografia**: ensaio sobre a língua/escrita na materialidade. Coleção Cogitare. Santa Maria: UFMS/PPGL, 2008.

DIAS, L. F. Pertinência enunciativa e sustentação referencial: nos limites do sintático e do semântico. **Desenredo** (PPGL/UPF), p. 389-398, 2013. 9 v.

\_\_\_\_\_ ; SILVA, C. D. Os espaços de trabalho com a língua na pesquisa científica e no ensino: as hashtags em pauta. In: Ana Maria Di Renzo; Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta. (Org.). **Ciência, língua e ensino**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2016, v. , p. 189-208.

\_\_\_\_\_. (org.) **Texto, Escrita, Interpretação**: Ensino e Pesquisa. João Pessoa. Ideia, 2001.

ESCRITORES da liberdade. Direção: Richard LaGravenese. Elenco: Hilary Swank; Patrick Dempsey; Ricardo Molina. Paramount Pictures, 2007, (122 min), color.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

\_\_\_\_\_. **O que é um autor?** 7. ed. Lisboa: Nova Vega, 2009.

GALLO, S. L. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Revista Linguagem em (dis)curso**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 2, jan./jun. 2001. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/issue/view/21/showToc](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/issue/view/21/showToc)>. Acesso em: 18. Jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Da escrita à escritorialidade: um percurso em direção ao autor online. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; CASTELLO BRANCO, L. K. A. (Org.). **Análise de Discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora RG, 2011.

\_\_\_\_\_. Novas fronteiras para a autoria. Revista **ORGANON**, v. 28, p. 53-64, 2012.

\_\_\_\_\_. **O ensino da língua escrita X o ensino do discurso escrito**. 1989. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) -- Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1989.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas, Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_; ORLANDI, E. P. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. *In: Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 2001.

INDURSKY, F. A prática discursiva da leitura. *In: ORLANDI, E. P. A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 189-200.

\_\_\_\_\_. O Texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. *In: ORLANDI, E.P, (Org.). Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 33-80.

LAGAZZI, S. Texto e autoria. *In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). Discurso e textualidade*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010. p.81-103.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MATO GROSSO. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. **Orientativo Pedagógico 2017**.

MATO GROSSO. **Orientativo pedagógico 2016**. Disponível em: <<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/ORIENTATIVO%20PEDAG%20C3%93GICO%20201661242977566625.pdf>> Acesso em: 20. set. 2016.

ORLANDI, E. P. **A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdfConferencia>> Acesso em: 11. jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia – discurso eletrônico, escola, cidade. **Rua** [online]. 2010, n.16. 2 v.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2ª ed. revisada e aumentada. Campinas, SP: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo: Ed. Cortez, 2000. 5. ed.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto: formação e circulação de sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. Formação ou capacitação?: Duas formas de ligar sociedade conhecimento. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (Orgs.) **Discursos sobre inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 141-150.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leituras e efeitos do trabalho simbólico**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.) **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e construção da Língua Nacional**. Pontes/Editora da UNEMAT: Campinas/Cáceres, 2001b.

\_\_\_\_\_. Paráfrase e Polissemia – A Fluidez nos Limites do Simbólico. **Rua**. Campinas. n. 4, p. 9-19, mar. 1998.

\_\_\_\_\_. Texto e Discurso. **Organon**. n. 23, p. 111-118, 1995.

PAYER, M. O. Memória de leitura e meio rural. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, Editora Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010a. p. 49-59.

PFEIFFER, C. C. Dizer sobre o espaço: processos de identificação. In: ALMEIDA, E. A.; PAROLIN, M. I. (Orgs.). **Fronteiras de Sentidos e Sujeito Nacionais**. 1. ed. Campinas: RG Editora, 2012, v. 1, p. 135-148.

\_\_\_\_\_. Retórica: sujeito e escolarização. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A institucionalização dos estudos da linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Que autor é este?** 1995, 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sentidos para sujeitos e língua nacionais**. Língua e instrumentos linguísticos. Campinas, SP: Pontes, n. 7, 2001.

\_\_\_\_\_. O Leitor no Contexto Escolar. In: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes, 2. ed. 2003.

PRIA, A. D.; DA MOTTA, A. L. A. R.; DI RENZO, A.; MORALIS GIMENES, E. (orgs.). **Linguagem, escrita e Tecnologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PROJETO Político Pedagógico (PPP). Escola Estadual “Deputado Francisco Eduardo Rangel Torres”. Rio Branco, MT, 2017.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, dez. 2003.

SCHERER, A. E.; PETRI, V. F.; DIAS, C. P. (Orgs.). **Tecnologias de Linguagem e Produção do Conhecimento**. 1. ed. Santa Maria: PPGL, 2009. 230p. 2 v.

## ANEXOS

ANEXO A	CRONOGRAMA DA INTERVENÇÃO	138
ANEXO B	PLANO DE ENSINO	140
<b>PRIMEIRO EIXO</b>		
ANEXO C	FOTOS DA PRIMEIRA ETAPA – Aula sobre Anne Frank, palestra com professor de filosofia, trechos do livro Diário de Anne Frank	142
ANEXO D	FOTOS DA PALESTRA COM FELIPE ZANOL	145
ANEXO E	PRINT SCREEN DA PÁGINA DO FACEBOOK	146
ANEXO F	Atividades do livro “Diário de um Banana 11”	148
ANEXO G	POEMA “A Cidade”, de Felipe Zanol	153
ANEXO H	FOTOS DA ETAPA DE LEITURA DOS NOVOS FORMATOS DE DIÁRIOS	157
<b>SEGUNDO EIXO</b>		
ANEXO I	FOTOS DA ATIVIDADE: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO COM EMOJIS	160
ANEXO J	FOTOS DA CONFECÇÃO DE EMOJIS E FINALIZAÇÃO DA ETAPA	161
ANEXO K	FOTOS DO LANÇAMENTO E NOITE DE AUTÓGRAFOS DO LIVRO	162
ANEXO L	TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS PARA A AVALIAÇÃO DO PROJETO	165

