

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



UNIDADE CÁCERES



PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Av. Santos Dumont – Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem

Cidade universitária – Bairro DNER – CEP 78.200-000 – Cáceres-MT

Tel (65) 3224-1307

**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**

ANA PAULA MOREIRA DOS SANTOS

**O DISCURSO DAS TRIBOS URBANAS NA ESCOLA: ASSUNÇÃO DA
AUTORIA E DISCURSIVIDADE**

CÁCERES - MT

2018

ANA PAULA MOREIRA DOS SANTOS

**O DISCURSO DAS TRIBOS URBANAS NA ESCOLA: ASSUNÇÃO DA
AUTORIA E DISCURSIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dra. Gleide Amaral dos Santos.

**CÁCERES – MT
2018**

SANTOS, Ana Paula Moreira dos.
S2370 O Discurso das Tribos Urbanas na Escola: Assunção da
Autoria e Discursividade / Ana Paula Moreira dos
Santos – Cáceres, 2018.
153 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)

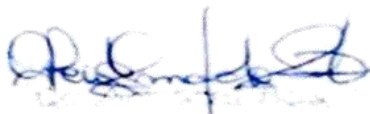
Artigo Científico – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Profissional) Proflétras, Faculdade de Educação e
Linguagem, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato
Grosso, 2018.
Orientador: Gleide Amaral dos Santos

1. Estereótipo. 2. Discurso. 3. Tribos Urbanas. I. Ana Paula
Moreira dos Santos. II. O Discurso das Tribos Urbanas na Escola:
Assunção da Autoria e Discursividade: .
CDU 82

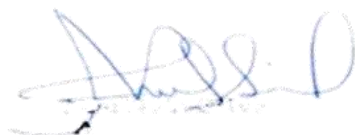
ANA PAULA MOREIRA DOS SANTOS

O DISCURSO DAS TRIBOS URBANAS NA ESCOLA: ASSUNÇÃO DA AUTORIA
E DISCURSIVIDADE

BANCA EXAMINADORA



Dra. Gleide Amaral dos Santos (UNEMAT)
ORIENTADORA



Dra. Nilce Maria da Silva (UNEMAT)
AVALIADORA



Dra. Carolina Maria Rodríguez Zuccolillo (UNICAMP)
AVALIADORA

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

APROVADO EM 06/02/2018

Dedico este trabalho à minha mãe (*in memoriam*), à minha família e aos bens mais preciosos por toda a eternidade: Caio, Analu e Sérgio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e da sabedoria.

Agradeço à minha família, principalmente marido e filhos que suportaram minhas ausências e descompassos na caminhada.

Agradeço à minha querida sobrinha Mariana pela colaboração no trabalho. Menina de Letras, logo minha colega da área.

Agradeço à minha orientadora, Gleide Amaral dos Santos, por ter me orientado de forma tranquila e confiante e possibilitado minha constituição enquanto autora.

Agradeço aos demais professores do programa, que contribuíram, da mesma forma, para minha formação acadêmica.

Agradeço à professora Regina, da Escola Presidente Médici, por ter me ajudado imensamente, cedendo suas aulas para meus trabalhos com a turma e colaborando ativamente para o desenvolvimento geral da intervenção.

Agradeço a meu amigo e guru Cleiton Sales pelas dicas preciosas de leitura e orientações a distância. Rumo ao doutorado!

Agradeço à coordenação e direção da EE Presidente Médici e demais professores e funcionários pela abertura e espaço concedidos para a realização do projeto.

Agradecimento especial à coordenação e secretaria do Profletras, que nos acompanhou e facilitou nossa caminhada até o final.

Agradeço à Capes, pela bolsa concedida.

Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza
A palavra no muro ficou coberta de tinta

Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza
Só ficou no muro tristeza e tinta fresca

Nós que passamos apressados
Pelas ruas da cidade
Merecemos ler as letras e as palavras de
gentileza

Por isso eu pergunto a você no mundo
Se é mais inteligente o livro ou a
sabedoria

O mundo é uma escola
A vida é um circo
Amor palavra que liberta
Já dizia um profeta

(Marisa Monte)

Há uma urgência em se lançar fora dos
muros escolares para que a Escola possa
ser de e para todos os brasileiros.
(Mariza Vieira)

RESUMO

Este trabalho, com fundamentação teórica na análise de discurso de linha francesa em articulação com a História das Ideias Linguísticas, objetiva refletir a relação sujeito, história e espaço urbano como constitutivo do processo de significação das tribos urbanas. Ele nos possibilitou pensar nos deslizamentos de sentidos produzidos sobre os sujeitos e o espaço que habitam e colocar nosso olhar em movimento, compreendendo como as noções do “eu urbano” e do “eu grupo” são similares e podem ser silenciadas, negadas, metaforizadas ou vislumbradas como possíveis sentidos da/na cidade. Nesta construção entendemos, com Pfeiffer (2001), que os processos de escolarização e de urbanização funcionam como instrumentos do Estado que normatizam, estabilizam e regulamentam os sentidos do sujeito e os sentidos para ocupar a cidade. Assim, o discurso das tribos urbanas (gírias, expressões mais informais), cujas palavras muitas vezes não estão dicionarizados ou institucionalizados, reclama sentidos que esta intervenção possibilitou trazer para o espaço escolar. A tensa relação da “língua fluida” e da “língua imaginária” (Orlandi) foi pensada para além das evidências e das aparências, a fim de provocar deslizamentos do preconceito e uma reflexão sobre a constituição dos sentidos de estereotipia nos processos de identificação dos sujeitos, principalmente no espaço escolar. No que diz respeito ao estereótipo, este acontece dentro e além dos muros da escola, tendo em vista que sujeito e sentidos se (re)constituem num mesmo movimento, significando e se significando na ocupação dos espaços. Considerando o equívoco, a ideologia, houve a possibilidade de refletir sobre a possibilidade de resignificação dos sentidos da ocupação dos espaços cidade/escola, na posição sujeito cidadão/aluno, por meio de um desfile intitulado “Tribos urbanas: #sem preconceito!” e da produção de verbetes para o dicionário InFormal online. Foi possível o fortalecimento de um movimento de reflexão crítica destes sujeitos segregados na e para além dos muros da escola, os quais, desta forma, puderam compreender e questionar alguns gestos de silenciamento e invisibilidade dos sujeitos na/da cidade, para experimentar novas significações na diferença.

Palavras-chave: Estereótipo. Discurso. Tribos urbanas.

ABSTRACT

This study, based on the French discourse analysis, has the objective of reflect the relation between subject, history and urban space* structured by the process of the signification of the urban tribes. It allowed us to think about the unfolding of the process and to move our sight, understanding that concepts of "urban I" and of "group I" are similar and can be silenced, denied, metaphorized or seen as possible meanings of/in the city. In this construction we understand, with Pfeiffer (2001) that the schooling and urbanization process works as the State's instrument that standardizes, stabilizes and regulates the subject's meanings and the signification of living in the city. The discourse of urban tribes (slangs, informal expressions) that is often not in dictionaries or institutionalized, claims meanings that this intervention made possible to bring into the school space. The tense relation between the "fluid language" and the "imaginary language" was thought beyond the evidences and appearances, in order to cause shifts of prejudice, and of the foundation of the steryotype's meaning and of the subject's identification process, mainly in the school space, since the stereotype happens inside and outside the school, bearing in mind that subject and meaning are made all the time, signifying and acquiring signification on the occupation of all the spaces, although causing the exclusion in many insertion on society. Considering the misconception, the ideology, the possibility appeared to re-significate the meanings of the occupation of the city/school spaces in the position of subject as a townsman/student. As a result of a parade named "Urban tribes: # no prejudice!" and the production of entries to the InFormal dictionary online the reinforcement of a conscientious movement of those segregated subjects inside and outside the school walls was possible, this way, they could break through some silenced and invisible gestures in/of the city, to try out new significations in the difference.

Keywords: Stereotype. Discourse. Urban tribes

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise de Discurso

AIE – Aparelho Ideológico de Estado

CBA – Ciclo Básico de Aprendizagem

DP – Discurso Pedagógico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FD – Formações Discursivas

OC – Orientações Curriculares

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRINART – Projeto Interdisciplinar de Arte na Escola

SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
 I A ESCOLA: OS SENTIDOS DO PODER, O PODER DOS SENTIDOS NO FUNCIONAMENTO DO DISCURSO PEDAGÓGICO.....	 17
1.1 Que escola temos?	19
1.2 A escola significada pelos documentos oficiais	22
1.3 As condições de produção na Escola Presidente Médici.....	27
 II “COISAS-A-SABER”: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	 32
2.1 Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas: uma articulação para compreender a constituição da língua nacional.....	37
2.2 A História das Ideias e os instrumentos linguísticos: não há compreensão sem historicidade.....	39
2.3 O dicionário no Brasil: breve histórico.....	43
2.4 Preconceito e estereótipo: modos de subjetivação, processo de identificação na cidade, na escola.....	52
2.5 A instituição escolar e o espaço da autoria: qual discurso queremos?.....	56
 III TRIBOS URBANAS # SEM PRECONCEITO: O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES	 59
3.1 O funcionamento do discurso das tribos urbanas: leituras possíveis.....	60
3.2 Dicionário de papel e o papel do dicionário: a possibilidade de ressignificar o instrumento.....	67
3.3 Tribos urbanas: de categoria para efeito metafórico.....	87
3.4 Eu, autor? A experiência de estar na posição sujeito-autor-lexicógrafo.....	96
3.4 Produção do verbete tribo Urbana.....	96
3.4.2 Produção dos verbetes e desenhos das tribos selecionadas.....	101

3.5 Circulação dos trabalhos: linguagem em todos os sentidos.....	104
3.6 Inscrição na repetição histórica, novos sentidos para o DP.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

A cidade de São Paulo. Uma metrópole. A cidade de meu nascimento e também o espaço das minhas experiências urbanas, de meus primeiros movimentos como cidadina. Nela vivenciei minha infância e adolescência, meus amores e dissabores. Encantei-me e admirei arranha-céus que tomaram conta da minha rua e de vários bairros da cidade. Sempre gostei de andar e observar os sujeitos em ritmo frenético a caminho do trabalho, do estudo, de casa. Certa vez, em meus passos apressados na Rua Direita, no centro de São Paulo, presenciei grupos de punks, góticos, pichadores reunidos para mais um momento de circulação nos quarteirões da metrópole. E ali, próximo, a polícia vigiando de sua posição de autoridade, talvez na crença de que aquele grupo pudesse “alterar” a ordem do espaço. Grupos diversos, com suas identificações, imprevisíveis no espaço urbano. Esta observação fez-me ver como a cidade é diversa: pode acolher “quem veio viver um sonho feliz de cidade”, mas ao mesmo tempo pode “segregar os sujeitos”, o que me fez refletir a respeito de sua constituição, origem e transformação. Uma certeza e um sentimento naquele momento: a história da cidade e dos sujeitos é escrita o tempo todo e não se dissocia. Ali eu estava me significando e sendo significada, parte constituinte daquele momento histórico e social, (...) “além de continente das experiências humanas, a cidade é também um registro, uma escrita, uma materialização de sua própria história” (ROLNIK, 1988, p.9); em outras palavras, nos constituímos juntas neste processo de identificação.

A cidade cresceu assustadoramente e eu também avancei. Fiz o curso de Magistério e muito cedo estava em sala de aula, como estagiária e auxiliar de classe. Cursei, então, Pedagogia na Universidade de São Paulo. Desde muito nova, tive contato direto com as letras, através de um tio¹ jornalista, cuja paixão e muitas conversas me despertaram o desejo de entender a dinâmica da nossa língua. Então o curso de Letras, feito na mesma universidade, foi uma opção para complementar minha formação e mobilizar novos sentidos sobre aspectos desta prática humana: a linguagem.

¹ Eduardo Lopes Martins – foi jornalista (Cáceres, 26 de julho de 1939 — São Paulo, 13 de abril de 2008). Obras publicadas: *Manual de Redação e Estilo* - O Estado de S. Paulo, 1990; *Com Todas as Letras: o Português Simplificado*, Editora Moderna, 1999; *Uso do Hífen*, Editora Manole, 2006.

Atualmente, moro na cidade de Cuiabá, permanecendo na área de educação, como professora. Porém, minhas memórias da cidade de São Paulo continuam a produzir sentidos em minhas práticas, em meu modo de ver o funcionamento das práticas docentes deste outro espaço urbano.

Neste momento, inscrita como estudante do mestrado profissional de Letras, na posição pesquisadora, vem uma reflexão: Quais relações foram estabelecidas durante meus cursos de graduação, em meus contatos com leitura, escrita, língua, ou seja, qual a memória discursiva que se faz presente e reverbera em minhas formulações? Como poderia avançar e (re) significar conceitos básicos (a língua, o texto, a leitura e a escrita), com práticas de leitura e escrita que não homogeneizem os sujeitos?

Considero que a escola normalmente apresenta uma visão de língua e escrita, cuja atividade primeira está centrada na interpretação de textos com respostas muitas vezes prontas, pois, “enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já está produzido” (ORLANDI, 1993, p. 116). Nestas condições de produção, nem sempre o sujeito encontra espaço para o exercício da autoria, de gestos de interpretação. As definições e orientações em livros e manuais didáticos podem encaminhar nossas atividades docentes para um fechamento de nossas reflexões ou, ainda determinar os sentidos que atribuiremos à nossa prática. O texto (escrito ou oral) analisado em sua superficialidade (não como discurso) pode dificultar a compreensão da relação constitutiva entre sujeito, sentido e espaço (Rodríguez-Alcalá 2004, 2011).

Na perspectiva deste trabalho, o texto será pensado em seu funcionamento, considerado em relação à sua exterioridade, analisado pelos sentidos que produz em determinadas condições de produção. Orlandi (1996, p. 14) aponta, nesse sentido, que: “por isso temos proposto que se considere o texto, em sua materialidade, como uma ‘peça’ com suas articulações, todas elas relevantes para a construção do ou dos sentidos”. O texto é, portanto, a materialidade visível do discurso, palavra em movimento, prática de linguagem. A escola, muitas vezes, tem apresentado a linguagem como transparente, tendo um sentido único e não como forma que se constitui historicamente, conforme (ORLANDI, 2003).

Nesta proposta compreendemos a cidade como espaço significante e as diferentes posições que o aluno ocupa, a fim de que possa olhar para os deslocamentos da língua na/da cidade, avançando na compreensão de que ela é dinâmica e por ela estabelecemos as relações sociais, dentro e fora da escola.

Partindo do pressuposto de que os jovens, muitas vezes, não são ouvidos pela escola e pela família em suas peculiaridades e singularidades, conversamos previamente com os alunos e escolhemos para esta intervenção algo próprio do espaço urbano e que faz parte do processo de identificação do jovem: as tribos urbanas.

Maffesoli (1998) mobiliza a noção de neotribalismo, que não deixa perder a origem e constituição da antiga noção de tribalismo que temos nos tempos primórdios, mas que hoje se constituem de modos diversos, pelas condições de produção do tempo atual. De qualquer maneira os agrupamentos ocorrem, de modo geral, pela inscrição territorial e pelo que denomina de cimento emocional, e aponta para a constituição de novos agrupamentos e a visão de que a circulação no espaço das cidades vem se alterando rapidamente. A comunicação alimenta as relações entre espaço e símbolo. A cidade, enquanto espaço simbólico, os sujeitos do discurso e o próprio discurso alimentam esta nova maneira de organização e interação no urbano. Portanto, em nossa proposição, vamos pensar a constituição dos sentidos e dos sujeitos nas tribos, pela linguagem na rua, em movimento. Hoje temos novos modos de vida, que podem, inclusive, se compreender no “estar junto à toa”.

Estudar o que o aluno vive, vê, experimenta fora da escola, nas ruas, nas praças, nos jornais, indica-nos a possibilidade de fazer diferente, ou seja, ampliar gestos de interpretação naquilo que se evidencia pelo modo de vestir e circular destes grupos, a linguagem corporal, as gírias, os neologismos; experimentar deslocamentos na prática pedagógica; analisar discursivamente os documentos que suportam e orientam as comunidades escolares na atualidade, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares Estaduais (OC) e Projeto Político Pedagógico (PPP) e principalmente levar os alunos à experiência da assunção da autoria é o objetivo proposto por esta intervenção didático-pedagógica. Pretendemos propiciar condições para que nossos alunos possam experimentar novos gestos de interpretação, outras versões de leitura e escrita, refletindo sobre o urbano.