ANEXO A  
CRONOGRAMA

<b>ETAPAS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO</b>
<b>DIA/MÊS/ANO - MARÇO</b>
<b>ATIVIDADE -1ª Etapa</b> - Realizar leitura e discussão de trechos do “Diário de Anne Frank” e trechos do filme “Escritores da Liberdade”,
<b>CARGA HORÁRIA – 4 Horas</b>
<b>ATIVIDADE -2ª Etapa</b> - Fazer leitura e interpretação dos novos formatos de diários a partir das obras: <i>Diário de um Banana</i> , <i>Diário de Ellie...</i> Produção d apresentação de cada aluno para a composição do livro. Produção do primeiro texto do livro. Tema: “Coisas engraçadas”.
<b>CARGA HORÁRIA – 8horas</b>
<b>DIA/MÊS/ANO - ABRIL</b>
<b>ATIVIDADE - 3ª Etapa</b> - Criar um grupo fechado no Facebook, com todos os alunos, para leitura e reflexão da obra <i>Diário de um Banana</i> .
<b>CARGA HORÁRIA – 2 Horas</b>
<b>ATIVIDADE -4ª Etapa</b> - Assistir ao filme “Confissões de Adolescente” e promover a discussão sobre o tema “o que vou ser no futuro”. Produção do texto sobre profissões.
<b>CARGA HORÁRIA – 5 horas</b>
<b>DIA/MÊS/ANO - MAIO</b>
<b>ATIVIDADE - 5ª Etapa</b> - Palestra com moradores locais, ex-alunos, contando suas histórias de leitura e sua relação com a escrita. Leitura e produção de um poema sobre a cidade
<b>CARGA HORÁRIA – 8 Horas</b>
<b>DIA/MÊS/ANO - JUNHO</b>
<b>ATIVIDADE - 6ª Etapa</b> – Propiciar condições para que os alunos tenham contato com tecnologias já naturalizadas e assim analisem como, na era tecnológica, se constitui a escrita. Discutir o uso das redes sociais como forma de exposição diária. (atividades utilizando frases, memes, emoticons, imagens e hashtags postados no facebook).
<b>CARGA HORÁRIA – 5 Horas</b>
<b>DIA/MÊS/ANO - JUNHO</b>
<b>ATIVIDADE – 7ª Etapa</b> - Digitação dos textos produzidos durante as etapas do projeto (escritas produzidas na disciplina, a nomeação em hashtags, os emoticons, as imagens copiadas da internet).

<b>CARGA HORÁRIA – 5 Horas</b>
<b>DIA/MÊS/ANO - OUTUBRO</b>
<b>ATIVIDADE - 8ª Etapa -</b> Socialização dos trabalhos produzidos com toda a comunidade escolar. Noite de autógrafos e apresentação teatral de trechos da obra produzida pelos alunos. Divulgação nas outras escolas do município.
<b>CARGA HORÁRIA – 3 Horas</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL – 40 HORAS</b>

## ANEXO B

<b>PLANO DE ENSINO</b>
<p><b>PROFESSORA:</b> POLLYANA CUNHA DE ALMEIDA LAURENTINO</p> <p><b>TURMA:</b> 7º ANO, ESCOLA ESTADUAL DEP. FRANCISCO EDUARDO RANGEL TORRES – Rio Branco-MT</p> <p><b>DURAÇÃO:</b> 40 h/a</p> <p><b>DISCIPLINA:</b> LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p><b>PERÍODO LETIVO:</b> 13/03 a 28/06/2017</p>

<b>OBJETIVOS:</b>
<p>Desenvolver práticas de leitura de diferentes materialidades discursivas, constituindo um arquivo, para que os alunos estabeleçam relação do texto com sua exterioridade constitutiva;</p> <p>Propiciar condições de produção para que os alunos sejam autores.</p>

<b>CARACTERIZAÇÃO GERAL DA METODOLOGIA DE ENSINO</b>
<p>Inicialmente, dividiremos as atividades em dois grandes eixos: No primeiro, serão feitas as leituras e atividades que envolvam a adolescência, com seus conflitos, inquietações. No segundo eixo, serão feitas as atividades que envolvam a tecnologia, e a escrita veiculada às redes sociais.</p> <p>A intervenção será dividida em oito etapas que se inserem nestes dois eixos. Na primeira etapa será realizada a leitura de trechos do “Diário de Anne Frank” e trechos do filme “Escritores da Liberdade”, em seguida, uma discussão sobre a função libertadora da escrita procurando estabelecer uma relação sócio-histórica. Na segunda etapa será feita leitura e interpretação dos novos formatos de diários a partir das obras: <i>Diário de um Banana</i>, <i>Diário de Ellie</i>, <i>Diário de uma Garota Nada Popular</i>, <i>Querido Diário Otário</i>, entre outros dessa mesma categoria. Após as discussões, será proporcionado um momento para a produção de textos de apresentação, e produção do primeiro texto que comporá o livro.</p> <p>Na terceira etapa será criado um grupo fechado no Facebook, para que todos os alunos façam a leitura da obra: “<i>Diário de um Banana</i>”. A criação desse espaço é para desenvolver leituras dos capítulos do livro e direcionar uma reflexão com perguntas aos alunos para que possam discutir e expor seu ponto de vista sobre o assunto. Em sala, faremos também a discussão sobre a leitura do livro.</p>

Na quarta etapa, será exibido um episódio da série “Confissões de Adolescente”, para uma reflexão com os alunos sobre as inquietudes da fase da adolescência. O tema do episódio é “o que vou ser no futuro”. Após a discussão, os alunos produzirão um texto sobre a profissão que pretendem ter no futuro.

Na quinta etapa, teremos uma palestra com moradores locais, ex-alunos, contando suas histórias de leitura e sua relação com a escrita. Ainda nesta etapa, faremos a leitura de um poema em homenagem a nossa cidade e os alunos produzirão uma versão deste poema.

Na sexta etapa, o trabalho será voltado ao uso da tecnologia, ou seja, o segundo eixo. Serão propiciadas condições para que os alunos tenham contato com tecnologias já naturalizadas e assim analisem como, na era tecnológica, se constitui a escrita. Por meio de diversas materialidades discutiremos o uso das redes sociais como forma de exposição diária. (atividades utilizando frases, memes, emoticons, imagens e hashtags). Trabalharemos a produção de hashtags, para que analisem os efeitos de sentidos produzidos. Em seguida, as hashtags serão produzidas como forma de caracterização/nomeação dos próprios alunos, para servirem ao título de cada narrativa escrita por eles.

Na sétima etapa, faremos a digitação dos textos produzidos pelos alunos, no laboratório de informática da escola, além disso, inseriremos as imagens copiadas da internet, os emojis e hashtags utilizadas.

Na etapa final socializaremos os trabalhos produzidos com toda a comunidade escolar em uma noite de autógrafos. Os trabalhos também serão disponibilizados para utilização nas turmas do fundamental I, II e III, por meio de um caderno pedagógico que estará disponível para as escolas da cidade.

## ANEXO C



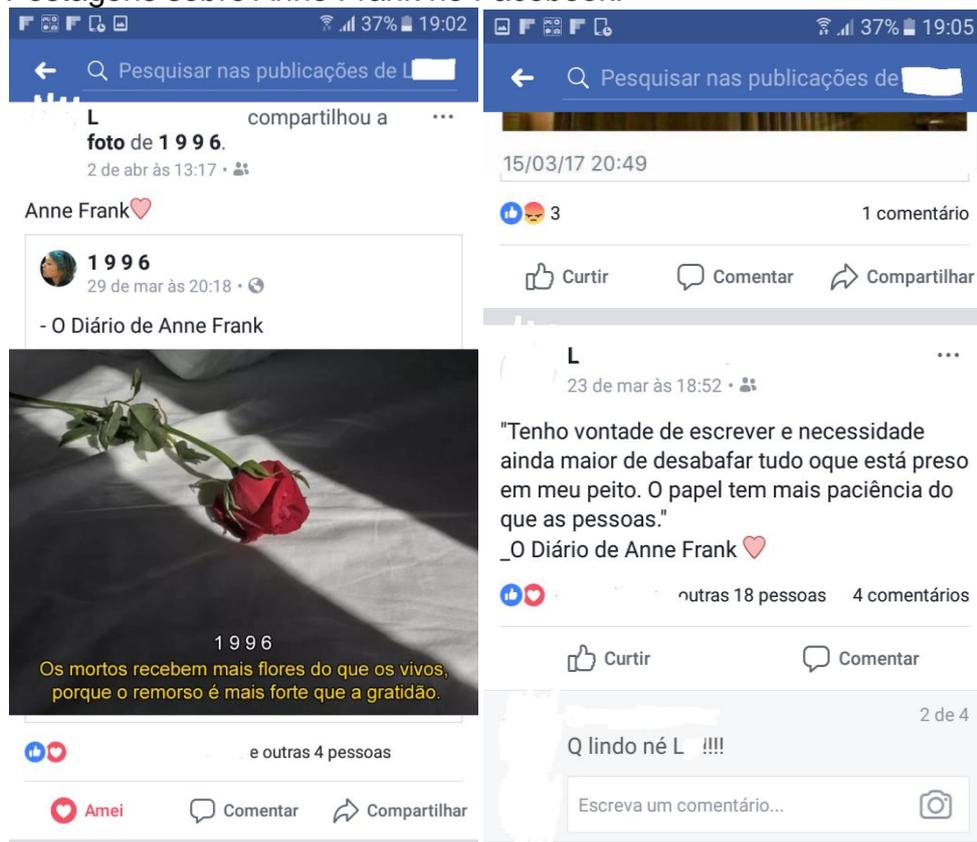
Fonte: Arquivo pessoal – Aula sobre O Diário de Anne Frank.

Palestra sobre holocausto – Professor de História, Filosofia e Sociologia: Adilson Laurentino.



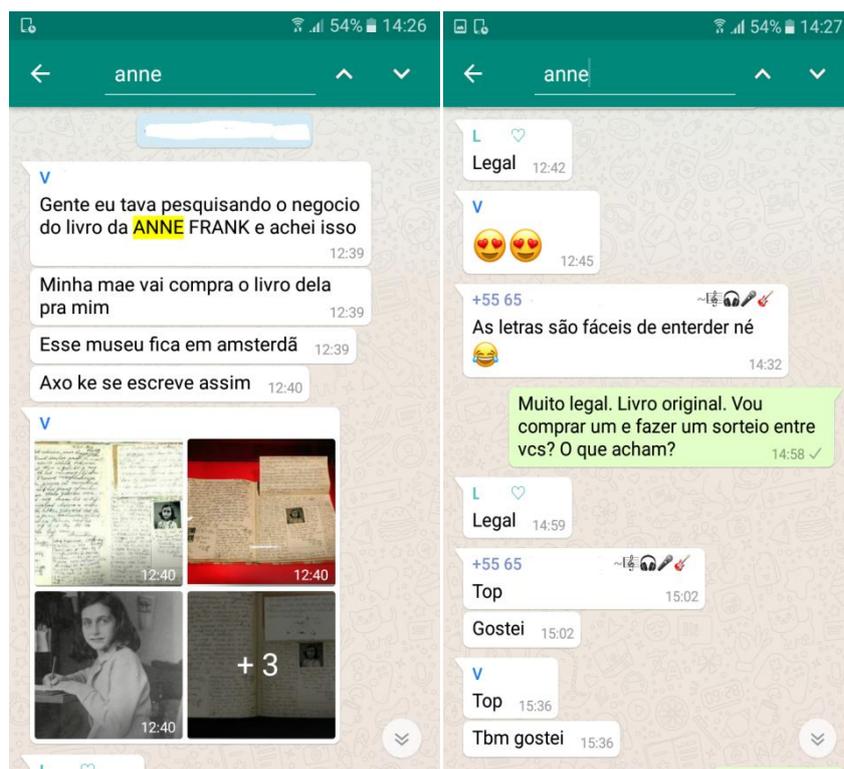
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

## Postagens sobre Anne Frank no Facebook.



Fonte: Facebook

## Postagens sobre Anne Frank no grupo que formamos no Whatsapp



Fonte: grupo que formamos no Whatsapp: Projeto #EUNOMUNDO

## Dinâmica Da linha.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

## ANEXO D

Fotos da palestra sobre história de leitura, com ex-aluno Felipe Zanol e participação de Karolaine Zanol.



Fonte: Arquivo da autora.

## ANEXO E

Print screen da página do facebook criada para discutirmos a leitura do livro “Diário de um banana 11”.