A escola não tem que se moldar ao “urbano”, mas ir para o espaço da cidade enquanto real histórico muitas vezes apagado pelo urbanístico. Deve confrontar-se com o real da rua com seus sujeitos, seus modos de existência, de resistência e de saber, de arte, de cultura. Que não é a letrada, mas é, existe em suas formas outras (ORLANDI, 2004, p. 153).

Dessa forma, apontamos ao aluno condições de refletir sobre o real das tribos urbanas pela compreensão do modo como a cidade, enquanto espaço simbólico, produz

sentidos. Nestas condições, a proposta nos leva a reconhecer a relação sujeito, história e espaço para a compreensão do processo de significação destas tribos, refletindo, em particular, sobre as mais conhecidas para os alunos. Pensar, a partir de diversas proposições, a dinamicidade da língua e como estes grupos contemporâneos se articulam e significam na cidade. Cada tribo, cada agrupamento nas ruas, praças e espaços da cidade produz diferentes sentidos. Por que este saber urbano é silenciado pela escola e apagado nos instrumentos linguísticos mais convencionais, como nos dicionários, livros didáticos, notícias, reportagens, textos verbais e não verbais?

Diversas vezes os próprios professores de língua portuguesa não reconhecem como “legítima” do saber urbano a “língua informal” das ruas e silenciam as vozes que ecoam nos corredores, nos intervalos das aulas e nos momentos de descontração da escola. O aparelho escolar, como parte da aparelhagem do Estado, só reconhece o que está institucionalizado, o que conduz à homogeneização dos sujeitos; o sujeito na posição professor, como parte desta engrenagem, orienta e espera os mesmos resultados para todos os alunos, independentemente de suas individualidades.

Por mais que os programas educativos “modernos” falem em criar um hábito de leitura, respeitando o aluno na sua relação individual com o texto, sabemos, pelo modo como a maioria das aulas são conduzidas e pelo modo da maior parte das avaliações, que a história individual de leitura – a relação específica com o texto, com a sedimentação dos sentidos e a intertextualidade – não entra no jogo das relações professor-aluno. É claro que ela entra em jogo na relação aluno-professor-texto, mas frequentemente anula-se este funcionamento na prática educacional, homogeneizando a leitura e a escrita. (PFEIFFER, 1995, p.78)

Pfeiffer reflete que as interpretações se unificam e as práticas se esvaziam de novos sentidos, pois o trabalho com a leitura e a escrita que é realizado na escola, a maioria das vezes, enfoca o “conteudismo”, em detrimento das questões referentes à discursividade, ou seja, afastam-se da percepção do modo como os discursos se constituem e circulam dizeres na sociedade, impossibilitando ao aluno de assumir a função-autor. Sendo assim, a abordagem teórico-metodológica deste trabalho, que será detalhada na proposta, filia-se à Análise do Discurso (AD) de linha francesa, que tem como autor fundador Michel Pêcheux (1990, 2010) e, aqui no Brasil, Eni Orlandi (1987, 1999, 2007, 2013, 2017); serão adotadas também noções de Orlandi no campo da História das Ideias Linguísticas, programa internacional de pesquisa iniciado há algumas décadas em parceria com o estudioso francês Sylvain Auroux.

A proposta foi desenvolvida na escola estadual Presidente Médici, município de Cuiabá, em Mato Grosso, no período de março a agosto de 2017, com uma turma de 9º ano, composta por vinte e cinco alunos (a maioria repetente). As atividades do projeto consistiram na leitura e produção de textos escritos e orais, verbetes enviados a um dicionário informal online e um desfile, após uma sequência de aulas, cuja temática foi o discurso das Tribos Urbanas, especificamente no que se refere às gírias, charges, expressões e ideologia.

A constituição da função-autor, pelo viés da perspectiva discursiva, orientou nossas análises e alimentou o dispositivo teórico-metodológico. Assim, no decorrer das atividades, procuramos propiciar condições a fim de que autor e texto se constituíssem em concomitância (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006), por meio de novos *gestos de leitura e escrita*.

Além disso, acreditamos ser importante que os alunos discutissem sobre as práticas discursivas presentes, tanto na escola quanto na comunidade onde vivem, e de como, por meio da linguagem, poderiam compreender melhor a dinâmica da língua, como os discursos se articulam e interpelam os sujeitos, fazendo com que eles se filiem a Formações Discursivas que vão determinar seus gestos de interpretação.

No **primeiro capítulo**, intitulado: **A escola: os sentidos do poder, o poder dos sentidos no funcionamento do discurso pedagógico**, buscamos compreender as condições de produção que fazem significar o funcionamento do discurso pedagógico nas escolas e os sujeitos envolvidos no processo, descrevendo particularmente alguns princípios das políticas públicas educacionais do Mato Grosso e as condições de produção em sentido estrito da escola estadual Presidente Médici.

No **segundo capítulo**, denominado “**Coisas-a-saber**”: **pressupostos teórico-metodológicos da proposta de intervenção** elencamos os motivos que nos levaram a elaborar o projeto, seus objetivos e sua base teórica, juntamente com os principais autores em quem nos respaldamos, tanto para a elaboração, quanto para a realização das análises de nossa prática, no que concerne ao “batimento” entre teoria e prática pedagógica. AD e HIL articuladas para mostrar os caminhos da institucionalização da língua no Brasil, do enunciado tribo urbana e ainda um percurso pelos modos de individuação e coletivização dos sujeitos das tribos urbanas, bem como as gírias escolhidas pelos alunos para constituírem os verbetes postados no dicionário InFormal online. Durante o percurso, trabalhamos também os processos de individualização e subjetivação que os sujeitos alunos experimentam principalmente no espaço simbólico da cidade e na instituição escolar, o saber urbano pelo discurso das tribos que circulam nestes espaços. Neste capítulo analisamos como estes dizeres se repetem e estabilizam constituindo pré-construídos, nestas condições sociais e históricas, que estabelecem preconceitos e estereótipos. Como se materializam tais pré-construídos nestes espaços? Finalmente discutimos a assunção da autoria como possibilidade de ressignificação do DP, procurando instituir uma prática diferenciada com estes sujeitos.

No **terceiro capítulo**, intitulado “**Tribos Urbanas # sem preconceito – o desenvolvimento das atividades**” analisamos os resultados desta intervenção. Nessa parte faremos a descrição da metodologia adotada para o desenvolvimento do projeto e a sequência didática em que ocorreu cada ação prevista. Trouxemos os relatos das formulações dos verbetes e textos dos alunos, do início ao final das atividades, avaliações realizadas até o momento em que todas estas práticas, produções de textos orais e escritos foram divulgados para a comunidade por meio do dicionário InFormal online, facebook da escola, fotos, filmagens.

Nas considerações finais apresentamos reflexões da relação entre teoria e prática, as expectativas e perspectivas que se configuram no trabalho realizado, a partir dos resultados e dizeres da comunidade escolar e os novos sentidos que os alunos dizem ter afetado em sua vida.

I A ESCOLA, A INSTITUIÇÃO: OS SENTIDOS DO PODER, O PODER DOS SENTIDOS NO DISCURSO PEDAGÓGICO

A possibilidade de refletirmos sobre a relação entre a produção do conhecimento e o funcionamento institucional escola nos permitiu analisar o funcionamento da relação do sujeito com a linguagem enquanto parte de sua relação com o mundo e como Conhecimento, Estado e Sociedade intervêm na construção do saber de alunos e professores. Nestes funcionamentos das políticas públicas de ensino, por meio dos discursos jurídicos e administrativos, apagam o político, silenciam outros sentidos possíveis, produzem a interdição aos gestos de interpretação. Podemos pensar o modo como nesta instituição as relações de poder e os sentidos são produzidos em seu funcionamento. Neste capítulo, deslocaremos alguns gestos de interpretação, discutiremos o movimento tenso de relações, de políticas que orientam as práticas pedagógicas, de como o Estado pela ideologia dominante ocupa e regulariza os modos de funcionamento e administra a circulação dos sentidos deste espaço. Segundo Althusser (1985), o Estado, em função de seus objetivos, abrange o aparelho repressivo de Estado (exército, polícia, tribunais, etc.) e os aparelhos ideológicos de Estado (doravante AIE), constituídos por instituições escolares, familiares, igrejas, sindicatos, etc. Os primeiros asseguram condições políticas para a atuação dos aparelhos ideológicos e estes garantem a reprodução da ideologia² dominante. Em suma, na análise compreende que, para trabalhar neste complexo sistema de produção, essa força de trabalho deve ser competente, e diversamente qualificada, de acordo com a divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes cargos e empregos, atendendo assim à manutenção da ideologia dominante. Contudo, vê-se um deslocamento na qualificação da força de trabalho que passa a ser não mais no “local de trabalho”, e sim, cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e Instituições, sendo uma delas a que trataremos na proposta.

Na escola, segundo o autor, aprende-se a ler e a escrever; no entanto, silenciosamente os sujeitos vivenciam a reprodução da submissão às normas da ordem vigente. A ideologia dá a direção dos processos de interpretação, define os sentidos.

² Para Althusser “a ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições de existência.” (1999, p. 77), ou seja, o que se representa é o sistema das relações imaginárias dos indivíduos com as relações reais em que vivem.

Contudo, neste concerto, há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola. (ALTHUSSER, 1980, p.64)

Tomamos então, a partir destes funcionamentos, a escola e suas relações de poder, ou seja, a escola como instrumento de controle social, como instituição que reproduz a ideologia dominante, dificultando ao sujeito na posição de aluno ou de professor ocupar um lugar de autoria. Na maioria das escolas, atualmente, se determina quem sabe mais, aquele que detém o poder do conhecimento, legitimado pelos instrumentos didáticos e documentos estatutários, em função de “ensinar” ao sujeito que “deve vir a ser”, porque este espera como um receptáculo o saber a ser aprendido. Nos dizeres de Orlandi,

[...] a escola tem uma função de dissimulação: apresenta hierarquias sociais e a reprodução dessas como se estivessem baseadas na hierarquia de “dons”, méritos ou competência e não como hierarquia fundada na afirmação brutal de relações de força. Convertem hierarquias sociais em hierarquias escolares e com isso legitimam a perpetuação da ordem social. (ORLANDI, 1987, p. 22)

Neste jogo hierárquico e político quem fala da posição sujeito professor tem mais valor, mais poder na relação da prática pedagógica do que na posição sujeito aluno, da mesma forma que os documentos oficiais, planos nacionais podem dizer ou valer mais do que o sujeito professor no espaço escolar. Tal compreensão nos leva a pensar que os sentidos do poder (este entendido aqui como força de repressão) prevalecem sobre o poder dos sentidos na prática escolar. O que queremos dizer é que de certa forma as ações educativas podem assumir a ideologia das condições sócio históricas daquele momento, porém em oposição a esta força de repressão podem agir algumas formas de resistência. Com alguns destes pressupostos, retornamos ao título deste capítulo: como vencer algumas barreiras e oportunizar um trabalho no qual a autoria seja experimentada de forma criativa, em que o poder dos novos sentidos faça a diferença nos sentidos do poder? Este é o ponto em que iniciamos o capítulo, trazendo esta complexa relação sujeito, história e espaço, considerando os efeitos de sentidos no discurso pedagógico (doravante DP) e suas condições de produção.

1.1 Que escola temos?

Para entender o funcionamento da linguagem e a relação dos sujeitos com os sentidos no espaço escolar, é importante retomar que a escola se institui pela legitimidade do discurso pedagógico (DP), proposto por Orlandi:

O que é, então, o DP? Eu o tenho definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função. (ORLANDI, 1987, p.28)

Falar em DP, segundo a autora, é falar do dizer institucionalizado, considerando que são produzidos em diferentes condições de produção e, portanto, por elementos constitutivos distintos, neste caso a interação e a polissemia. Em primeira instância, como os interlocutores e locutores se relacionam, e a dinâmica dos papéis no discurso. E, pelo segundo critério, o da polissemia³, considerando que há um rompimento do jogo parafrástico, a matriz do sentido para um movimento mais aberto, a multiplicidade de sentidos para um mesmo objeto simbólico. Por estes critérios estabelece assim uma tipologia:

a. discurso autoritário: aquele em que a polissemia é contida, referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor. **b. discurso polêmico:** aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos. **c. discurso lúdico:** aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos. (ORLANDI, 2015, p. 85)

Há múltiplas naturezas nos discursos, porém não podemos afirmar que um discurso será sempre autoritário ou lúdico. Há sobreposições e misturas de discursos. Considerando a escola que temos hoje, como já dito, em um processo onde há detentores

³ “Trabalhando com o sujeito histórico e, portanto, determinado, a autora propõe os processos de paráfrase e polissemia enquanto constitutivos do fazer dizer, deslocando a própria possibilidade de se pensar em termos de originalidade/novidade dos sentidos. Não se trata, pois, de pensar sobre sentidos novos ou velhos, mas de trazer a Diferença como lugar de possibilidade do movimento dos sentidos.” (PFEIFFER, 2011, p.237)

de conhecimento (sem reversibilidade), relações de apagamentos, sentidos cristalizados (contidos), inserimos o discurso pedagógico no tipo autoritário.

No discurso pedagógico o conhecimento científico é assumido pelo professor que o transmitirá pelo processo de escolarização ao aluno que deve ouvir e reproduzir os sentidos produzidos, naquelas determinadas condições de produção⁴. A escola, nas condições de produção da modernidade, deveria exercitar o olhar à pluralidade de efeitos de sentidos possíveis, afastando-se do discurso autoritário, caminhando para o discurso de funcionamento polêmico. Não se deseja a polissemia dos sentidos e sim sua univocidade, a transparência. Se pensarmos nas características dos sujeitos da modernidade, nas formas de interação estabelecidas e na produção e velocidade da circulação de informações, a escola deve passar a valorizar novas competências, novas configurações, pois da maneira que funciona atualmente não faz sentido para as novas gerações.

Nos dizeres de Souza:

Para pensar uma nova escola é preciso recuperar os sentidos atribuídos à velha. Recuperar sentidos não para crucificá-la numa inquisição epistemológica, mas para compreendê-la como dissonante do sujeito que a ela recorre que, por essa dissonância, dela desiste. (SOUZA, 2011, p. 477)

Desse modo, pensar como os sentidos do poder funcionam no discurso pedagógico e afetam as condições de produção e de aprendizagem dos alunos pode colaborar para que as desistências destes sujeitos sejam, pelo menos, minimizadas. Assim, no processo de resistência e de fazer diferente, pressupondo que novos sentidos podem ser produzidos, podem ser deslocados, re-significados, pois “para que os sentidos não sejam sem-sentido é preciso que o gesto de interpretação do sujeito se historicize.” (ORLANDI, 1998, p.95).

O problema é saber quem são realmente os sujeitos que constroem e significam este espaço e de que maneira estão inscritos neste processo. Professores, família, comunidade, o próprio aluno e ainda todos os documentos que regulam e administram a vida de todos os cidadãos envolvidos no processo significam e são significados?

⁴ As condições de produção incluem, pois, os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio - histórico, ideológico, mais amplo. (ORLANDI, 2015, p.17)

A Escola assume hoje boa parte da responsabilidade por todo trabalho de escolarização do cidadão, contudo recebe críticas recorrentes de que suas estratégias e métodos não têm atendido de forma qualitativa e diferenciada seu público de todas as faixas etárias. Forma-se o cidadão analfabeto funcional⁵ e passivo que reproduz as forças de trabalho capitalista inserindo-se em papéis que não lhe cabe rejeitar ou repensar. Ao sujeito-professor, sempre lhe é atribuída a responsabilidade de não saber "ensinar" o aluno a ler ou de o aluno não querer "aprender". Os educadores apontam para a família, outro aparelho ideológico do Estado, que pouco participa da vida escolar dos filhos; sentem-se sozinhos e muitas vezes trabalham em escolas com ausência de infraestrutura; há aqueles que também estão desmotivados pela baixa remuneração e desprestígio da carreira, justificando o pouco envolvimento em novos projetos da escola.

Por outro lado, o Estado, tentando primar pela transparência de seus discursos, busca por meio de novas políticas públicas, como os PCNs, disseminar a ideia de que está fazendo sua parte, organizando novos projetos para suprir as demandas de leitura e escrita, na área das ciências exatas e científicas, avaliando o desempenho em Olimpíadas e provas nacionais de diversas disciplinas (ENEM, SAEB e prova Brasil), entre outras necessidades observadas no cotidiano das escolas, como o uso de novas tecnologias, o estímulo à autonomia do aluno, etc. Também foram criados nos últimos anos, momentos de formação continuada para professores: estudos em grupo nas próprias unidades escolares, organizadas por CEFAPROS - MT (Centros de Formação para professores) geridos administrativamente pela Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso (SEDUC).

Queremos ressaltar que, em muitos momentos, buscamos uma solução para os sentidos “perdidos” no cotidiano escolar, porém no decorrer da intervenção compreendemos, por meio da (re) construção de alguns feixes de discursos estabilizados – dos alunos, professores ou governo – respostas que talvez nos auxiliem em algumas das muitas perguntas sobre o trabalho com a leitura, a autoria e o papel do aluno e professor neste processo.

⁵ Analfabeto funcional - A **Unesco** define "analfabeto funcional" como toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, lê e escreve frases simples, sabe fazer cálculos básicos, contudo, é incapaz de usar a leitura e a escrita em atividades rotineiras do dia a dia, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal, profissional, acesso ao mercado globalizado de trabalho, mercê dificuldades de aprendizagem do conhecimento tecnológico da modernidade. Ou seja: o analfabeto funcional não consegue interpretar o sentido das palavras, expressar, por escrito, suas ideias, nem realizar operações matemáticas mais elaboradas. (WERTHEIN, 2012)

Foi muito interessante perceber o jogo do poder institucional, sempre constitutivo da "falta" (PFEIFFER, 1995), em que somente se procuram responsáveis, e professor e aluno estão sempre cerceados. Porém, inscritos em um processo discursivo, cabe-nos, compreender tal processo e os sentidos que o perpassam para poder avançar nos desafios do processo ensino/aprendizagem e partir em direção a novos questionamentos e posicionamentos, para um relacionamento diferenciado com prática pedagógica, assim focaremos nosso olhar nos discursos institucionais que sustentam as escolas e suas especificidades, refletindo sobre a política de língua do Estado do Mato Grosso e seus efeitos nas práticas pedagógicas.

1.2 A escola significada pelos documentos oficiais

Buscamos compreender, neste item, o modo como circulam os dizeres oficiais que regulam a prática didático-pedagógica das escolas estaduais do nosso Estado, principalmente aqueles que se destinam ao ordenamento do ciclo fundamental, que contemplam as turmas de 6º ao 9º ano. Estes discursos oficiais, formulados e materializados em instrumentos públicos farão parte de nossa análise pois,

Para compreender este processo de significação que articula ensino, conhecimento e sociedade, através da relação professor e aluno, temos que observar que, nesta relação, está presente o Estado, enquanto articulador do simbólico com o político, e a ideologia que faz parte do processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos. (Orlandi, 2015, p.188)

O Estado é responsável, portanto, pela inclusão e participação do sujeito na vida pública, especificamente no espaço urbano, ao articular o simbólico e o político, transmitindo a ideia de que todos pertencem a uma coletividade e a todos são asseguradas as mesmas condições. A escola, como AIE, atua pela convenção, de regulamentos que presidem o DP. Compreender a instituição Escola em sua relação com o Estado e como as políticas públicas podem se repetir, se estabilizar, se transformar é uma tarefa árdua, mas possível, pelo “rompimento através da crítica” (ORLANDI, 1987, p. 23)

Podemos e devemos escapar desta ordem institucional, buscando conforme os dizeres de Orlandi, na medida do possível, nos afastarmos do discurso regulamentador por meio da crítica, da reversibilidade, alimento do discurso lúdico.

Por essa razão, entendemos que as práticas de escritas são fundantes das relações com a sociedade e com o Estado. Trazer este funcionamento discursivo para o nosso arquivo vai determinar os efeitos de sentidos de inclusão ou exclusão de direitos e deveres que a própria sociedade institui. Efeitos de um processo político da língua na escola. Desse modo, propomos analisar discursivamente as políticas de língua do Estado de Mato Grosso, textualizadas nas diretrizes para a Educação Básica do Estado e disponíveis nos documentos *Escola Ciclada de Mato Grosso – Novos tempos e espaços para ensinar – aprender e sentir, ser e fazer* (2001), oriundo do regime ciclado estipulado na LDB, de 1996 e *Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado* (2017). Levaremos em consideração também o instrumento próprio de cada unidade escolar, nomeado *Projeto Político Pedagógico (PPP)*, observando os sentidos que são postos em funcionamento no discurso sobre a prática de autoria na Escola e ao reconhecimento e desenvolvimento de habilidades potenciais nos educandos.

No movimento de transformação da escola, a Escola Ciclada apresenta-se como uma mudança de concepção, uma proposta que se pauta na natureza social, política, econômica e cultural dos envolvidos, o que representa uma inserção de valores, ensino e posturas frente a um determinado conhecimento.

Historicamente, a partir da LDB/71, a possibilidade do Ciclo se apresenta como alternativa, desde que existam as “condições necessárias”, considerando idade e aproveitamento. A proposta dos Ciclos é retomada na década de 1980. Alguns estados adotam o regime no sistema público de ensino. Mas foi a LDB/96, pelo artigo 23, que delimitou oficialmente a possibilidade da organização do ensino por Ciclos: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, Ciclos...”.

De acordo com essa proposta de ensino, a avaliação deixa de ser classificatória para ser formativa, implicando em um currículo reestruturado, a fim de que os alunos sejam atendidos individualmente. No entanto, há muito que se discutir sobre o ensino por ciclos, na concepção dos professores. Como se percebe, com a organização por ciclos de formação, há um novo desafio para conceber o ensino e a aprendizagem e isso implica numa nova concepção de educação.

No estado de Mato Grosso, a Escola Organizada por Ciclos de Formação foi iniciada com o Projeto Terra, implantado em 1996, em 22 escolas rurais. O desenvolvimento desse projeto deu início às discussões encaminhadas, pela SEDUC, sobre a nova proposta de ensino no estado. O objetivo era integrar o homem ao campo,

propondo uma forma diferente de organização do ensino (em ciclos), na tentativa de adequar a escola à realidade da comunidade.

Neste momento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) deram sustentação à base teórica do projeto. A organização do Projeto Terra propunha a ruptura do antigo sistema seriado de ensino para um sistema de três ciclos de três anos, no Ensino Fundamental, trazendo os alunos com seis anos de idade para o primeiro ciclo. Gradativamente, a partir de 1999, o sistema da escola ciclada passou a ser oficialmente executado nas escolas públicas do Mato Grosso por meio de diversos documentos organizados pela Secretaria de Educação, considerando idade, características da fase do aluno, com a seguinte estrutura:

QUADRO 03: Organização de enturmação na Escola Ciclada⁶.

CICLOS	FASES	AGRUPAMENTOS	FASE DO DESENVOLVIMENTO	TURMA DE SUPERAÇÃO
I Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	6 a 7 anos 7 a 8 anos 8 a 9 anos	Infância	Maiores de 9 anos
II Ciclos	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	9 a 10 anos 10 a 11 anos 11 a 12 anos	Pré-adolescência	Maiores de 12 anos
III Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	12 a 13 anos 13 a 14 anos 14 a 15 anos	Adolescência	Maiores de 15 anos

Um dos motivos para essa mudança adveio da ideia de eliminar a evasão e a repetência, bem como propiciar maior qualidade na educação.

Esta alternativa pedagógica, com base nos seus princípios e nas análises de experiências já realizadas em outros Estados, demonstra ser a mais adequada e coerente, com as características do Estado de Mato Grosso. Não é apenas uma estratégia para eliminar a evasão e a repetência, mas para uma ampla reorganização estrutural e pedagógica no Ensino Fundamental capaz de propiciar a qualidade na educação. A ideia do Ciclo está baseada na dimensão formativa, na diversidade

⁶ Escola Ciclada de Mato grosso: Novos tempos e espaços para ensinar - aprender a sentir, ser e fazer. 2000, p.52.

de ações pedagógicas como condição necessária ao aprimoramento do trabalho educativo para atender as características e necessidade dos educandos. Provoca o educador a buscar e instaurar, na sua prática, novos estilos de ensinar, fazer escolhas e tomar decisões, visando adequar seu esquema de trabalho às características próprias dos alunos, no sentido de instigá-los para o conhecimento.

(MATO GROSSO,2000, p. 25)⁷

O discurso aponta para um fracasso da educação que precisa ser recuperado e a ideia de ciclo definitivamente, marcada pela palavra “eliminar”, trabalha os efeitos de que deixar a escola seriada para trás é uma saída inexorável para tal problema. Os ciclos parecem ser a “salvação” para tantos problemas educacionais, promovendo automaticamente os alunos para a fase seguinte, a partir de uma premissa de que há um tempo “ideal” de aprendizagem, para ser respeitado dentro de um ciclo. Em mais um trecho deste documento, coloca-se em evidência o papel fundamental do sujeito que estará na posição professor que deve “buscar, instaurar, fazer escolhas, instigar, adequar” sua prática para que o novo sistema tenha sucesso. Neste jogo político, o papel da instituição é silenciado, as condições de produção tão conhecidas e frequentes nas escolas do Brasil - falta de material, limitada capacitação para os professores, poucos investimentos, insegurança – são tamponadas. Cabe ao professor, mais uma vez, assumir a “revolução” do sistema de ensino, de suas mãos pode emergir um novo panorama no ensino brasileiro.

A ideia da escola ciclada é pertinente, porém, se compararmos a organização da escola ciclada com a da escola seriada, veremos que não houve deslocamentos de um sistema a outro, ou seja, a organização da escola, as aulas e os horários são os mesmos da escola seriada. Mesmo com a mudança na nomenclatura, observamos que alguns problemas continuam, como a evasão escolar e a reprovação. Não se pode reter o aluno, porque deve prevalecer a progressão continuada.

E como é que fica a questão da avaliação do ensino e da aprendizagem? Se não se pode reter, pois reter é prejudicar, o sujeito na posição do professor não pode cobrar, pois o sujeito aluno tem que progredir mesmo que ele não tenha aprendido nada. Isso significa dizer que o processo de escolarização se dá no apagamento do conhecimento na constituição do sujeito, resultando na formação de um sujeito escolarizado, mas que não se apropria do conhecimento. (DURIGON, 2012, p. 54)

⁷ Ibid., p.25.

Professor e alunos permanecem presos a um tempo-espço delimitado ainda pela escola seriada, apesar da inovação prevista no novo documento. No trecho de outro documento oficial, as OCs do Mato Grosso, o discurso de superar a exclusão permanece, pois buscamos um sujeito que deveria participar de práticas pedagógicas que estabeleçam novos sentidos com o conhecimento, não apenas funcionais e utilitárias, como nota-se abaixo:

A escola, no entanto, não pode continuar assumindo a função de distribuir desigualmente o saber em face da divisão entre atividades intelectuais e manuais, tal como ocorria, e ainda ocorre, na sociedade global, que não superou o paradigma taylorista/ fordista, embora ele não seja mais dominante. Ao contrário, ela deve projetar-se para as futuras transformações, preparando os jovens para enfrentar a exclusão e ao mesmo tempo, através da organização coletiva, superá-la. (OCs, 2010, p. 27)

O que esperava ser rompido parece ser ainda um entrave, uma contradição que provoca resistências atravessadas pela ideologia de que alguém, em algum momento, dará conta dos tão desejados avanços. O tempo, os sujeitos, o formato das aulas, as intervenções continuam afastando os alunos da perspectiva de inclusão na sociedade, pela autonomia e conhecimento.

Inserida neste momento histórico encontra-se a escola Presidente Médici, do município de Cuiabá, Mato Grosso, que também apresenta seu próprio documento oficial:

O **Projeto Político Pedagógico (PPP)** da Escola Estadual Presidente Médici atende à exigência legal, expressa na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996, bem como a Política da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, constituindo os alicerces das ações educativas. Permite a revelação da Identidade da Instituição, de suas concepções e seus sonhos; define a natureza socioeducativa, política, cultural e ambiental da Escola, bem como sua organização e gestão curricular para subsidiar o seu Regimento Escolar e sua proposta Pedagógica.

O projeto da Escola torna-se um documento importante para nossa análise, pois aponta as falhas observadas pela comunidade e possíveis ações pensadas pela gestão escolar a fim de sanar estes entraves. Registro aqui os apontamentos feitos pela atual gestão neste documento oficial, destacando aqueles que nos interessaram mais para a intervenção:

Faz-se necessário apontar aqui após uma análise crítica dos problemas existentes, a melhorias desejadas e sugestões de resolução dos problemas:

3. Violência na escola, no caso de agressão física, verificar com os pais a possibilidade de transferência de escola; bem como preencher a ficha FICAI, encaminhar para conselho Tutelar e fazer Boletim de Ocorrência;
4. A questão da evasão que infelizmente ocorre pode ser minimizada com projetos atrativos, com a informação dos professores à coordenação dos alunos faltosos, a coordenação entrando em contato com os pais;
5. Os recursos financeiros não atendem toda a demanda da escola (viagens, passeios, aulas de campo, alimentação, materiais, transporte, possíveis estadias);
18. Bullying – desenvolver projetos neutralizando o Bullying e envolvendo todos da comunidade escolar, a psicologia escolar é importante para implantar e aprimorar tal projeto;
20. Falta de projeto de leitura para o ensino fundamental e ensino médio;
24. Biblioteca com acervo significativo, porém desatualizado;
25. Falta de incentivo por parte dos professores na utilização adequada da biblioteca;

(PPP Escola Presidente Médici, 2016)

Observamos que muitas demandas da escola foram identificadas nas falas da gestão, de alunos e professores, principalmente em relação às agressões e atividades desenvolvidas na escola. Analisaremos melhor estas questões apresentadas no texto do documento oficial, descrevendo melhor as outras condições de produção estritas experimentadas nesta intervenção.

1.3 As condições de produção na escola Presidente Médici

A Escola Estadual Presidente Médici, situada na área central de Cuiabá, no bairro Araés, Avenida Mato Grosso, é muito importante na capital mato-grossense. A escola integra o sistema público estadual de ensino e tem como entidade mantenedora a Secretaria de Estado de Educação, SEDUC.

Iniciou suas atividades em 1974, cuja legalização deu-se pelo Decreto nº 1975/74, como Escola Estadual de 1º e 2º graus Presidente Médici, em homenagem ao ex. ditador militar Gal. Emilio Garrastazu Médici 1969-1974. Na década de 70 o Brasil vivia um período de exceção: politicamente os militares se alternavam no poder e a ditadura definia os padrões e modos de gerenciamento dos sistemas de ensino. O nome da instituição “Presidente Médici” já coloca em jogo inicialmente a compreensão de que a escola, criada nos auspícios da ditadura militar, marca pelo funcionamento de um discurso de extrema repressão e disciplina., a ideia de uma política de Estado repressora

que foi caracterizando uma política de língua e de educação e, por conseguinte, deu forma a um modelo de cidadania que se queria implementar na época. À época, o próprio presidente esteve presente para a inauguração da escola, dizendo estar ali um modelo a ser seguido pelas demais escolas.

Mato Grosso era governado pelo Dr. José Fragéli (1971-1975), eleito pelo sufrágio indireto, medida adotada pelo governo ditatorial, que iniciou a construção de várias obras grandiosas, como o Centro Político Administrativo (CPA), Estádio Verdão e a famosa Escola Presidente Médici.

O local escolhido para a construção da Escola Presidente foi denominado de Quintal Grande, e a Escola era conhecida extraoficialmente Centro Educacional Quintal Grande. Sua arquitetura, considerada arrojada para a década de 70, apresenta 5.321.90 m², somente de área coberta.

No ano de 1975 a Escola atendia alunos das cinco primeiras séries do ensino Fundamental e todas as primeiras séries do curso de Técnico em Enfermagem, Habilitação para o Magistério, Auxiliar de Escritório, Técnico em Assistente de Administração e Técnico em Contabilidade. No ano letivo de 1976, deu-se a implantação da educação pré-escolar, visando ao atendimento das crianças com menos de 07 anos, cujo objetivo foi de propiciar melhor preparação da clientela, para o ingresso na 1ª série do 1º grau.