The image consists of three screenshots from a mobile phone showing a Facebook page for 'Eunomundo' (@ProfePollyanaPROFLETRAS). The page is set to 'PÁGINA INICIAL' and shows a post from June 8, 2017, at 13:59. The post text reads: 'Hoje venho fazer esta última postagem de nossa página. Ela foi criada como forma de expormos nossos comentários sobre a leitura do Diário de um banana 11. Como último pedido, gostaria que dissessem o que acharam da leitura. Com qual parte mais se identificaram. Bjos e até o próximo livro.' The post has 3 comments. The first comment is from 'Vivielly Ventura' (June 8, 2017, 13:55) saying: 'Oque eu acho da leitura é que ela é muito boa, te ajuda em varias coisas, vc vai além daquilo que você imagina e quando você olha para trás você se admira não consegue acreditar que você chegou ali etc. A parte que mais me identifiquei foi quando ele acha que o mundo ta olhando (assistindo) ele atravez da tv e sempre quando volta faz uma entrada triunfal (as vezes faço isso) e que ele sempre tem a palavara que ela fala no meio da conversa. (Esqueci o nome que se fala)'. The second comment is from 'Gabriel Ferrari' (June 8, 2017, 13:58) saying: 'eu achei muito legal'. The third comment is also from 'Gabriel Ferrari' (June 8, 2017, 15:20) saying: 'o ivro'. The second screenshot shows a post from May 23, 2017, at 15:29: '23/05 - Hoje gostaria de pedir aos nossos alunos leitores que comentem sobre o trecho do livro em que Greg fala sobre as decepções de sua mãe em relação à sua tendência à mentira. O que vcs acham que mais decepciona sua familia. Suas bagunças, sua teimosia ou uma mentira? Por quê?'. It has 5 comments. The first comment is from 'Vivielly Ventura' (May 23, 2017, 13:57) saying: 'Oque mais decepiona minha familia é a mentira. Porque assim minha mae diz que mentir é uma coisa muito feia (mas é mesmo) que se você contar a verdade é melhor, e ela tem que saber a verdade da minha boca e não da boca das outras pessoas, e se ela ficar sabendo a verdade da boca dos outros e não da minha é bem provavel que eu vou apanhar, e eu também acho que é melhor porque ai as pessoas vao poder confiar em você e você nelas.'. The second comment is from 'Larissa Walker' (May 23, 2017, 13:58) saying: 'Minha teimosia e a mentira. Porque eu sou bem teimosia e persisto naquilo que eu quero e em algumas situações isso pode dar muito errado tipo quando eu quero sair com meus amigos ou quando não quero fazer algo q eles pedem, nós fazemos uma pequena discussão e é claro as vezes fico de castigo por mais ou menos uma ou duas semanas depois ficamos de boa. A mentira é uma coisa doida né vey? Ela pode ajudar mais é errado fazela e a verdade as vezes pode doer e deixar vc numa bad profunda, eu odeio mentir ainda mais para a minha familia pois me sinto muito culpada. Eu confio neles, eu acho pois para mim os adultos mentem demais, bom para mim mentem mais eu smp descubro e eles também kkkk. Mais como eu odeio mentir minha mentiras são leves como " mãe quando terminar o...'. The third screenshot shows the same post from May 14, 2017, at 10:23: '14\05 Hoje estive relendo o trecho do livro (Diário de um Banana 11) que fala sobre os sonhos ou pesadelos que temos depois de passarmos por situações tensas ou vermos,'.

**Vivielly Ventura e outras 1 pessoas**

trabalho na casa de tuliano eu volto mais eu ainda fico mais uma ou meia hora. " Maeeee hoje é o dia da Vanessa lavar a louça e limpar a casa pq o meu foi ontem" na vdd o meu é hoje mãe 😊 e também tem quando a aula acabou mais cedo e eu fui para casa de tal tomar terere e quando deu 10:55 vou para casa .... Eu sou tão quietinha q nem bagunça eu faço mais kkk

1 a Editado

**Vivielly Ventura** To lembradabdo dia d...

**Luiza Laurentino**  
Teimosia e mentira  
Por que mentir nn é legal e teimosia tbm nn kkkkkk  
As vezes falei que ia pra um lugar e acabava indo em outro  
E as vezes ligava pra minha mãe atrasada já pedindo pra ficar mais e a gente brigava por que ela nn deixava eu ficar 😊

1 a Curtir Responder 1

**Matheus Felipe**  
Eu a acho meio errado mas as vezes a mentira salva

1 a Curtir Responder 1

Comentando como Eunomundo

---

**Vivielly Ventura e outras 1 pessoas**

eu fui para casa de tal tomar terere e quando deu 10:55 vou para casa .... Eu sou tão quietinha q nem bagunça eu faço mais kkk

1 a Editado

**Vivielly Ventura** To lembradabdo dia d...

**Luiza Laurentino**  
Teimosia e mentira  
Por que mentir nn é legal e teimosia tbm nn kkkkkk  
As vezes falei que ia pra um lugar e acabava indo em outro  
E as vezes ligava pra minha mãe atrasada já pedindo pra ficar mais e a gente brigava por que ela nn deixava eu ficar 😊

1 a Curtir Responder 1

**Matheus Felipe**  
Eu a acho meio errado mas as vezes a mentira salva

1 a Curtir Responder 1

Comentando como Eunomundo

---

**Eunomundo**  
14 de mai de 2017 às 10:23 · 🌐

14\05 Hoje estive relendo o trecho do livro (Diário de um Banana 11) que fala sobre os sonhos ou pesadelos que temos depois de passarmos por situações tensas ou vermos, lermos algo que nos impressiona. Greg passou por essa situação, ao ler os livros da série de terror Tremespínhas, ele passou a ter pesadelos. Depois disso passou até a investigar significado de sonhos. E você, identificou-se com essa situação? Já assistiu ou leu alguma coisa e depois teve pesadelos. Já ouviu falar de sonhos com significados, ou como avisos? Gostaria que vocês comentassem sobre a leitura desse trecho e sobre a identificação que tiveram.

**Vivielly Ventura e outras 2 pessoas** 4 comentários

Curtir Comentar Compartilhar

10 pessoas visualizaram esta publicação >

**Impulsionar publicação**

**Vivielly Ventura e outras 2 pessoas**

**Luiza Laurentino**  
Sim, eu já assisti à um filme e fiquei traumatizada uns 3 anos haushaushaua  
Mas depois disso nn tive mais nada assim, com esse negócio de significado de sonhos, eu já vi varias coisas de tipo de se você sonhar que está caindo é por que está crescendo, e se sonhar com cobra é por que alguém está te traindo e entre outros

1 a Curtir Responder 2

**Vivielly Ventura**  
Sim eu ja assisti varios filmes e depois fiquei morrendo de medo e fui dormi cm minha mae, eu ja tive uns pesadelos que fiquei cm mt medo, ja que se sonhar cm cobras vc ta sendo traído (n copie da Luiza).

1 a Editado Curtir Responder 2

Comentando como Eunomundo

---

**Vivielly Ventura e outras 2 pessoas**

**Vanessa Welison**  
Eu tava assistindo CSI e naquele episódio tinha uma mulher q estava dormindo quando apareceu uma centopeia e já outros bichinhos e entrou no ouvido dela, depois desse dia eu sempre tapava minha cabeça com meu cobertor quando eu ia dormir eu tinha e ainda tenho agonia desses bichos q tem muitas perninhas...  
Uma vez eu sonhei q eu tava com a **Vanessa, Welison** e um outro garoto q eu desconheço, nós estávamos atravessando o rio da minha cidade e tinha muitas araias em nossa volta, eu estva com muito medo é claro, acordei assustada e depois de um tempo fui pesquisar sobre o sonho e descobri q algum amigo meu pode estar passando por um pessoa mansa e calma mais ele está me traindo ou querendo me machucar ....  
Mais agora eu cresci e não acredito

1 a Curtir Responder 2

**Gabriel Ferrari**  
Sim, vários já teve um quando menor que fui dormi com meus pais mais ainda ficava com medo, isso foi durante umas 2 semanas.