Atualmente, ainda é considerada a unidade escolar maior do Estado, tanto na estrutura física quanto em número de alunos: quase 2 mil estudantes de diversos bairros da capital são atendidos nas 41 salas de aula, nos turnos matutino e vespertino. As modalidades são: Ensino Fundamental com atendimento às primeiras, segundas e terceiras fases do terceiro ciclo de formação humana, Ensino Médio Regular atendendo primeiros, segundos e terceiros anos diurno/noturno e Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (EMIEP), nas áreas de administração e informática. Conta com laboratórios de informática, química, biblioteca, salas de apoio, dois restaurantes, cantinas, um auditório (bem conhecido, usado por vários órgãos em eventos oficiais do Estado e pelo SINTEP para assembleias de professores) e uma rádio.

No início do ano letivo de 2017, o primeiro contato causou-me um impacto, não pelo número de salas, de alunos ou a grandiosidade do prédio e sim pelos sujeitos que circulavam por ali. Havia meninos e meninas com acessórios diferentes, botas, alargadores, tatuagens, cabelos arrepiados, pintados de diferentes cores, muitos mesmo, o que considerei incomum para a maioria das escolas. Em nossa memória veio um

elemento de identificação com a juventude na cidade de São Paulo. Sujeitos que circulam que não são vistos ou são ignorados pelo sistema. Compõem o espaço, mas não se reconhecem nele. Muitas tribos, muitos grupos significando aquele espaço.

Logo, os colegas sugeriram-nos a turma dos “repetentes”, uma turma de 9º ano (o nono ano G), porque poderia, com a intervenção, ajudá-los a avançar mais em língua portuguesa. Imediatamente percebemos o sentido da exclusão em funcionamento, “eles têm mais dificuldade, muitos não querem aprender e juntos em uma sala só, pode facilitar o nosso trabalho”. Ao analisar este discurso de alguns colegas compreendemos que se tratava de um pré-construído, inscrito na memória discursiva dos professores, m interdiscurso⁸ no qual alunos com dificuldade precisam de um tratamento “diferenciado”, que não aquele dispensado às outras turmas. Isolá-los em uma sala tornou-se uma estratégia considerada boa, que poderia “facilitar” o trabalho dos professores, funcionando os efeitos de sentidos de que as atividades selecionadas atingiriam a todos com eficiência.

Atividades específicas para os repetentes legitimam o discurso da inclusão: serão atendidos de forma homogênea. Efeitos ideológicos que produzem efeitos de naturalização: os diferentes na posição de igualdade precisam de tratamento individualizado. Contradição.

Buscamos entender a constituição da turma e conhecer os sujeitos envolvidos. Assim, antes de iniciar efetivamente as atividades, em duas semanas, escutamos as pessoas da comunidade escolar, principalmente estes alunos em diversos momentos: na hora do intervalo, na entrada, na saída, nas horas de recreação:

“Professora, aqui ninguém dá atenção pra gente, pras coisas que a gente gosta”.

“A gente é diferente e acham que é maloqueiro, porque tem uma maneira nossa de se vestir e falar. Com nossas palavras. ”

“A escola só briga e não faz nada diferente. ”

“Nesta sala só tem gente que não sabe português, nem matemática. ”

Esses discursos afetaram-nos. Pela regularidade dos enunciados percebemos que o fato de não serem reconhecidos, não serem notados ou estarem separados os marcava profundamente, incidindo no processo de identificação desses alunos. Ao nos

⁸ “A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. ” (ORLANDI, 2015, p.31)

apresentarmos como professora de língua portuguesa, a maior reclamação foi a de que ninguém aceitava o modo deles se comunicarem “maneira nossa de falar” e, no imaginário deles e de todos, é que falavam e “usavam mal” o português.

Buscamos assim identificar as regiões de sentido excluídas desses dizeres dos alunos, esquecidas nas formações discursivas⁹ a que eles se filiam.

Nos dizeres de Orlandi:

O silêncio constitutivo pertence à própria ordem de produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem. Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz ‘x’ para não (deixar) dizer ‘y’, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar trabalho significativo a de uma ‘outra’ formação discursiva, uma ‘outra’ região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer. (ORLANDI, 1997, p. 76)

Desse modo, buscamos uma forma de aliar em uma proposta didático-pedagógica, o que estava em jogo, pensando em como produzir deslocamentos e transformar aquelas queixas em um rompimento de uma concepção instrumental de língua, criando um novo lugar de dizer de dentro dessa prática, resgatando os sentidos na História.

Colocar esse questionamento em pauta é importante para mostrar que há possibilidade de mudança da relação dos alunos com a língua, possibilidade que fica interditada, quando frequentemente, ao tentar ensinar a língua oficial, a escola o faz promovendo um apagamento da língua (PAYER, 2009, p. 38) que o aluno já conhece, desconsiderando seu percurso escolar, bem como sua história de vida. (SALES, NUNES, 2016, p. 200)

Assim, novos gestos de interpretação, pensados em um viés discursivo, em outras condições de produção poderiam colaborar para que estes alunos avançassem na assunção da autoria, atendendo-os ainda no trabalho com as letras da rua, textualizando os sentidos da cidade, de seus grupos, de punks, rappers, evangélicos ou outras inscrições quaisquer, apagadas ou silenciadas na/pela escola, pois sempre há possibilidade de outras formações discursivas.

⁹ “Chamamos então formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito. Portanto, as palavras, proposições, expressões recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. ” (ORLANDI, 2015, p. 20)

A escola Médici sempre foi conhecida pela fama de bons resultados, porém dissipada ao longo dos últimos anos e principalmente neste ano letivo de 2017 por problemas graves de disciplina, bombas na escola, brigas entre alunos, filmadas e postadas nas redes sociais, intervenções da SEDUC e do Conselho Tutelar nos casos recorrentes de traficantes dentro da escola. Recentemente, em 16 de outubro, passou a abrigar a sede do mais novo programa da SEDUC do Estado do Mato Grosso: o *Programa Anjos da Escola*, dentro do planejamento do PROESCOLAS, cuja atuação tem três pilares centrais de atuação: Saúde na Escola, Paz na Escola e Mediação Escolar, conforme noticiado no site da SEDUC.

A ação visa a promover a Cultura da Paz através de ações integradas com foco no combate à indisciplina, infrequência e infração no ambiente escolar. A intenção é promover a conciliação para prevenir a evasão e a violência escolar. (NASCIMENTO, 2017)

A proposta é que os educadores das 44 escolas selecionadas no Estado possam saber encaminhar as situações de violação de direitos das crianças e adolescentes para parceiros (polícia, conselhos, entre outros) e também propor estratégias para diminuir o número de ocorrências disciplinares nas escolas. Mais uma vez o Estado intervém na comunidade escolar, definindo as estratégias para resolução dos problemas que denigrem/apagam a imagem destas instituições, processos que interditam a efetividade de um sistema, ou seja, compõe um modo do Estado regular e administrar a disciplinarização da comunidade, através do cerceamento, do “policiamento” dentro das escolas selecionadas.

Estas são as condições de produção estritas da escola em que o trabalho se realizou. Um mundo novo e desafiador, pelo fato de ter sido removida de uma escola de outro município, neste ano letivo de 2017. E este, talvez, seja um ponto importante para explicitar o caminho que percorremos nesta intervenção. Conhecer e ser conhecido em um novo espaço implica algo que todo professor deve ter ou buscar: jogar-se além do visto e vivido, compreender que o já-lá é pouco.

Experimentar e sentir a cidade por outro olhar. Experimentar novos movimentos: da escola para o “fora”, da cidade para o espaço da escola. Deslocarmos da repetição para a autoria. Procurar novas significações.

II “COISAS-A-SABER”: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

(...) múltiplas coisas-a-saber, consideradas como reservas de conhecimento acumuladas, máquinas de saber contra as ameaças de toda espécie (...)

As coisas-a-saber representam assim tudo o que arriscar faltar à felicidade (e no limite à simples sobrevivência biológica) do “sujeito pragmático”; isto é, tudo o que o ameaça pelo mesmo fato que isto exista (...)

(PÊCHEUX, O discurso: estrutura ou acontecimento)

Novas significações só acontecem quando o novo, o diferente irrompe e traz na prática cotidiana a possibilidade do vir a ser, do olhar de outra forma. E, na posição sujeito professora, muitas inquietações fizeram-nos repensar a prática autoral, pois assim como nossos alunos, também necessitávamos ressignificar o percurso no confronto de nossas ideias sobre língua/linguagem. Nesta fala de Orlandi retomamos uma das funções importantes da escrita

A escrita, como linguagem, é, portanto, uma das formas de o sujeito exercitar sua subjetividade, pois escrever é também inscrever-se, o que implica deixar marcas de si, dos múltiplos discursos, vozes e sentidos que nos constituem. (ORLANDI, 2015, p. 159).

Inscrita, na posição sujeito professora, há mais de 25 anos, sempre ouvimos que, “se aprende a ler e escrever em aulas de português”, memória discursiva que aponta a culpa da falta de habilidades e bom desempenho dos alunos com a língua, como falha na tarefa dos profissionais de língua portuguesa. Dessa forma, o desenvolvimento adequado destas competências cabe aos profissionais da área, ou seja, a questão de leitura e escrita pertence “apenas” ao mundo das aulas de língua portuguesa. Atualmente, após a leitura de livros como: *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*, editado pela UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul, debatido em reuniões de professores nas escolas com o CEFAPRO (Centro de Formação de Professores), entre outros, pudemos avançar em alguns pontos. Esta fala do fracasso ainda é recorrente, porém não só direcionada aos professores da nossa área, pois atualmente boa parte da comunidade escolar entende que as atividades de leitura e escrita acontecem em todas as aulas. No entanto, estes dizeres não nos eximem da tarefa que nos cabe: pensar e efetivamente possibilitar práticas significativas de leitura, interpretação e autoria, que motivem o aluno a ocupar seu lugar no discurso, a sentir-se

autor em sua produção de linguagem, ou seja, em um momento de escrita de texto, em um seminário ou em uma futura entrevista de emprego.

Muitas vezes, acreditamos seguir um caminho diferenciado dos nossos colegas, menos autoritário, mais próximo do discurso polêmico, visto que em nossas aulas os alunos podiam experimentar a língua nas músicas e vídeos que proporcionávamos, em estratégias e dinâmicas coletivas de produção de textos, em filmes variados. Quando lhes pedia para que escrevessem “com suas próprias palavras” o que “haviam entendido” acreditávamos na possibilidade de um avanço na questão da escrita e da autoria. Correções de texto coletivas e conversas dirigidas com os alunos completavam a concepção de que aquele era o caminho. Obviamente, conseguimos alguns progressos, porque proporcionamos algumas variedades de reflexões que despertaram algo diferente nos nossos alunos. Mas era assunção da autoria? Definitivamente não. Aprendemos, principalmente, no contato com a AD, que estávamos apenas mudando a materialidade, mas o tratamento na hora da escrita e da leitura era da superficialidade da língua, ou seja, possibilitava apenas um uso metalinguístico dos textos em uma língua transparente. Registramos o que Orlandi (1998, p.17) afirma: “gesto de interpretação, fora da história, não é formulação (é fórmula), não é re-significação (é rearranjo).” Pelos estudos do mestrado também fomos questionadas a pensar nossas concepções de língua e linguagem, algo que havíamos refletido poucas vezes; na maior parte das vezes usávamos os materiais didáticos e instrumentos linguísticos abordando a metodologia e sua funcionalidade e nunca percebendo os vestígios das formações discursivas dos autores em funcionamento. Apenas reproduzíamos, questionando muito pouco. A preocupação era apenas com a forma como os elementos se organizavam no texto, se eram atuais e seriam “adequados aos nossos alunos”. O contato com a concepção de língua/linguagem em diversas disciplinas, neste período do Mestrado Profissional no Proletras, e a experiência adquirida no exercício profissional no ensino fundamental e médio, inclusive como pedagoga e alfabetizadora, se entrelaçaram, formando uma nova rede complexa de significações, permitindo que enxergássemos os efeitos de nossa formação na prática pedagógica. Após a sugestão de leitura inicial da “bíblia” (assim foi a indicação para Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos) da Análise de Discurso de Eni Orlandi, adentramos o mundo do funcionamento do discurso e nossa concepção de língua e linguagem foi se desconstruindo paulatinamente. A Ad rompia algumas amarras e produzia deslocamentos subjetivos:

A AD nos permite ver o ensino como prática política e a linguagem como materialidade significante opaca, equívoca e incompleta. Por isso, o professor precisa estar atento para questionar a literalidade e os efeitos de verdade produzidos pelos manuais didáticos. (FERNANDES, 2015, p.184).

Instigadas por este modo de pensar o texto como discurso, não mais entendido como a articulação formal de elementos morfossintáticos que veiculariam sentidos previamente constituídos, mas sim como *forma material* (Orlandi) em/pela qual os sentidos são produzidos; entendemos que a metalinguagem está sujeita ao equívoco da língua e, sendo assim, os sentidos poderiam ser outros, poderiam deslizar. Diz Pêcheux:

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PECHEUX, 2015, p. 53)

Instados a interpretar e, portanto, a produzir sentidos, avançamos em nossas análises, refletindo sobre o lugar do qual produzimos o nosso discurso (aqui uma possibilidade de autoria na posição sujeito professora), como um lugar de significação e de posicionamento político, tomando o aluno de fato não mais como uma simples peça engrenagem do ensino e sim como sujeito, respeitado em sua individualidade, como ser histórico que significa e se significa, produzindo conhecimento. “Não há, pois, como desconhecer a história do sujeito e da língua na produção do conhecimento do sujeito sobre língua.” (ORLANDI, 2002, p. 29).

Esta relação conduziu-nos a olhar para a turma 9º G, da escola Médici, e conhecer um pouco mais o mundo de cada um. No mês de fevereiro, a coordenação não permitiu o início do nosso projeto, em função de uma sondagem prevista com as turmas. Solicitamos, então, apenas que pudéssemos acompanhar as aulas neste período. Essa turma, composta inicialmente de 30 alunos, apresentava como característica o fato de que eram repetentes (a maioria), conforme registrado nos relatórios de aprendizagem elaborados no semestre anterior. Além disso, dizia-se na sala dos professores que oscilavam entre a apatia e a euforia. A maior dificuldade era que escrevessem as tarefas no caderno e no momento de leitura e debate poucos levantavam a mão, esperando sempre a resposta do professor. Durante o percurso, alguns alunos mudaram de turma

(redistribuídos entre as 12 turmas de 9º ano da escola) e três foram expulsos, por enfrentarem a coordenação e até desmaiar colegas na sala, com agressões físicas. Aproveitamos o período diagnóstico para observar os registros e percebemos textos curtos, com desvios da norma culta. A preocupação nas aulas era tomar um visto do professor, com as respostas que consideravam corretas: a do livro didático passada na lousa pelo professor ou por algum aluno mais adiantado.

Tratava-se do funcionamento de discursos construídos no decorrer de suas trajetórias escolares, de caráter predominantemente autoritário: não estão autorizados ou não são capazes de interpretar, ou seja, a interpretação válida é aquela trazida pelos modelos dos livros didáticos e manuais e, para o analista de discurso, “modelo, quando é apenas modelo, é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica ou formal.”¹⁰ (PFEIFFER, 2011, p. 240). Então, como podemos romper a repetição de modelos, o não confronto com a polissemia, a estagnação das normas e preconceitos linguísticos na escola?

É preciso, pois, com a prática – que é política – do ensino da 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)

Surgiu, neste momento, a certeza de elaborarmos um projeto com a questão da função-autor, assunção da autoria, uma vez que, a partir de todos os relatos e observações, os alunos pudessem sair desta repetição formal ou empírica e inscrever seu dizer na história. O trabalho foi, então, planejado para que contemplasse a autoria pelo saber sobre a história da língua, do discurso urbano e as novas formas de conhecer e conectar-se das tribos urbanas. Mas, o maior sentimento era que, por meio da língua, do discurso/linguagem corporal, criássemos um ambiente propício que os fortalecesse, a fim de que saíssem da zona de exclusão e pudessem inscrever seus dizeres na história da escola e fora dela, constituindo a repetição histórica, formulando uma possibilidade de sair da ordem do fracasso escolar.