1 a Curtir Responder 1

Comentando como Eunomundo

---

**Vivielly Ventura e outras 2 pessoas**

**Vanessa Welison**  
Uma vez eu sonhei q eu tava com a **Vanessa, Welison** e um outro garoto q eu desconheço, nós estávamos atravessando o rio da minha cidade e tinha muitas araias em nossa volta, eu estva com muito medo é claro, acordei assustada e depois de um tempo fui pesquisar sobre o sonho e descobri q algum amigo meu pode estar passando por um pessoa mansa e calma mais ele está me traindo ou querendo me machucar ....  
Mais agora eu cresci e não acredito

1 a Curtir Responder 2

**Gabriel Ferrari**  
Sim, vários já teve um quando menor que fui dormi com meus pais mais ainda ficava com medo, isso foi durante umas 2 semanas.

1 a Curtir Responder 1

Comentando como Eunomundo



Feira de livros - Greg recebeu dinheiro de sua mãe para gastar na feira. **Expectativa da mãe X realidade (ação de Greg)**(oralmente)

Oficina de poesia – a mãe de Greg enviou o poema de Greg para o Conselho nacional de Poesia.(oralmente)

Estava na cara que QUALQUER UM poderia ter um poema incluído naquele livro, e que a história de "poetas mais promissores do país" era pura balela. Acho que o Conselho Nacional de Poesia ganha dinheiro vendendo esse livro para os trouxas que são PUBLICADOS nele.

1. Você se lembra de alguma situação parecida com essa, pessoas ou instituições que tentam enganar os consumidores?

Tentativa da mãe de Greg em encaixá-lo em algum grupo da escola. (oralmente)

2. Greg foi aceito em algum grupo? Qual? E você, sente a necessidade de ser aceito por algum grupo? Justifique sua resposta.
3. Analise a frase de Greg da página 36. "Todos os pais acham que seus filhos são especiais".

Greg pegou na biblioteca livros da série Tremespinhas do autor K. Lafrios. A leitura das histórias de terror lhe causou pesadelos.



5. As histórias ou filmes de terror também te trazem pesadelos? Você tem medo do escuro? De dormir sozinho? De ficar sozinho em casa ou coisa do tipo?
6. Greg também tinha vontade de poder ter seu corpo congelado, para que pudesse ser descongelado 1000 anos depois. Você já pensou nisso? Se você pudesse, viajaria para Marte ou teria seu corpo congelado para viver no futuro?

#### 8º ENCONTRO

Continuamos as discussões sobre a leitura do livro Diário de um Banana 11, até a página 150.

2ª Rodada de atividades do livro.

Decoração para o dia das bruxas, a compra da bruxa. (oralmente)

Brigada dos balões. (oralmente)

Quem é o K. Lafrios? Biografia do autor.(oralmente)

7. Se você pudesse escolher um nome artístico (pseudônimo), qual seria?

Sonhos e pesadelos de Greg após ler os livros da série Tremespinhas. (oralmente)

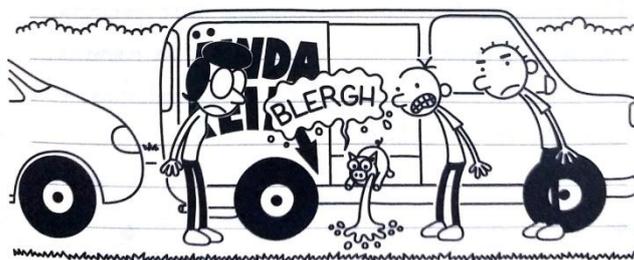
A visita de Greg ao menino que encontrou seu balão. (oralmente)

8. Você já se imaginou vivendo nas condições do garoto que encontrou o balão de Greg, ou seja, sem nenhum contato com as mídias, a internet, o videogame?

Saco de tarefas de Greg e Rodrick. (oralmente)



**9. Como você se comporta em relação às tarefas de casa? Você ajuda?**  
O porco comeu as balas que Greg ganhou.



**10. Você se identifica com essa frase: Escreva sobre a relação pais e filhos.**

Terça-feira

Ontem à noite, quando a gente chegou em casa,  
a mamãe disse que não estava brava comigo, mas  
DECEPCIONADA. E isso é ainda PIOR.

Tendência do Greg à mentira. (oralmente)

**11. Você já contou mentiras e se deu mal ou prejudicou alguém. Conte sua história.**

**12. E os adultos? Mentem?**

Eu não me orgulho de ter mentido, mas, pode acreditar, não sou o ÚNICO da minha família a distorcer a verdade.

Escuto as mentiras dos adultos umas dez vezes por semana, mas aposto que o número é MUITO maior.

A primeira mentira que me lembro de ter ouvido da mamãe foi quando eu tinha uns três anos e ela queria me fazer comer brócolis.



### 13. E as mentiras do Rodrick? Você se lembra de alguma?

Teoria de Greg sobre aprender coisas novas. O que acontece com o cérebro ao receber novas informações.

### 14. Se você pudesse escolher uma lembrança ou imagem que o seu cérebro pudesse apagar, qual seria?

E, pode acreditar, eu até pagaria uma boa grana para apagar ESSA imagem das minhas memórias.



### 15. A mãe de Greg diz que ele e seu irmão devem começar a pensar no futuro. Que carreiras Greg escolheu?

### 16. Você acha que inteligência, aptidão ou as dificuldades em aprender coisas são herdadas da família? Ou seja, podem ser hereditárias? Filho de peixe, peixinho é?

### 17. O que você tem de parecido com seus familiares?

### 18. Qual foi a mentira que Greg contou, quando visitou a faculdade onde sua mãe estuda?

Em que ela resultou?

O que você acha sobre mentir? Inventar coisas? Ocultar fatos?





## 9º ENCONTRO

Nesta etapa, discutimos as últimas páginas do livro, fatos mais relevantes e algumas atividades interpretativas.

## ATIVIDADES SOBRE DIÁRIO DE UM BANANA – TERCEIRA PARTE

A mãe de Greg compra um piano e contrata uma professora para dar aulas ao filho, pois imaginava que ele era talentoso. O que levou a mãe a pensar que ele tivesse talento para a música? (oralmente)

**19. E você, já se sentiu pressionado por seus pais, para ser bom em alguma coisa? Como por exemplo, jogar bem algum esporte que o pai gosta, ou tocar algum instrumento, porque o pai ou a mãe gosta.**

**20. Greg escolheu um instrumento para tocar porque tinha um objetivo. Qual era? O que aconteceu quando foi tocar pela primeira vez? Ele alcançou seu objetivo?**

**21. O que aconteceu quando Greg contou para sua mãe que iria à festa na casa da Mariana?**

**22. Greg pensou que passaria a maior vergonha com a presença de sua mãe na festa. O que aconteceu?**

**23. Você se identifica com essa situação, ou seja, já teve medo que seus pais lhe fizessem passar vergonha?**

**24. Greg, depois da festa quis desistir do instrumento. Mas seu pais não permitiu, e ele teve que tocar no Recital de Outono. Ele tocou?**

**Você já iniciou alguma coisa, um projeto, um curso, e depois quis desistir? Você se acha perseverante?**

Greg fica de castigo e encontra os doces que sua mãe escondeu na lavanderia. (oralmente)

**25. Quando tenta assustar seu amigo usando minhocas de doces, Greg tem então uma ideia. Qual?**

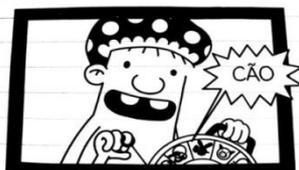
**26. Se você fizesse um filme sobre sua vida, qual seria o título?**

**27. Se você fizesse um filme de terror, qual seria o título?**

**28. Se você pudesse fazer um filme, seria sobre o quê?**

**29. No final, quem fica famoso é seu amigo. Qual o sentimento de Greg exposto nesta última frase:**

Acho que é isso que a fama faz com as pessoas. Só o que digo é que EU NUNCA vou fazer papel de bobo só pra arrancar umas risadinhas de quem está em casa vendo TV.



## ANEXO G

Poema postado no facebook, por ocasião do aniversário da cidade de Rio Branco.

A Cidade - Por Felipe Zanol

Conexão com a natureza.  
Conexão com os humanos.  
Cidade cheia de beleza,  
Hoje completa mais um ano.

E eu cresci observando as montanhas,  
E eu cresci nadando debaixo das cachoeiras,  
Todo mundo era incluído, nada de ficar nas beiras.  
O pôr do sol no horizonte, que façanha.  
Viver como se não houvesse amanhã.

Tem os laços que criei com os primos.  
Esses insubstituíveis.  
E, no sítio, minha madrinha dizia “cuidado ao nadar no córrego,  
é perigoso”  
Mas o desafio era o combustível que a gente bebia pra se  
divertir de novo.  
E, no sítio, meu padrinho dizia: “vocês devem viver o sonho,  
antes da vida matá-lo”.  
E lá estávamos nós correndo igual loucos em meio aos cavalos.  
Verde selva,  
À felicidade me leva.

E na cidade:  
Tem a professora que anda com sua bicicleta, não sei se ainda  
roxa, e que dá aula de física.  
Não sei se ela sabe, mas todo mundo gosta dela.  
Que todos os professores sintam-se homenageados em sua  
pessoa.  
Tem a morena dos cachos que agora é cirurgiã dentista,

E é filha dos donos da farmácia.  
Ouvi dizer que o irmão dela estuda medicina.  
Vejam só que sina!  
A família é pura simpatia.  
Tem o médico mais galã do pedaço,  
Quem mexer com suas filhas, melhor apertar o passo.  
Tem a família forense: “Rio Branco, Vara Única, Boa Tarde”.  
Lá só se lida com problema, mas sem alarde.  
Pessoal é só alegria, sem histeria.  
Tem o escritório de contabilidade que funciona até de  
madrugada, povo amado,  
Pode contar com o pessoal lá, balanço fechado.  
Tem a matriz da maior rede de supermercados da região.  
A todos os comerciantes e lojistas, obrigado pela dedicação.  
O esforço dessas pessoas não se mede.  
Tem uma incrível mulher que vive através das lentes.  
Ela é capaz de transformar realidade em poesia com um flash,  
você entende!?  
E tem uma menina que é pra lá de descolada e que estuda  
publicidade.  
Eu deveria ter pedido pra ela fazer a capa deste poema, pra  
ficar mais a cara da cidade, mas ela deve estar ocupada.  
Tem um cara que foi eleito mister em outro estado e representa  
bem a cidade.  
Lá só tem beldades.  
Tem a tia do Kumon.  
Dispenso palavras, ela sabe que tem um lugar mais que  
especial no meu coração.  
Tem um cara que dá aula de música no centro,  
Tá compondo o hino da cidade com seu violão.  
Tem a maior decoradora do país,  
Sua arte é flagrante.  
Ela pode transformar sonhos em realidade e ainda falar “fui eu  
que fiz”,  
Não soará arrogante!  
Ao lado da Energisa mora o maior eletricitista,  
Se ficar no escuro, nem precisa forçar a vista.  
A luz já voltou.

Tem meus mais próximos amigos, a gente pode ficar muito tempo sem conversar, mas quando nos vemos tudo está como antes.

Aliás, porque vocês somem?

Na cidade teve até o Bruno dos 13 nomes.

No mês de Maio tem uma senhora que ensaia crianças pra uma homenagem.

As dores na perna de sempre?

Ah, isso é bobagem!

Ela prepara todos os arranjos,

Fazer o que se elas lida com anjos!?

E o ser maior vale a mensagem!

Brós azul, capacete rosa.

Assinatura registrada da mulher mais incrível da cidade.

Ela é a Super-Mãe,

Ela é de verdade

E ela é amada.

Já ajudou tantos os que estão nessa lista acima,

Que não preciso dizer mais nada.

A cidade é cinematográfica,

E o clássico é o filme Infância.

Os atores correm livre,

Cantam na rua de madrugada.

Riem com elegância.

E não, ninguém está bêbado!

Os atores viram a noite,

Conversam até cedo.

Aqui há liberdade.

Aqui não há medo.

E na cidade há um aspirante a poeta.

Até a pouco ele era invisível.

Coitadinho, um romântico incorrigível.

Busca ver sempre o melhor nas pessoas,

Às vezes paga caro por isso.

Mas ele nem liga.

Seu coração é de carne,

Bondade é seu cerne.

Ah... bondade...

Ele é o que faz sorrindo.

Ele aprendeu a ser assim com a cidade.

Ah... a cidade...

Sejam bem-vindos.