Mais especificamente, como se contraria (ao invés de se inscrever) a relação do sujeito – a sua filiação histórica a memória do objeto

¹⁰ a. Repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete. b repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo; c. a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper o já estabelecido. (ORLANDI, 2015, p.52)

simbólico em que ele se constitui – aquilo que não faz sentido para ele, não faz sentido em sua história. Logo, está fora de seu discurso. E aqui, fora não significa no exterior, mas excluído, apagado, silenciado. (ORLANDI, 2002, p. 28)

A comunidade escolar, ao desconhecer a história deste aluno e de sua relação com a língua silencia seu modo de vida, de falar e interagir, denominando a “falta de”, como fracasso. Para a autora, o fracasso é resultado do “peso da ideologia colonizadora” e “do apagamento dos percursos históricos produzidos pela redução do ensino da língua à dominância da perspectiva gramatical”, tornando-se forma de resistência do sujeito. (Idem, p. 28)

E para uma turma de repetentes a palavra fracasso implica que “nada sabem”, que não há chance de avançar. Decidimos, portanto, que a assunção da autoria pela prática posição sujeito lexicógrafo, na produção de verbetes (gírias, expressões das tribos) para o dicionário InFormal online, significada pelo processo de identificação em relação à língua na cidade, nas tribos, constituiria nosso corpus. Re (tomar) de alguma forma o espaço subtraído do aluno, dentro e fora da escola, por meio da função-autor, legitimando seus dizeres (a língua que não “tem valor”, a gíria, o informal) em uma nova tecnologia linguística: o dicionário InFormal online.

Organizamos uma programação para o desenvolvimento das atividades, um norte, pois acreditamos que projetos se constroem com os alunos e não pelos alunos. Não poderíamos limitar ou impedir os deslocamentos, rupturas e redirecionamentos durante o percurso, que provavelmente seriam necessários.

Como contribuir, enfim, do meu lugar de professora, para criar mecanismos que favorecessem a assunção da autoria pelos alunos, rompendo com estes feixes estabilizados? Diante destes questionamentos abordamos os processos de significação do urbano pelos alunos, entendendo que há uma relação indissociável entre a história, a ideologia, o papel do Estado e dos instrumentos linguísticos com os quais mantêm contato.

Neste capítulo nos propomos a tratar dos pressupostos teórico-metodológicos da intervenção, pois há “coisas-a-saber” discursivas que nos motivaram a escapar do silenciado, do fixo, do naturalizado.

2.1 Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas: uma articulação para compreender a constituição da língua nacional

Procuramos compreender os gestos de interpretação, de leitura, escrita e autoria na escola mobilizando a teoria da Análise do Discurso, articulada com o domínio da História das Ideias Linguísticas.

Esta abordagem discursiva nos permite avaliar as imagens construídas na nossa relação com a língua, por seu caráter polêmico e disperso, re-significando nossa memória (de ser brasileiro e falar “língua brasileira”¹¹) na relação com o simbólico; permitindo entender como a língua acontece no homem.

Há então uma produtividade específica quando a AD se posiciona no entremeio com a HIL. Podemos dizer que esse modo de fazer história da ciência tem consequências para a leitura e mesmo para a produção de arquivos relativos às ciências da linguagem. Isso inclui tanto os trabalhos de análise dos textos de arquivo, dos gestos de leitura que deles se depreendem, quanto a proposição de novas formas de escrita do arquivo, sensíveis à historicidade dos sentidos, à pluralidade dos domínios das ciências da linguagem, à espacialidade e à temporalidade do conhecimento, às formas de autoria, aos funcionamentos institucionais, aos acontecimentos, enfim, a tudo aquilo que compreende as condições de produção dos discursos científicos. (NUNES, 2008, P.73)

A AD contribui, de forma relevante, para que novos sentidos sejam associados às relações com a escrita e a leitura, como práticas de linguagem e em nossa proposta, particularmente, possibilitamos a assunção da autoria pelo aluno.

Outro fator importante é que a AD coloca em jogo a construção de um saber crítico sobre os instrumentos, permitindo-nos compreender que a História das Ideias busca entender “a constituição de saberes linguísticos em determinadas conjunturas históricas e colabora para que, na escola, professores e alunos possam avançar nos estudos da construção do saber metalinguístico sobre a língua e os modos de sua produção” (IDEM, p. 48).

¹¹ Língua brasileira é uma noção trabalhada por Orlandi que ressalta “o português do Brasil, o brasileiro, tenho repetido inúmeras vezes, não é apenas uma contextualização (um efeito pragmático diferente) do português de Portugal; ele é uma historicização singular, efeito da instauração de um espaço-tempo particular diferente do de Portugal. (Auroux, idem) (ORLANDI, 2009, p.48).

É essencial nos aproximarmos desta história que sempre falará do modo de constituição da cada língua (pelo político, pelo histórico) e, conseqüentemente, da história de seu povo, das suas condições de produção, conforme Nunes:

Tomando as diversas formas de discurso sobre a (s) língua (s) para análise, efetuam-se leituras que remetem esses discursos a suas condições de produção, considerando-se a materialidade linguística na qual eles são produzidos e evitando-se tomá-los como documentos transparentes ou simplesmente como antecessores ou precursores da ciência moderna. Tais discursos atestam, de fato, modos específicos de se produzir conhecimento em determinadas conjunturas históricas. (NUNES, 2008, p. 110)

Dito de outro modo, alunos e professores podem usufruir de novas experiências de leitura e escrita ao intervir nestes materiais e instrumentos reconhecendo-os como formas de discurso produzidas em determinadas condições de produção por sujeitos inscritos em determinadas formações ideológicas. Para Orlandi, a compreensão é “a apreensão das várias possibilidades de um texto”. (2012, p. 56)

Nas escolas, as atividades contemplam a interpretação condicionada por formas de reforço da legitimação, pelas mãos do professor ou dos materiais elaborados e inquestionáveis adotados pela instituição. É possível observar uma predominância do discurso autoritário em que o professor, marcado historicamente como "detentor do saber", determina em uma relação quase unilateral a univocidade dos sentidos. E também é o lugar onde o aluno, na maior parte das vezes, vive menos desafios. Essa postura reflete na questão da autoria: o professor que reclama da interpretação também critica a falta de criatividade e criticidade do aluno nos textos ou redações. Falta a compreensão de que ao aluno não é dada a chance de ser ele mesmo, de ler e escrever; de pensar por si próprio; de construir relações com o simbólico politicamente. Pois “frequentemente, ao tentar ensinar a língua oficial, a escola o faz promovendo o apagamento da língua (PAYER, 2009, p.38) que o aluno já conhece, desconsiderando seu percurso pré-escolar, bem como sua história de vida. (SALES, NUNES, 2016, p.200) ”. Daí a importância destas duas teorias em consonância com as práticas pedagógicas para a experiência significativa da autoria na escola, na vida.

É esta articulação que me permite afirmar que ensinar a língua portuguesa, pressupondo que esta língua tem história, uma história da língua e sobre a língua, faz uma grande diferença para o professor e para o aluno, pois isso significa tomar a língua enquanto objeto de conhecimento e não como algo natural que todos já conhecem (ou

deveriam conhecer) porque é sua língua materna. (PFFEIFER, 2015, p.97)

Contar a história da língua no ambiente escolar proporciona uma ampliação do saber sobre a língua e não somente saber a língua. Faz diferença, porque o sujeito se constitui na língua, pela língua, que tem história, cuja discursividade o afeta política e simbolicamente.

2.2 A História das Ideias e os instrumentos linguísticos: não há compreensão sem historicidade.

Para a AD os *instrumentos linguísticos* (Auroux), tais como dicionários e gramáticas), são objetos históricos, discursivos, o que permite considerar que os mesmos não são transparentes.

São diversas as produções e objetos que constituem as formas de discurso sobre a língua, mas as primeiras pesquisas da HIL, desenvolvidas por Sylvain Auroux, consideram como primeira revolução tecnológica o advento da escrita e, a constituição dos instrumentos escritos (gramática e dicionários), como a segunda revolução tecnológica, por reunir saberes científicos sobre a língua, em um período denominado de gramatização. Conforme declara AUROUX (2009, p. 65) gramatização é “o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

A história dos instrumentos se inicia com o surgimento da escrita, aproximadamente há três mil e quinhentos anos antes de Cristo. Apareceu, a partir da necessidade de se constituir uma lista de palavras, possivelmente para um levantamento mnemônico, um resgate do conjunto lexical para a sociedade medieval, que ali despontava. A gramatização das línguas ocorre, segundo o autor, com o intuito de instrumentar as línguas faladas e ao mesmo tempo descrevê-las. Os dicionários e gramáticas desenvolvidos constituem, inicialmente, uma união científica de comunicação centrada inicialmente na Europa, nascendo de uma original tradição linguística: a greco-latina. Esta que firma um período de gramatização intenso. Como afirma S. Auroux (idem, p. 35), “é às ciências da linguagem que devemos a primeira revolução científica do mundo moderno”.

Pelo desenvolvimento destas ciências, as gramáticas e dicionários passaram a ser organizados (fortemente no período do século XV ao século XVIII), colaborando para a maior divulgação das descobertas linguísticas. Com o surgimento da imprensa, no século XVI, observou-se então a reprodução acelerada destes instrumentos de língua, cuja propagação sedimentou a fixação das chamadas línguas nacionais. Cada uma, obviamente, inclusive por questões geográficas e econômicas, por suas condições de produção, apresentou uma história específica de constituição, singularizando a língua, destarte, em importantes instrumentos linguísticos, na chamada Revolução Tecnológica da gramatização. Os estudos permanecem vivos nas mãos de pesquisadores diversos e aqui, em solo brasileiro, temos um bom recorte da nossa história em relação aos instrumentos linguísticos. Por questões pontuais, traremos apenas um breve relato deste acontecimento e seus efeitos de sentido para o povo brasileiro e, conseqüentemente, para a prática escolar.

A história dos dicionários, glossários e gramáticas em solo brasileiro deve ser colocada em função de sua materialidade linguística e histórica. A primeira, porque aqui já havia as nações indígenas com seu léxico variado em um território de grandes extensões. A segunda relaciona-se à colonização portuguesa, que traz sua cultura de dominador e assim a riqueza lexicográfica brasileira aparece nos nomes de animais, plantas, objetos, partes do corpo humano. Para Nunes, inicia-se então a história dos instrumentos linguísticos no Brasil:

Essas listas de palavras deram origem aos primeiros dicionários brasileiros, que foram dicionários bilíngues português-Tupi elaborados pelos missionários jesuítas dos séculos XVI ao XVIII. Além do interesse em conhecer a língua indígena, ou juntamente com ele, estava presente, como dissemos anteriormente, o interesse na catequese dos índios. Daí o discurso religioso desses primeiros instrumentos linguísticos brasileiros, que eram também instrumentos da colonização. (NUNES, 2010, p. 4)

Os missionários jesuítas queriam estreitar o contato com os dominados da colonização e precisavam de um instrumento para facilitar estas aproximações. A catequese seria o principal mote e os religiosos fizeram o papel de autores intérpretes, deram voz ao saber do índio, através dos dicionários. O processo denominado aqui, por Auroux, é o da exogramatização,

Na ausência da tradição linguística, ninguém inventa uma para descrever uma língua viva que não conheça. É completamente diferente para os missionários (ou exploradores, ou, atualmente os linguistas) que gramaticalizam vernáculos sem escrita: estamos no caso de uma exogramatização (e, quando se trata de propagar a doutrina religiosa, de uma exotransferência). (AUROUX, 2009, p. 76)

Neste processo, as gramáticas representavam a Instituição Igreja e sua ideologia legitimada no discurso religioso, cuja imagem se fazia presente nas enunciações iniciais para depois passarmos para o discurso da ciência, do Estado e de suas leis, após a reforma Pombalina. Inicialmente, surgem dicionários referentes à língua de Portugal. No século XIX, organizam-se dicionários de língua portuguesa monolíngue e, na segunda metade do século XX, consolida-se a lexicografia brasileira.

No século XX, estes saberes a respeito das ciências da linguagem (gramáticas e dicionários) e de outras ciências são gradativamente incorporados a materiais denominados compêndios, manuais, livro de classe, livros didáticos, entre outros, a fim de garantir a manutenção pedagógica, organizando as informações que já constavam dos programas escolares nacionais. O dicionário ou glossário compõe também este grupo de materialidade, usados nas escolas, pois “permite estudar o processo de construção do cidadão dessa nação que também vai se construindo, na articulação e na tensão entre a unidade e a diversidade”. (SANTOS, 2013, p. 25)

Todo sujeito vivencia em seu cotidiano experiências com variadas práticas linguísticas diferentes das práticas normatizadas antes de ingressar na escola, onde pelas políticas públicas instituídas deve aprender a língua oficial, a chamada “língua escolarizada”. Segundo Pfeiffer:

Desconhecer que estas línguas (língua oficial, línguas maternas, língua nacional) se constroem historicamente, são distintas, e os discursos sobre elas repercutem efeitos de sentidos entre os sujeitos, contribui na manutenção do ensino na língua apenas enquanto uma técnica a ser aprendida, apagando o ato de que o sujeito se constitui na e pela língua. (PFEIFFER, 2015, p. 105)

Assim, quanto mais a prática escolar se distancia desta compreensão da constituição da língua pelo sujeito, mais tensa fica a relação sujeito/língua/aprendizagem e maior o fracasso institucional. O que nos interessa aqui é ressaltar que nas formulações dos alunos e de muitos sujeitos a respeito de que língua se fala e qual é a que se escreve encontramos um conflito: a língua da escola, a da

gramática e dos livros didáticos não significa da mesma forma em relação à do cotidiano. Desse modo, nasce uma relação tensa, contraditória, entre língua fluida e imaginária, conforme distinção proposta por Orlandi (2002), para quem a língua fluida é aquela que encontra lugar nas relações cotidianas dos sujeitos, aquela que muda continuamente, vai além das regras e que não pode ser fixada em fórmulas. A língua imaginária é aquela institucionalizada, das normas, dos registros formais, que fixa e sistematiza a língua num sistema. De acordo com esta noção, o sujeito pode compreender que a língua estruturada nos instrumentos didáticos, dicionários e gramáticas é inalcançável, não é a língua de suas experiências cotidianas, por estar inscrito nos movimentos e deslizamentos dos discursos, estar inscrito na língua fluida. Nos dizeres de Orlandi:

Defini a língua imaginária como sistema fechado, normas, artefato do linguista (mas também dos missionários e outros assemelhados) ao passo que a língua fluida é a língua no mundo, sem regras que a aprisionem, língua no acontecimento do significar na relação de homens com homens, sujeitos e sujeitos (ORLANDI, 2002, p.13).

Juntamente com a escola, a elaboração dos instrumentos linguísticos permitiu construir essa língua imaginária, ao mesmo tempo que um saber sobre ela, instituindo normas e regras que foram estabilizadas em gramáticas e dicionários. Como afirma Silva,

Entendemos, assim como Leite (2011, p. 3213), que para “todas as línguas vivas, esse primeiro registro é apenas o início de um processo contínuo, já que o uso vai alterando formas e sentidos”, vai [(re) gramaticando] “estruturas e funções, e exigindo a reconstrução ininterrupta dos instrumentos linguísticos, ou seja, do processo de gramatização”. Portanto, os instrumentos linguísticos, porque são históricos, se renovam, se ampliam, se atualizam. (SILVA, 2012, p. 73)

Ampliam, renovam, são reinventados porque, como aponta Orlandi (2001, p. 8), analisar a gramática e o dicionário como parte da relação com a sociedade e a história “transforma esses instrumentos em objetos vivos, partes de um processo em que os sujeitos se constituem em suas relações e tomam parte na construção histórica das formações sociais com suas instituições, e sua ordem cotidiana”.

Situamos, a seguir, a história do dicionário no Brasil, entendendo-o no funcionamento da prática contemporânea, principalmente para compreender suas novas

formas de constituição na atualidade, sua circulação e os efeitos de sentido que essas formas atuais (como os dicionários online) provocam nas relações entre a história, a ideologia e o político nas práticas linguísticas e pedagógicas.

2.3 A história do dicionário no Brasil: breve percurso

A gramatização do Brasil nasce com os registros de viajantes em relatos e listas que contemplavam a descrição de elementos, como animais, plantas e outras novidades do mundo recém-descoberto. Os primeiros dicionários, organizados em tupi e português, foram produzidos por missionários jesuítas com o objetivo de ensinar filhos de colonos, índios, e até outros missionários para fins de catequização, nas escolas de “ler, escrever e contar”. Com a chegada do Império altera-se a política linguística de caráter geográfico-econômico para um interesse mais linguístico, porém ainda marcado por formações discursivas religiosas.

Em 1759, os missionários jesuítas foram expulsos do Brasil e vieram as chamadas Reformas Pombalinas, que introduziram as concepções iluministas em Portugal e no Brasil. Com isso, o discurso de catequese dos jesuítas dá lugar a um outro discurso: o das ciências, das leis e do Estado. Um brasileiro que vai estudar Direito em Portugal, Antônio de Moraes Silva, elabora o primeiro dicionário monolíngue da língua portuguesa, o Dicionário da Língua Portuguesa (1789), que começa a introduzir palavras brasileiras. (NUNES, 1996, p. 10).

Os primeiros dicionários monolíngues surgiram somente no século XVIII e introduziram definitivamente a ideologia das tradições europeias nas descrições e nomeações da língua nacional.

Os discursos da época colonial, ao produzirem um conhecimento sobre o Novo Mundo, introduzem muitas nomeações definições, exemplificações, explicações. Há um trabalho que produz transformações e delimitações nos domínios lexicais. (Idem, p. 28)

De um modo resumido, podemos analisar os primeiros movimentos da formação do nosso corpo lexical e a quem atendia, início da denominação de língua geral, que passou a incluir vocábulos dos africanos, indígenas e outras palavras oriundas do contato entre as línguas. Vimos, portanto, que como país colonizado, a história da língua e dos instrumentos linguísticos ocorre em determinadas condições de produção, pelos sujeitos

inscritos na posição de produtores da lexicografia, que também são interpelados pela ideologia, marcados por diversas formações discursivas.

Por esta razão, para este trabalho, desejamos mobilizar algumas noções pertinente para estudar os dicionários produzidos no Brasil enquanto objetos discursivos, o que nos encaminha a compreender que:

[...] as palavras não são tomadas como algo abstrato, sem relação com os sujeitos e as circunstâncias em que eles se encontram, mas sim como resultantes das relações sociais e históricas, relações essas que são complexas e, por vezes, polêmicas ou contraditórias. Assim, o dicionário é visto como um discurso sobre a língua, mais especificamente sobre as palavras ou sobre um setor da realidade, para um público leitor, em certas condições sociais e históricas. (NUNES, 2010.p.6)

Estas observações permitem-nos pensar em algumas características que permanecem na ordem das evidências a respeito do dicionário: a neutralidade na sua escrita e o efeito da completude da língua ali representada.

Inscrito em uma formação ideológica todo sujeito se assujeita submetendo-se à língua. O assujeitamento do indivíduo é ocasionado pelo *esquecimento*. Segundo Orlandi (2003), há duas formas de esquecimento: o da ordem do interdiscurso, tem a ilusão de ser a origem do que diz (inconsciente); o enunciativo, no qual o sujeito produz determinados sentidos e não outros conscientemente. As palavras de uma voz (anônima, não identificável), reverberadas pelo interdiscurso são apropriadas e se manifestam de diferentes formas em diferentes discursos. Reitera Orlandi (2015, p.2) “Esse complexo com dominante das formações discursivas é o que chamamos interdiscurso, que também está afetado pelo complexo de formações ideológicas”. Este movimento acontece inconscientemente. Portanto, abordar o dicionário no campo discursivo significa compreender que não há neutralidade no momento da produção, o que nos permite pensar o funcionamento do processo de produção de sentidos, atravessado pela ideologia. Pela análise em relação à exterioridade, às suas condições de produção, se apresenta como uma tecnologia que articula língua, ciência e história.

Para Nunes (2010, p.2) “este estabelece uma relação muito específica com as palavras, ou seja, de modo geral, a de selecioná-las e produzir um discurso sobre elas”. Assim ele escreve para o “outro”- o sujeito leitor nacional -, por movimento de antecipação deste público leitor, acreditando atendê-los por completo na ampliação de

seus conhecimentos linguísticos. E eis aí o outro efeito, além do pré-construído da neutralidade do instrumento, que citamos mais acima,

O efeito que nos interessa compreender nesse processo discursivo que se desenvolve na constituição do dicionário é o da completude, ou seja, o efeito da completude da representação da língua no dicionário. Em outras palavras, consideramos que o dicionário assegura, em nosso imaginário, a unidade da língua e sua representabilidade: supõe-se que o dicionário contenha (todas) as palavras da língua. (ORLANDI, 2000, p. 101)

Podemos representá-la como “instrumento domesticável”, pelo qual se constitui uma formação imaginária de que controlamos a língua e que todo nosso saber sobre a língua se materializa neste instrumento, bem como nas gramáticas. Esta organização resulta de um esforço de homogeneizar, dominar os processos de significação de cada saber, “traz à baila uma tentativa de apagamento das diferentes possibilidades de leitura, um apagamento do funcionamento ideológico (e inconsciente) que promove a divisão social do trabalho da leitura, determinando o que pode e deve ser lido” (PETRI, SCHERER, 2016, p. 364) por todos nós.

Enquanto construção imaginária da língua, o dicionário busca fixar seus sentidos e apresentá-los como estabilizados, como representativos da língua e dos falantes. Mas, ao fazer isto, sempre há um resto não contemplado, uma alteridade que lhe escapa (...) (NUNES, 2009, p. 99)

Optar por um trabalho discursivo com o dicionário significa dizer que nele não temos tudo, apesar de considerarmos que nossa língua ali está documentada. O nosso objetivo, nesta proposta, era estabelecer relações, comparando verbetes em dicionários de diferentes épocas e em outras materialidades, inclusive nos mais contemporâneos, observando os deslocamentos e/ou apagamentos das palavras nestes instrumentos, “os restos¹² não contemplados”, selecionados do tema tribos urbanas, durante esta intervenção. Cada palavra produz sentidos nos dicionários, mas que não são perfeitos, acabados, acrescentando-se ainda que os sujeitos-lexicógrafos selecionam alguns sentidos, mas há outros possíveis. O trabalho consistia, portanto, em desconstruir o imaginário de dicionário como feixe de discursos estabilizados, refletindo sobre o efeito

¹² Em nosso trabalho consideramos os “restos”, desta alteridade do discurso, como as gírias, expressões, neologismos que são formulados pelas tribos e considerados não representativos da nossa língua.

do inquestionável, da verdade final (o que vale também para o sujeito na função autor lexicógrafo, visto como referência magna no processo).

Desconstruir, nesse caso, vem funcionar como um dispositivo que aciona o processo de produção-reprodução-transformação do qual nos fala Pêcheux (1995), com especial ênfase na transformação do que está posto no instrumento linguístico para o que funciona na relação do sujeito falante com as práticas sociais que sua existência engendra discursivamente. (PETRI, SCHERER, 2016, P. 362)

Desmistificar o uso do dicionário na escola parece ser uma fuga à normatização, à sua função unilateral de objeto de consulta “o pai dos burros” e nos possibilita uma reflexão sobre o uso pedagógico do dicionário, uma vez que na prática escolar, possivelmente, será a última”, “incontestável”, “definitiva” fonte de consulta: “Vamos ver o significado no dicionário” é a fala mais recorrente dos professores e não “Vamos ver os sentidos que os dicionários trazem sobre esta palavra” ou ainda: “Que tal uma análise dos sentidos deste enunciado em outras materialidades para comparar com o dicionário”? O que já seria um passo adiante. Por uma visão discursiva pretendíamos colaborar para que os alunos compreendessem que, inclusive ao não encontrar determinados verbetes, o apagamento também significava. Dito de outro modo, as escolhas lexicais encerram um modo de escamotear os verbetes que não pertencem aos grupos sociais de prestígio. O dicionário deve conter e legitimar a língua nacional.

Este processo de desconstrução, pela tomada do dicionário como discurso, permite encontrar vestígios dos sujeitos afetados pelo político e pela ideologia em funcionamento na linguagem, das condições sociais e históricas do momento de sua produção. E, destarte, para avançarmos nesta análise, para além das evidências:

A pergunta que deixo é: como ler o dicionário, hoje? O que podem trazer estas considerações para a reflexão de como se elaborar um dicionário, pensando-se discursivamente? (Nesse caso, deve-se pensar um dicionário que, ao invés de iludir-se e a nós) com sua completude, assumisse, ao contrário, a incompletude necessária, assim como a diferença, a alteridade constitutiva e tivesse uma forma material (linguístico-histórica) que levasse os usuários a trabalhar com ela em funcionamento, mobilizando suas memórias e abrindo espaço para a elaboração de relações com diferentes formações discursivas. (ORLANDI, 2002, p. 118)

Partindo destas premissas, consideramos a possibilidade de entender como se dá o processo de inserção de novas discursividades contemporâneas¹³, uma vez que hoje os instrumentos linguísticos circulam em novos formatos ou são acessados pelas redes em aparelhos como computadores, smartphones, tablets, configurando novas relações nas consultas linguísticas, além daquelas que contemplam o dicionário impresso. Fato que desloca o nosso olhar para tais processos, no caso desta intervenção, pois trabalhamos com gírias e expressões mais utilizadas pelas tribos urbanas e suas relações com os instrumentos linguísticos disponíveis. Dito de outra maneira, podemos compreender que em algum instante a escritura permitida nestes novos instrumentos pode representar o momento em que a “língua fluida” penetra na “língua imaginária”. Orlandi afirma que há uma “re-organização da vida intelectual” e uma re-distribuição das possibilidades de interpretação

A informatização, a prática da escrita de textos no computador, assim como os modos de ler, transforma efetivamente a relação do sujeito, do autor com a escrita e com o que é ler, em função da materialidade da memória (arquivo), algoritmizada, nesse caso, e da relação com a exterioridade do dizer. E aí se inauguram outras formas de pensar e compreender a linguagem. (ORLANDI, 2009, p.67)

A disponibilidade de diversos dicionários na Internet colabora para esta análise, do movimento de instabilidade e estabilidade das palavras e seus sentidos, principalmente aqueles que permitem o acesso do leitor para avaliar o conteúdo ou produzir conhecimento sobre. Ou melhor, de alguma forma coloca em evidência como “os acontecimentos na hiperlíngua (aquilo a que chamamos “discursos”) mudam igualmente (mais ou menos) a estrutura” (AUROUX, 2014, p. 243)

Segundo Nunes (2010), estes dicionários ou enciclopédias trabalham com outras possibilidades de verbetes, que incluem, por exemplo, lexias com adjetivação, como no caso de “arte contemporânea”, encontrada neste formato apenas no Wikcionário (dicionário configurado como parte complementar do site Wikipédia).

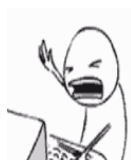
Alguns dicionários online são apenas dicionários digitalizados e fixados em sites, muitas vezes disponibilizados pela própria editora. Ou seja, muda-se apenas o suporte, mas o conteúdo é o mesmo. Em outros casos, os dicionários ou enciclopédias online possibilitam algum tipo de interação/intervenção do leitor, convidando-o para

¹³ Para NUNES (2009, p. 1), “As discursividades contemporâneas podem ser consideradas como uma forma do discurso do novo, no qual se dá a instituição de novos sentidos”.

avaliar postagens de outros leitores ou para fazerem suas próprias acepções para os verbetes. Este último tipo descrito, como Nunes (ibidem) constatou pelo uso do Wikicionário, atenderia de uma forma mais célere e atualizada o consulente.

Como lugar de captura dos discursos do contemporâneo, a enciclopédia on-line se mostrou mais sensível ao acontecimento, o que acena para mudanças significativas nas tecnologias de linguagem e, ao mesmo tempo, para as limitações dos instrumentos linguísticos. (NUNES, 2009, p.5)

Um destes materiais, selecionado para nossa intervenção, é o dicionário InFormal online (doravante DI), cujos usuários são convidados a escrever verbetes, colaborando com a construção do arquivo online. Esta apresentação inicial do dicionário na primeira página nos permite algumas análises iniciais sobre sua proposta



O **dicionário** de português gratuito para internet, onde as palavras são definidas pelos usuários. Uma iniciativa de documentar on-line a evolução do português. Não deixe as palavras passarem em branco, participe definindo o seu português!

O Dicionário InFormal é do caralho! Ali não existem definições certas ou erradas, mas definições da vida real para o português.

O dicionário, disponível online, não deixa de cumprir seu papel de documentar a nossa língua, de permitir registros da vida real para o português, ou seja, da língua fluida configurar-se na língua gramatical, representável. Este apontamento inscreve a imagem de que “vida real” (aqui significa “língua fluida”) pode ser representada pelo “português” (“língua imaginária”) neste instrumento tecnológico; dito de outro modo, há um efeito ideológico de que este “português” é aquela língua oficializada, a serviço da ordem do público, imaginariamente completa no dicionário, para a maioria.

O convite é para todos em sua individualidade, “participem definindo o seu português”, reforçado pela questão de que no DI ninguém será julgado, porque não existem as noções de certo ou errado, uma vez que estamos falando de língua em movimento. Efeito de sentido marcado pela escolha lexical, “evolução”.

O objetivo é documentar a nossa língua, a língua de todos. A ludicidade da locução adverbial “passar em branco”, produz sentidos que nos remetem ao registro do “preto no branco” ou não deixar passar despercebido. O fato é que a língua merece que se fale dela, parafraseando Orlandi.

A nomeação do dicionário como informal reforça a ideia de que o usuário tem liberdade para registrar gírias, palavrões e outros tipos de verbetes geralmente limitados pelos dicionários tradicionais. Ser “do caralho” parece ser diferente, no uso, na forma, no acesso, pois o sujeito falante é sujeito lexicógrafo, com poucos limites.

A esta liberdade de escolha do falante se junta a aparente ausência de regulação da escolha das entradas, ou tampouco das escolhas lexicais ou da sintaxe da definição. Embora na página de envio o Dicionário alerte que “a definição pode ser editada e se tornará propriedade do Dicionário InFormal”, o efeito sobre o leitor não é de um controle rigoroso, seja em relação à presença de palavras ou temas tabu, seja em relação aos modos de definir, exemplificar ou apresentar as relações semânticas solicitadas (sinonímia, antonímia e relacionadas). (OLIVEIRA, 2014, p.264)

Podemos verificar que este controle se limita a algumas entradas e questões mais pejorativas, no entanto dificilmente a entrada e definição enviadas serão descartadas, porque neste dicionário os verbetes são cumulativos, de forma que em pequenas diferenças possam ser avaliados pelos usuários. Um exemplo de palavra mais atual, visualizada por muitos usuários e uma das que mais receberam inserções ultimamente, com 118 definições encontradas, algumas com mais de 6500 likes: o estrangeirismo Crush:

1. Crush

Significado de Crush Por Karina (SP) em 28-04-2009
Quedinha; Estar afim de alguém.

Ex.: Ele tem um crush por você;
Ele tem uma quedinha por você;

2. Crush

Significado de Crush Por Dicionário inFormal (SP) em 01-05-2015
Gostar de alguém que não sabe nem da existência de você.

Ex.: Aquela pessoa é meu crush.

3. Crush

Significado de Crush Por José Luiz (SP) em 19-10-2015
1. Crush era o nome de um refrigerante.

Ex: “Crush” tinha sabor de laranja.

4. Crush

Significado de Crush Por Mica (PA) em 23-06-2015

Crush, traduzido para o português, define-se como paixão.

Ex.: Meu crush chama-se Antônio.

5. Crush

Significado de Crush Por Messias (RJ) em 14-10-2015

1. A expressão começou a ser usada depois da música "have a crush on someone" e significa "ter uma paixonite por alguém" logo "minha crush" significa "minha paixão" de uma forma informal. Ou seja, o crush é a paixão de alguém.

Ex.: Meu crush agora me ignora no whatsapp.

80. Crush

Significado de Crush Por lili (SP) em 02-08-2016

Alguém que você gosta, que você tem uma quedinha; Namorado.

Ex.: Hoje falei com o meu crush.

55. Crush

Significado de Crush Por João sem braço o goleiro (AC) em 12-08-2016

Crush (do inglês) significa amor súbito ou esmagamento.

Ex.: Ela tem um crush.

Analizamos que algumas inserções se complementam e outras trazem sentidos esquecidos na história, como é o caso de crush marcado na memória como bebida refrigerante por um usuário. Por estas características de constituição e outras que trataremos ao longo do trabalho, o dicionário instaura uma “escrita lúdica e criativa”, pois sobre o uso “incide um baixo nível de regulação por parte do site”. (OLIVEIRA, 2014, p. 265). Os gestos de leitura, descrição e interpretação neste instrumento passam por um processo de deslocamento, que fogem da prática da reformulação ou simplesmente de repetições, porque, “para nós significar está além de uma interpretação já dada, significar é ter acesso à língua, é, sobretudo um processo no qual intervém a ideologia, o inconsciente, a exterioridade, a história.” (PETRI, SCHERER, 2016, p. 363).