## ANEXO H

Fotos da aula em que lemos as apresentações dos novos formatos de diários, “Diário de uma garota nada popular”, “Diário de uma banana”, “Meu querido diário otário”, dentre outros.



Fotos do dia em que receberam o livro “Diário de uma banana 11: ou vai ou racha, de Jeff, Kinney.





## ANEXO I

Foto de meme selecionado para visualizar os gestos de interpretação produzidos, através da utilização de emojis.



Foto do gesto de interpretação produzido pelos alunos.



ANEXO J  
Trabalho com os emojis.



## ANEXO K

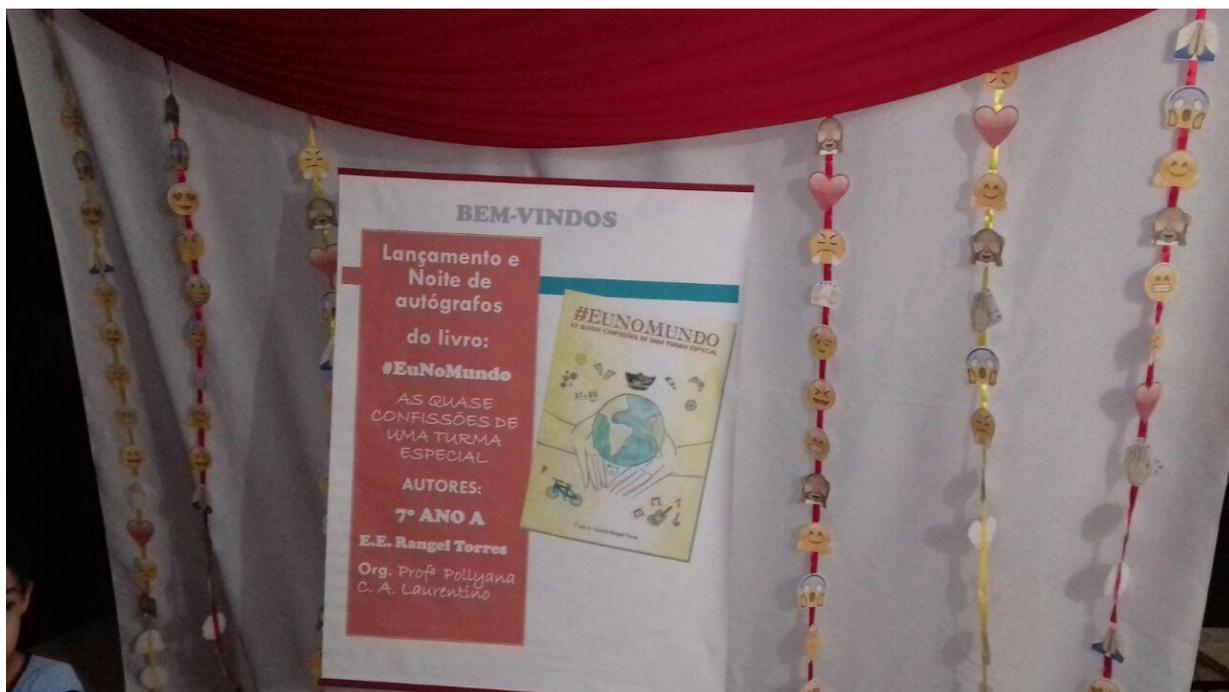
Convite para o lançamento do livro.



Fotos do lançamento do livro e noite de autógrafos.







## ANEXO L

Textos produzidos pelos alunos para avaliação do projeto.

Bem, uma das minhas maiores metas de vida era algum dia poder escrever um livro e publicá-lo seja qual fosse o tema: diário, poemas, textos, citações, histórias. Queria algo que as pessoas pudessem concluir como sou, o que penso e gosto, algo que fizessem elas me conhecerem. E esse projeto não só realizou esse sonho mas também me ajudou no quesito da leitura e da escrita, um dos projetos melhores e incentivadores que eu e acredito que meus amigos participaram, não que eu tenha participado de muitos outros. Uma atividade que eu adicionei nesse projeto foi quando a professora Kellyana colocou uma fita no chão e começou a fazer algumas perguntas, quem achasse que era sim iria até a fita e quem achasse que não ficaria parado no mesmo lugar. No dia que a Kellyana contou desse projeto eu fiquei tão alegre, não consigo explicar o que senti na hora, saber que eu iria escrever um livro me deixou super animada e de mente aberta. Estava super ansiosa para que o dia do lançamento chegasse, pois só aí teria meu livro em minhas mãos e quando esse dia chegou confesso que foi o melhor dia, as melhores horas, estaram comigo as melhores pessoas, me senti orgulhosa de mim mesma. E o que falar das ilustrações? Super lindas e bem feitas, feitas com cuidado e com delicadeza, simplesmente maravilhosas. E no final disso tudo foram formados escritores e um artista.

Larissa

Eu achei esse projeto uma ótima maneira de aprendizado para toda a turma, porque a professora elaborou várias atividades, entre todas elas a minha preferida foi escrever sobre o dia mais engraçado da minha vida.

Escrever um livro foi uma das melhores coisas da minha vida, pois sempre gostei de ler livros e escrever um, foi demais.

Já o lançamento foi muito legal, muitas pessoas compareceram, diretor, professores entre outros. Fiquei feliz pois nunca imaginei uma noite igual aquela.

As ilustrações ficaram demais, cada capítulo tinham o desenho de cada colega, seu sonho e a profissão, o nosso ilustrador foi o Euk, seus desenhos ficaram ótimos, parabéns a todos.

Thiago dos Reis Araújo.

matheus Felipe

Há um tempo eu havia feito um projeto chamado: Eu no mundo, achei o projeto legal, balancei por causa que não trabalhava com livros com essas parcerias.

A atividade que mais gostei foi no livro de digitar o livro porque são livros que estão sendo digitados.

Eu acho escrever um livro interessante porque é isso que está expandindo suas ideias, e os escolas devem incentivar isso.

No dia da lançamento do livro eu me senti uma estrela, uma pessoa especial.

Achei as ilustrações bem lindas, interessantes, bem desenhadas, parecia muito real e tinha um efeito 3D.

07/10/19

Luiza Brauntino

Este projeto, eu achei muito bom, legal e bem divertido de se fazer.

Gostei também porque ele reuniu nessa sala, que era dividida por grupinhos.

A atividade que eu mais gostei foi na verdade todas, porém a preferida foi quando minha mãe fez algumas perguntas e aimes pisar na linha e sim e ficamos parados se não.

Eu me senti bem lisonjeada ao escrever um livro, pois isto é uma coisa que poucas pessoas vão ter a oportunidade.

No dia do lançamento eu fiquei muito feliz, porque toda minha família e amigos estavam lá.

Liciei que, as ilustrações ficaram muito boas, divertidas e bem feitas.

07/11/2017 Gustavo de Freitas Rizoni

D S T Q Q S

Eu achei muito legal por que aprendi muitas coisas com o projeto.

A atividade que eu gostei foi experimentar o livro ter o brigadeiro com enfeites e filmes.

Eu achoi foi muito legal eu pensei que nunca ia escrever um livro e foi muito

Foi muito legal o lançamento do livro, porque minha família gosta de livros e da minha autógrafo.

As ilustrações foram muito bonitas os desenhos ficaram muito legal e os textos ~~foram~~ ficaram muito lindos.

Eu achei muito bom o profeta porque mostrou para mim como foi legal escrever sobre a minha vida, que vai ser legal quando as pessoas ler um pouco que aconteceu comigo.

A atividade que eu mais gostei foi quando a professora levou nós para assistir o filme, que a professora tenta conquistar a atenção das alunas.

Eu achei muito bom de escrever um livro, nós podíamos escrever mais livros como nós escrevemos este livro porque foi bom demais de escrever o nosso livro e mostrar para as pessoas.

Eu senti muita alegria por ver ~~o~~ que eu escrevi e que os meus colegas escreveram.

Muito bom, gostei das ilustrações porque parecia realistas e o Erick desenha muito bem.

Paulo Henrique

Quando nossa professora comentou sobre escrever um livro, para mim ia ser só mais um projeto mas não, escrever um livro é uma sensação muito boa, pois vai involta e escreve coisas da sua vida. E para mim foi um projeto magnifico, que com certeza me ensinou várias coisas por exemplo a escrever melhor, compreender e etc.

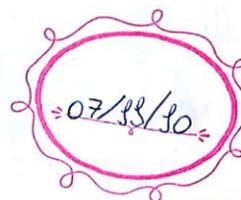
Com certeza uma das coisas que mais me incentivou foi o filme e a atividade da Anne Frank, por causa que umas pessoas que não sabiam praticamente nada começaram a interessar nos aulas e aprender, e eu me identifiquei com isso. Mas o melhor dia foi o livro, que que vai além e vê o que fez e conseguiu vê a qualidade livro, vê o esforço da professora e conseguiu perceber que coisas pessoas gostaram do que a gente fez. Além de escrever e ler sempre olhamos para as ilustrações e com certeza foram uma das melhores que eu já vi, com detalhes ótimos. E para mim foi uma chance de presente para fazer um livro assim.

Gabriel de Freitas Ferraz

Aluno: Virrilly Ventura de Oliveira ..... 7ª

Projeto

Professora: Pollyana Almeida.



#Umemundo

Bom projeto para mim foi uma coisa muito especial, porque não é todo termo da escola que tem o privilégio de escrever um livro, e não é só fazer um texto qualquer, você tem que escrever aquilo que você sentiu/contar, além disso você pode dar autógrafos.

Sou você eu escrevi um livro, isso vai ficar marcado até mesmo depois que você morrer as pessoas vão se lembrar que você escreveu, não se orgulhe de você. Quando eu ficar velhinha vou ter o privilégio de falar "eu escrevi um livro" com um termo especial.

Gostei de todas as atividades que fizemos, mas o meu favorito é o do fita que tinhamos que ir até ele se o perguntar que o professor fizeste tinha acontecido comigo, tipo (minhas confissões).

No dia do lançamento do livro eu me senti especial, como todos devem ter se sentido, foi lançado no dia 11/10/17 em um quarto-feira à noite fiquei tão ansiosa por esse dia eu mal dormi, foi mais que especial esse dia.

Agora se eu acho que Erik deve ser artista? Mas é claro que sim ele desenha perfeitamente até nos mínimos detalhes ele reparo, nunca vi alguém desenhando tão bem quanto ele, o melhor artista ele é, quando precisar vou falar com ele, quero desenhando tão bem quanto ele, mas tudo bem um dia chego lá.

Beijos... Tchau.

D S T Q Q S S

Gostei do projeto de uma melhorada na minha leitura e gostei também porque ~~relembra o~~ ~~meus~~ achei interessante.

A atividade foi a parte de escrever por que relembra os meus do passado, lembrança das nossas risadas, nossas brincadeiras a parte de escrever o livro a sala ficou um tanto curiosa para ~~o~~ ver o livro. No dia do lançamento do livro eu me senti feliz pois estava minha irmã e o Michael e por isso fiquei feliz. As ilustrações ficaram muito boas ficaram bem realistas as sombras dos desenhos. Os desenhos ficaram bem legais.

Walter Freitas Lucatto

data

S T Q Q S S D

Eu gostei muito do livro que nós fizemos, e foi bem interessante, e legal. Porque (pouco) poucas tem essa oportunidade e saber que ela chegou até nós, com a ajuda da nossa querida professora Pollyana. Eu gostei muito e espero escrever mais e mais livros.

Apreciei muito as atividades que ela nos passou, foi muito legal. Porque, ela passou um jogo chamado "Verdade ou desafio?". De um filme em que ela passou "Escritores da liberdade", a brincadeira era que a gente ficava na frente de uma linha, e todos cantavam de um lado e de outro, aí ela começava a fazer as perguntas? Debre uma verdade, ou te fazia um desafio, foi muito bom, e que também todas nos espalhamos alegrias, e também usamos vários tipos de respostas e ideias do que aprendemos.

Eu achei maravilhoso escrever um livro, e ainda mais publicar. Porque, projetos assim são difíceis de acontecer, uma oportunidade muito grande, que ao escrever a gente entra em outro mundo, da imaginação, ~~de~~ as letras voam e é só encará-las certinho que livros fizemos, para espalhar e apreciar com os ~~os~~ outros.

No lançamento do livro, eu me senti como uma autora famosa; como os exemplares de alguns livros como: Diário de um Bananeira, Diário de Cine Frenk, e Diário de um Dan etc.

É como ir as alturas, ser conhecida como uma escritora, e espero continuar com esse sonho,

data / /  
S T Q Q S D  
de que no futuro ser uma grande ~~escritora~~ autora.  
Uma coisa que me chamou muita e mais muita  
atenção, foi porque as ilustrações do livro  
saíram perfeitas, e que foi muito legal em saber  
que foi um menino do 8º ano, que fez e fiquei  
surpresa com o seu talento, e quando eu precisar  
já sei quem eu vou chamar para desenhar, o melhor  
desenhista, o Erik.

Rizã Martins de Souza.