Estes movimentos, da relação do sujeito com a interpretação face aos objetos simbólicos, podem nos ajudar a compreender a posição do falante da língua ao produzir seu discurso e, neste caso, quando reconfigura sentidos já-ditos e acrescenta outros aos verbetes que encontra no dicionário Informal online. Um sujeito cidadão ao se ocupar a posição de lexicógrafo produz deslocamentos e novos sentidos que possibilitam a compreensão dos movimentos entre o mesmo e o diferente na língua, entre a paráfrase e a polissemia. O dicionário, tal qual a gramática e outros instrumentos, significa e registra conhecimentos da cidade, em diferentes condições de produção.

A escrita, a gramática e o dicionário são tecnologias do registro, da permanência, que ao instrumentarem a língua permitem instrumentar também o espaço-tempo de vida, participando assim da constituição da cidade. (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2011, p.200)

Rodríguez-Alcalá (2011) coloca em evidência esta visão, denominando estes instrumentos de tecnologias linguísticas urbanas, ao estruturar em seus estudos que o processo de gramatização ocorreu a partir do processo de assentamentos humanos, ou dito de outro modo, da constituição de cidade, do processo de urbanização. Ao fixar-se em espaços, o sujeito nômade do passado também estabilizava seus saberes linguísticos possibilitando, através da escrita, o processo de instrumentalização das línguas. Inscrever-se permanentemente em um espaço conduz o homem a relacionar-se com o Outro, com o espaço, significar-se com um espaço simbólico, porém em uma relação mais duradoura, desenvolvendo hábitos e costumes diferentes do nomadismo.

Esse fato recorrente nos faz voltar a atenção para uma coincidência histórica inaugural e bem conhecida, a de que escrita e cidade nascem juntas, que a revolução da escrita, como a designa Auroux, é contemporânea e indissociável dos processos políticos e econômicos que produziram a revolução urbana, expressão cunhada pelo paleontólogo Vere Gordon Childe, por volta dos anos de 1940, para referir-se à emergência dos primeiros assentamentos humanos permanentes que a historiografia reconhece como cidades. (Ibidem, p. 199)

São novas formações, novos grupos humanos que mudam os princípios de ocupação do espaço para viverem a fixidez, regulamentando uma nova vida de cidadãos e por esta razão vale a pena ainda irmos além e nos confrontarmos com “o lugar em que esses sentidos fazem sentido, lugar em que o simbólico e o político se articulam na produção desses efeitos” (ORLANDI, 2001, p.10): a cidade.

2.4 Preconceito e estereótipo: modos de subjetivação, processo de identificação na cidade, na escola

A cidade, em uma abordagem discursiva, é pensada como um espaço simbólico que se caracteriza por “dar forma a um conjunto de gestos de interpretação específicos” (ORLANDI, 1999, p.8), que constituem o urbano e deve ser analisada pelos movimentos dos sujeitos, ou seja, como se dão os processos de identificação materializados na ocupação desse espaço. Os sujeitos, afetados pela história e pela política, “encontram formulações, modos de se dizer, que desorganizam o espaço burocrático (do) urbano. Atravessam esses processos que os prendem e metaforizam. ” (ORLANDI, 2001, p.11). Cada movimento, cada gesto provoca novas distinções no imaginário do urbano. São flagrantes, fotografias, flashes, cenas, corpos, sons, silêncio que compõem a ordem do urbano. E o que fazer com este material que produz sentidos e faz significar o sujeito?

A nossa tarefa como analistas não é a de interpretar, mas dar condições para que as pessoas se confrontem com a materialidade desse discurso, trazendo para o urbano a maneira como, ao se inscrever na história, a língua significa. (ORLANDI, 2004, p. 34)

A temática do discurso das tribos urbanas, recortada para este trabalho, procura investir mais poder à voz dos alunos no processo de análise dos sentidos, dá condições de interrogar a história e o político, pois considera o processo de identificação dos jovens na posição-sujeito cidadãos, pedestres, partícipes de diversos grupos urbanos, para além do universo da escola.

Para o sociólogo francês Michel Maffesoli (1998), em sua obra *O tempo das tribos – o declínio do individualismo nas sociedades de massa*, os sujeitos não somente se apoiam em princípios de individualização, mas partem para vivenciar através da possibilidade de uma emoção coletiva um sentido de identidade grupal, cuja organização e constituição podemos chamar de "neotribalismo".

Segundo o autor, as tribos urbanas podem ser pensadas como grupos de sujeitos que se agregam em comunidades emocionais temporárias, em busca de processos de identificação, de novos sentidos em um fluxo permanente no espaço simbólico da cidade.

Estaríamos voltando no tempo e vivendo a constituição de tribos dos tempos primórdios? De indivíduos em fluxo constante na sociedade? Maffesoli compreende que esta noção não se perde em relação aos aspectos de aproximação e identificação, necessidades indiscutíveis para o humano, porém há sim novos modos de viver estes agrupamentos, pelas condições de produção do tempo atual. O que nos interessa ressaltar aqui é que os agrupamentos se formam, de modo geral, pela inscrição territorial e pelo que denomina de cimento emocional.

Os sujeitos buscam identificar-se e experimentar o tempo-espaço de uma maneira diversa, pelo gestual, o silêncio, as dancinhas, o não verbal. Há uma ritualização com características próprias. O corpo dança e canta, produz sentidos em estado de Arte. Corporeidade que se textualiza nas práticas urbanas. Esse movimento ocorre em diversos espaços.

Qualquer que seja, no caso, o território em questão ou o conteúdo da afeição: interesses culturais, gostos sexuais, cuidados vestimentares, representações religiosas, motivações intelectuais, engajamentos políticos. Podemos multiplicar, à vontade, os fatores de agregação, mas por outro lado, eles estão circunscritos a partir destes dois pólos que são o espaço e o símbolo (partilha, forma específica de solidariedade, etc.). Isso é o que melhor caracteriza a intensa atividade comunicacional que de múltiplas maneiras serve de nutriente ao que chamo de neotribalismo. (MAFFESOLI, 1998, p. 186)

Essas tribos são presentes na cena cotidiana, nos diversos espaços da paisagem urbana contemporânea com suas aparências uniformes de vestimentas e expressões corporais. Quando se vê um é como ver o grupo, ao se deparar com o grupo é como ver um só.

Orlandi analisa que estes agrupamentos se formam para estabelecer um vínculo social, pois há um imaginário que a diferença os aproxima, mas é o mesmo que os exclui. Nesta relação procuram sair do lugar ocupado de parte não legitimada da sociedade. Orlandi assim define as tribos da contemporaneidade:

Trata-se, para mim, de um movimento na sociedade: força viva dos corpos que se deslocam. Espaços em ruptura na formação social. Irrupção do irrealizado, passagem do sem-sentido para o sentido outro. (...) o espaço da rua, o fluxo, o movimento dos sujeitos, existindo na rua como “grupo”. Não como passantes. (ORLANDI, 2017, p. 137)

A fim de avançar nesse processo de investigação sobre o fluxo, o movimento como modo de resistência, pensamos a constituição da cidade que se torna cada vez mais heterogênea com a presença de diferentes grupos sociais em um processo de legitimar algumas associações e, ao mesmo tempo, silenciar e apagar os sujeitos nas relações com os espaços, homogeneizando as formas de identidade. O processo de construção de identidade, nesta nova configuração de circulação urbana, coloca em jogo os sentidos do político. Nunes, assim se posiciona:

O tecido urbano ganha fronteiras e repartições, cada uma delas se apresentando como sítios de significação¹⁴ em que predominam de forma “comunitária”, “associativa”, por “parcerias” etc., certas imagens ou identidades (formas de individuação) legitimadas, absorvidas pelo discurso da administração pública. (NUNES, 2011, p. 64)

A identidade é um movimento na história. Os processos de identificação se caracterizam como um movimento de reconhecer e desconhecer do sujeito em um processo do inconsciente, da ideologia, pois se manifesta nas diferentes posições-sujeito.

O Estado e suas instituições produzem efeitos homogeneizantes nestes processos de identificação e torna-se uma tarefa difícil romper com o fixo, com as identidades estabilizadas, uma vez que pelo imaginário o sujeito não está “adequado”, sua identidade não se relaciona às categorizações definidas como “normalidade”. É esse sujeito deslocado, segregado pela língua, pelo estereótipo da estética, que nos interessa. O sujeito de que falamos circula nesta zona de fronteira, produzindo sentidos na relação com os objetos simbólicos e sendo interpretado pelos sentidos determinados pelo político. Se estiver com roupas rasgadas, tatuagem, brincos e outros acessórios de sua tribo, é vândalo, marginal, se o cabelo cobre o rosto e se pinta de preto é estranho e deve andar com outros estranhos parecidos com ele. Em busca de um espaço para dar sentidos ao modo de significar estes grupos (rappers, punks, roqueiros, entre outros) resistem, diferem, chocam, comunicam para sair do lugar comum, do sentido dominante. Orlandi (2010) compreende que nesta nova ordem de representação social, ou o sujeito se insere, encontra seu lugar ou estará à parte.

¹⁴ Ao nos depararmos com qualquer objeto simbólico surge a necessidade de “dar” sentido. Orlandi registra que “O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação (Orlandi, 1993). ” (ORLANDI, 1998, p. 64)

Não é mais o paradigma da inclusão/exclusão, mas o da segregação. Não há ilusão de possibilidade de ascensão vertical. Há a luta heroica do sujeito para ter um lugar qualquer (centro/periferia). Domínio das relações individualistas, da fragmentação, da urgência. (ORLANDI, 2010, p.13)

A segregação pode ser alimentada pelo estereótipo e pelo preconceito. Em nosso trabalho ambos são questionados e o silêncio nos faz pensar sobre os sentidos excluídos. Como se dá este processo de segregação? No funcionamento dos discursos, sentidos sempre são retomados e repetidos. Pelo esquecimento número 1, o sujeito se acha a fonte original do dizer, permitindo que dentro de formações discursivas os saberes “vão sendo repetidos até se cristalizarem e se regularizarem, criando um efeito de fechamento, naturalizando dizeres e práticas dentro de uma cultura” (FERREIRA, 2015, p. 26) Esta repetição produz os estereótipos. O preconceito também é constituído no exercício das práticas sociais. Ainda pelo inconsciente, pelo funcionamento do interdiscurso, os saberes se formam pela filiação a sentidos, determinados pela ideologia.

Para caracterizar o preconceito de maneira mais consequente, considero que o preconceito é da ordem do silenciamento local, da interdição no seu funcionamento. Ou seja, o preconceito é uma forma de censura. (ORLANDI, 2017, p. 96)

Neste espaço fragmentado, de sentidos barrados pelo preconceito e de estagnações produzidas pelo estereótipo, encontramos um sujeito individuado pelo Estado, discriminado e censurado. As relações verticalizadas segmentam os que estão fora e os que estão dentro, valoriza o acesso ao saber legitimado em contraponto ao saber das ruas, inscreve a “língua imaginária” como legítima em detrimento à “língua fluida”. A Escola, como vemos hoje, reforça a estagnação e a verticalização das relações, não possibilitando deslocamento de sentidos, não pratica a assunção da autoria e valoriza os lugares e a língua legitimados por políticas públicas atravessados pela ideologia dominante. E por que a Escola é importante e fica no centro desta discussão?

A resposta é que a possibilidade de rompimento desse processo pode ser pensada pelo “acontecimento discursivo (PÊCHEUX, 1990) da entrada do sujeito no espaço-tempo das letras, da escrita e do escrito em uma sociedade como a nossa. ” (SILVA, 2011, p. 166). Porque “não há urbanidade moderna sem escrita. Não há Estado sem Ciência. E a escritura se aprende na Escola. Eis a articulação de base: Estado/ Ciência/ Escrita. ” (ORLANDI, 2004, p. 152).

Pela abertura significativa a este novo processo da sociedade, acreditamos que é possível restituir o político pela constituição de autoria, permitindo ao sujeito sair do “estar fora”, da “margem”, significando pelo processo de identificação. Pela prática de textualização, com a introdução responsável do discurso digital, pela mobilização da função-autor enfim, por uma ressignificação do discurso pedagógico.

2.5 A instituição escolar e o espaço da autoria: qual discurso queremos?

A escola não tem que se moldar ao “urbano”, mas ir para o espaço da cidade enquanto real histórico muitas vezes apagado pelo urbanístico. Deve confrontar-se com o real da rua com seus sujeitos, seus modos de existência, de resistência e de saber, de arte, de cultura. Que não é a letrada, mas é, existe em suas formas outras. (ORLANDI, 2004, p. 153)

Estas observações nos permitem pensar que a escola textualiza e significa o urbano. Os processos de escolarização e de urbanização provocam efeitos de sentidos nos sujeitos. A Escola se textualiza pelo pedagógico (DP), pela formação discursiva do “ensino aprendizagem” e responde às demandas da sociedade. Dizer do discurso pedagógico em relação à cidade, segundo Pfeiffer (2001), é dizer do sujeito no movimento com a escrita e a leitura que se dá na relação com instrumentos pedagógicos e linguísticos, dizer da constituição do sujeito urbano escolarizado. Na escola e na cidade o sujeito se individualiza com os efeitos da normatização, da estabilização, das determinações de como é a forma de ocupar a cidade (entendemos aqui não o local empírico e sim o objeto simbólico). Portanto, há a possibilidade da autoria, uma liberdade, um momento de fazer-se visível com suas idiossincrasias e marcas próprias que são limitados, engessados a serviço do sistema ideológico dominante, através de políticas públicas, que “pressupõem um mesmo sujeito e uma mesma cidade homogêneos pelos processos de escolarização e de urbanização, enquanto instrumentos de estabilização do Estado” (PFEIFFER, 2011, p.32). O sujeito apenas é autorizado a dizer na repetição, sem criatividade, sem História, significando-se em um simulacro de autoria.

O sentido da igualdade funciona apagando o diferente, segregando espaços e sujeitos, esvaziando significações. Este é ponto nevrálgico do nosso questionamento: de que maneira a Escola pode contribuir com a produção da diversidade, da multiplicidade

de sentidos, do desenvolvimento da autonomia? Acreditamos ser possível um rompimento deste efeito por meio da mobilização da função-autor na instituição escolar.

[...] a escola é necessária, embora não suficiente, uma vez que a relação com o fora da escola também constitui a experiência de autoria. De toda forma, a escola, enquanto lugar de reflexão é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem. (ORLANDI, 2000, p. 82)

Pensar discursivamente os sentidos da autoria, principalmente no processo de escolarização, nos remete ao funcionamento da autorização, o que significa pensar então “na relação estreita entre estar na posição autorizada a dizer (processo de autorização produzido pela escola) e estar na posição autorizada a ter urbanidade (civilizado).” (PFEIFFER, 2001).

Por isso, nesta intervenção, constituiu-se um corpus diferenciado que considerou o que está fora, a experiência vivida no espaço “de fora”, o sujeito produzindo sentidos pelo funcionamento da língua nos grupos dos quais faz parte, em diferentes posições sujeito. Refere-se à construção de sítios de significância, da construção de espaços dentro e fora do ambiente escolar, em uma condição de ter o ensejo de que seus gestos interpretativos sejam validados e seus discursos valorizados. Essa seria uma mudança fundamental das condições de produção da leitura na escola e de mobilizar a função-autor em diversas situações de produções de discursos.

Para fundamentar melhor o conceito de autoria recorremos à Foucault (2001), que registra a função-autor como o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações. No entanto, o conceito de função-autor de Foucault remete apenas ao autor inscrito em algumas discursividade, todavia Orlandi estende a noção de função-autor, elaborada pelo autor, disposta pela originalidade de um quadro restrito e privilegiado de produtores, para uma função de todo sujeito. Para a autora a função-autor é uma dimensão da autoria que encontramos no discurso da escrita e no da oralidade. A função-autor acontece constantemente, pois está associada com a ilusão do sujeito, de ser original no discurso. Este conceito, ao ser abordado por Orlandi, coloca o sujeito autor além da repetição, historicizando seu dizer, tornando-o interpretável, inscrevendo o seu dizer na história, não original como se referia Foucault, mas assumindo a posição de um lugar.

[...] essa noção de modo a considerar, à diferença de Foucault, que a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria. Dessa maneira, atribuímos um alcance maior e que especifica o princípio da autoria como necessário para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade. Em outras palavras: um texto pode até não ter um autor específico, mas, pela função-autor, sempre se imputa uma autoria a ele. (ORLANDI, 2013, p. 75)

Ao propor um trabalho discursivo utilizando para isso a elaboração de verbetes para um dicionário Informal online, pretendemos que os alunos se constituíssem enquanto autores. Trabalhamos com a produção do texto grafado na posição sujeito-lexicógrafo, ou seja, a possibilidade de apresentar uma versão escrita da língua oral “com forma e sentido específicos” no dicionário online. No nosso caso, o discurso digital na Internet se constrói como perspectiva para que o processo de textualização se efetive, pois, marcamos gírias e neologismos, o discurso das tribos, validados como verbetes, publicizados e acessíveis a todos. Este processo exige assumir responsabilidade na produção da linguagem.

Aprender a se colocar – aqui: representar – como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor. (ORLANDI, 2000, p. 79)

É necessário e urgente, buscar caminhos, trabalhar novas estratégias e continuar estudos que incluam escolhas de movimentação de leitura e de autoria. Não é possível apenas repetir indefinidamente, sem reflexão, o discurso que imobiliza e que nos mantém no mesmo lugar. Lutar contra a repetição no DP é instaurar a possibilidade de pensar e discutir o repetir. Sim, pensamos que é fundamental buscar o polêmico e o lúdico, que é o que mantém viva a instituição Escola. Isto é o que queremos: a desconstrução do discurso pedagógico (autoritário) a favor de uma prática de autoria, pensada como processo, como construção.

III QUAL É SUA TRIBO? # SEM PRECONCEITO! O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Para mudar algo em relação ao preconceito é preciso mudar as condições em que produz, ou seja, é preciso que as práticas de significação não separem o homem do outro homem, mas, ao contrário, constitua-os em uma relação de solidariedade, de convivência, de uma diferença não-verticalizada, mas co-extensiva. Desse modo, não nos iludimos com a “igualdade” universal, e criamos espaços politicamente significados em suas diferenças. (ENI ORLANDI, 2017)

Neste capítulo apresentamos a execução das atividades planejadas, o trabalho desenvolvido nesta intervenção durante cinco meses na escola Presidente Médici, que buscou trabalhar as diferenças e as relações na escola, por meio de uma prática mais afetiva, mais solidária.

Com o propósito de facilitar as análises (não didatizar) dividimos o capítulo em três grandes blocos, conforme a organização e objetivos das atividades, ou seja, a natureza das materialidades. Na **primeira parte** apontamos a constituição de um arquivo de materialidades sobre a história dos verbetes (tribo, urbana, tribo urbanas) em diversos dicionários de forma discursiva e também por meio de cartazes, vídeos e textos escritos, estabelecendo um campo discursivo a partir de um corpus teórico.

A delimitação do corpus não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos. [...]. Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes (ORLANDI, 2002, p. 62).

Sabemos que o corpus, para nós analistas, não é algo fechado, lógico, pronto. Ele é construído. A difícil tarefa de delimitar, de recortar o objeto foi construída ao longo da intervenção, porque também surgiram por comentários e solicitações dos alunos. Portanto, a constituição do corpus deste trabalho nasce de uma inquietação nossa na posição professora da rede pública do Estado e também dos anseios e cobranças dos alunos, significado em relação às práticas linguísticas da Escola.

No **segundo bloco** apresentamos as atividades de planejamento e produção de textos, ou seja, principalmente a formulação de verbetes para o dicionário InFormal online e de verbetes produzidos para cada tribo selecionada. Na **terceira parte** temos a circulação dos trabalhos nas redes sociais, envio dos verbetes e desenhos para o dicionário InFormal e divulgação do glossário durante a apresentação de um desfile das tribos urbanas para toda a escola.

3.1 O funcionamento do discurso das tribos urbanas: gestos de leituras

Em um primeiro momento, após os contatos informais com a turma, definimos com uma colega, professora de língua portuguesa, a possibilidade de nos encontrarmos ao menos uma vez por semana, partilhando com todos os envolvidos pela turma de 9º ano o desenvolvimento do projeto de intervenção, especificamente com o 9º ano G. Das quatro aulas disponíveis na grade, combinamos encontros semanais de duas aulas seguidas, pois ela argumentou que, mesmo considerando importante o projeto, havia uma cobrança pela coordenação de “vencer” os conteúdos gramaticais, previstos para a série e ainda afirmou que aquela era uma sala com muitos alunos repetentes que sempre ficava atrasada em relação às outras. Portanto, precisaria das outras aulas da semana. Compreendemos as condições, mas o discurso nos fez refletir sobre como somos cerceados pelo DP autoritário e precisamos avançar e ocupar nosso lugar de autoria e ouvir alunos e a nós mesmos nas nossas necessidades.

No primeiro dia de aula fizemos uma apresentação dos envolvidos no projeto. Como já havíamos conversado informalmente, propusemos uma roda de conversa, dispondo as cadeiras em círculos – assim trabalhamos a intervenção, com exceção dos dias de trabalho de grupo - no qual pudéssemos estabelecer objetivos e combinados, uma vez que estaríamos juntos até o final do semestre. Expusemos as observações sobre a escola e que havíamos gostado e nos interessado pela diversidade de sujeitos que ali circulavam. Desta forma, iniciávamos a intervenção oficialmente com a turma 9º ano G. Retomamos as apresentações, pois muitos ainda não nos conheciam e também queriam dizer como se sentiam na escola.

Assim, após falar sobre o sentido de exclusão vivido por eles e ouvir seus comentários, optamos por definir um tema que deveria, segundo a turma, “mexer” com a cabeça dos colegas, professores e gestão. Dali saiu um chamado: “# sem preconceito!

” Imediatamente questionamos: Preconceito contra quem? Contra o quê? Alguns disseram que seria contra a língua, contra o jeito de falar de cada grupo, as gírias, contra a roupa e o modo de se vestir. Era assim que se sentiam, pois, por diversas experiências, percebiam que deviam se adequar às regras e à língua da escola e mais ainda, fora dos muros da escola também se adequar à cidade e ao modo de ocupar seus espaços, pois recebiam críticas dos colegas de escola e da família ou vizinhos. Para Orlandi, o “discurso da escola e o discurso do urbano (são produzidos pelo e) produzem o efeito de homogeneização dos sentidos: temos a unicidade dos sujeitos, e da cidade. ” (ORLANDI, 2001, p. 30) O sentimento procedia e precisava ser acolhido.

Disse-lhes que poderíamos fazer um trabalho sobre esta inquietação, sobre o como nós cidadãos somos controlados em diversas instâncias, cujo foco seria nossa língua e que as armas estariam nos dizeres, nas expressões corporais, nas atitudes diante do nosso objeto de estudo como, por exemplo, acontecia com os rappers em sua denúncia social. Neste momento nossa conversa se encaminhou para o poder da língua, das palavras na nossa vida. Surgiu, então, a perspectiva de trabalhar com o discurso destes grupos que, atualmente, têm menos voz na sociedade: as tribos urbanas. Os próprios alunos disseram que a escola Médici reunia muitos grupos jovens urbanos e que eles inclusive sabiam o local de encontro dessas tribos e outros se autodenominaram pertencentes a algumas destas tribos. Acordamos que, na aula seguinte, eu levaria um calendário de planejamento e pedi-lhes que pensassem melhor sobre estas tribos das quais muitos já participavam nos bairros e municípios de suas residências. Os alunos ficaram muito animados com o projeto e se comprometeram em avançar com as discussões e pesquisas.

Na aula combinada levamos algumas possíveis datas para serem analisadas coletivamente, contemplando as aulas, os feriados, semanas de prova e algumas atividades, já previamente agendadas pela escola, e, a partir deste calendário oficial, pudemos organizar nossos primeiros encontros. Cada aluno ganhou um caderno pequeno, chamado de *diário de bordo*. Fomos questionadas sobre o uso do caderno. Serve para copiar os textos das pesquisas e fazer atividades de sala? Posso escrever qualquer coisa? Vale nota? O caderno ficará para nós para sempre? Nestes discursos novamente vemos a ressonância de sentidos que remete à formação discursiva do que pode ou não ser feito mediante autorização daquele que é o detentor do saber na sala. Respondemos que não era para ser avaliado quantitativamente, o nosso objetivo era que escrevessem suas impressões, ideias, dúvidas, questionamentos dos nossos encontros,

além de ali estar colado o planejamento das atividades, passível de mudanças. A proposta é que iniciássemos a prática da autoria, que não se ensina, mas se pratica a partir de um processo de (re) significação da concepção de texto em sala de aula. Complementamos que nossa avaliação aconteceria durante as aulas, através da participação de cada um no desenvolvimento do projeto. Gostaram muito do caderno, elaborado com capa adesiva e o tema tribos urbanas. Levamos adesivos variados para que personalizassem o caderno, anotando nome e preferências. Na abertura do caderno havia uma folha com dizeres parecidos com o jogo do “bate-volta” de entrevistas e todos preencheram os itens. Muitos pediram para partilhar o que haviam registrado na folha, alegando que era início de ano e seria legal saber mais dos outros.

Encerrada a parte de organização de materiais recolhemos os cadernos (eles mesmos pediram porque afirmaram que podiam esquecer em casa) e combinamos a continuidade do projeto.



Fonte: arquivo pessoal

Na aula seguinte, iniciamos as primeiras discussões sobre o tema. Desmembramos a locução *tribo* e *urbana* para poder acompanhar separadamente os sentidos possíveis e, em um segundo momento, “tribo urbana”, porque em dicionários convencionais apenas encontramos as palavras separadas. Como questionamento

inicial: Quais sentidos têm a palavra tribo para você? O que pensa a respeito? Diversas respostas a essa primeira pergunta foram parecidas, notei que a maioria se inscrevia numa mesma formação discursiva, ou seja, “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócia histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. (ORLANDI, 2015, p.41)

Nas respostas dos alunos, observamos algumas filiações de sentidos, vestígios de uma visão preconceituosa na relação nominal tribo e índio, em discursos que vêm se reproduzindo desde a colonização. Sabemos que o discurso se textualiza e por ele temos conhecimento da memória discursiva (o interdiscurso) que permeia os dizeres dos alunos, nesse caso, fazendo-os associar de forma preconceituosa os integrantes de uma tribo: ora são índios selvagens, ora são bandos reunidos. Nesta atividade inicial cada aluno teve um tempo para escrever suas primeiras ideias sobre o tema. As respostas foram registradas nos diários de bordo dos alunos. A seguir, para facilitar a análise, agrupamos discursos que apresentaram regularidades nos enunciados para tribos, dividindo-os em dois blocos ou recortes:

RECORTE 1- Sentido de índio, não civilização, selvageria (mato)

*SD 1 - “Um conjunto **de grupos indígenas** em um **espaço de paisagem natural**, do qual seus costumes são de uma **cultura mais selvagem**. ” (Grifos nossos) Aluna A. G.*

Verificamos que a resposta da aluna associa o enunciado tribo, a índios, constituindo uma relação de primitivismo pelo pré-construído de que pessoas reunidas em tribos se comportam de maneira “selvagem”, como os grupos de eras medievais, ditos de comportamento não civilizado. No entanto, preserva na memória a ideia de que tribo ocupa espaço e, neste caso, um “espaço natural”, não transformado pelo homem. O aluno I.H. já apresenta um deslizamento que se aproxima da SD1 no tocante ao não civilizado, porém remetido a outro grupo de pessoas:

*SD 2- “Tribo é um grupo de **pessoas do mato (caipira, da roça)** ” (grifos nossos) Aluno I. H.*

Na SD 2, tribo está associada àquelas pessoas que ficam afastadas da cidade (roça), pelo imaginário de que quem não vive na cidade é mais selvagem e apresenta hábitos e costumes simples ou pouco desenvolvidos, aproximando-os da cultura da

selvageria das tribos. O aluno G.H.S reproduz a ideologia da selvageria em escolhas lexicais mais fortes, como vemos abaixo:

*SD 3 - “Tribos geralmente todos pensam em índios e eles **não costumam se misturar** e ficam em grupo, é **como um bando de leão com seu grupo** e não costumam se misturar e cada tribo é **como uma cidade**. ” (Grifos nossos) Aluno G.H.S*

A resposta deste aluno apresenta um discurso sustentado em metáforas que se contradizem, se distanciam: são como animais, mas animais selvagens não habitam cidades (leão e cidade). O discurso formulado possibilita analisar que este aluno compreende que na memória discursiva de todas as pessoas a associação do sentido tribo e índio “todos pensam” já está naturalizada, cristalizada, textualizada no enunciado “geralmente”. Há uma quebra de expectativa em relação ao enunciado do aluno, porque esperamos que o “eu” penso diferente (não faço parte desta filiação de sentidos!) aparecerá no texto, o que não ocorre. Fica aqui pelo não dito que tribos gostam de isolamento, daí sua característica mais selvagem, pois reiterada duas vezes temos “não costumam se misturar”.

Também apareceram discursos com formações discursivas bem distintas destas apresentadas.

RECORTE 2 – Sentido de “estar reunido”, de algo mais social – provável deslizamento

*SD 4- “Tribo é uma **família** enorme de várias pessoas diferentes, cada uma de um jeito diferente” (grifos meus) Aluno A.L. F.*

*SD 5 - “Tribo vem de bando de **pessoas reunidas**. ” (Grifos nossos) Aluno B.G. R*

*SD 6 - “Tribo é um grupo **de pessoas unidas**, em um ambiente ou são pessoas unidas por outro modo de comunicação. ” (Grifos nossos) Aluno L. O.*

*SD 7 - “Tribo é um grupo de pessoas que **se identificam** com a **mesma coisa**” (grifos nossos) Aluna S. O.*

Interessante notar que estes recortes apresentam um deslocamento, não fala mais de índios e sim de tribos como constituição de grupos na sociedade, de pessoas que se

aproximam por afinidades. Na SD 6 o aluno L.O ainda avança na questão de que inclusive não precisam estar no mesmo ambiente, porque podem estar unidas “por outro modo de comunicação”, o que fica apagado em seu discurso pela não-especificidade do meio. Já o funcionamento do discurso da aluna E. L. nos aponta uma dispersão de textos

*SD 8 - “Quando ouço a palavra tribo logo me vem na cabeça a tribo de índios, né kkk. Para mim existem vários tipos de tribos né, **na minha escola por exemplo cada um tem sua tribo!** Tribo pra mim é **um mundo neste mundo**, cada um tem o seu lugar, cada tribo tem sua característica diferente. Eu, por exemplo, não achei a minha tribo, **eu acho**. ” Aluna E. L.*

A aluna E.L. inicia o dizer pela FD da repetição tribo e índio, mas na sequência retoma outros sentidos como resposta, colocando que tribos podem ser outros tipos de grupos. Há aí efeitos metafóricos interessantes, pois significa “um mundo neste mundo”, apontando para uma formação discursiva de cunho filosófico. Diz que não encontrou sua tribo, porém logo deixa a dúvida em evidência. Sente-se autorizada a dizer o que pensa, pois, “o sujeito se subjetiva de maneiras diferentes ao longo de um texto”.

Conversamos então sobre a palavra urbana e muitos já analisaram como “algo da cidade” e poucos da turma não sabia o que significava. Optamos por continuar as produções, inclusive em função do tempo disponível, pensando na locução *tribos urbanas*. E outros sentidos foram registrados pelos alunos individualmente:

SD 9 – “Grupo de índio que circula na cidade” Aluno E. C.

A resposta do aluno E.C. não apresenta ruptura do sentido anterior dado para tribo e se tribo é “coisa de índio”, ele passa a ocupar a cidade, provavelmente pela memória do repetível que há um movimento migratório de algumas nações para as cidades. São os mesmos indivíduos, porém que agora ocupam um novo espaço. Na resposta do aluno I.H registra-se a falta de, produzindo outro tipo de funcionamento discursivo:

SD 10 - “Eu sei o que é, mas não sei explicar. ” Aluno I.H

Afirmar não saber explicar sobre tribos urbanas também significa. A falta do dizer diz. Dito de outra forma: não quero escrever ou me expor, porque não quero fracassar. Como diz Orlandi (1997), o silêncio significa, há sentido no silêncio. O aluno

está significando pela falta do dizer, por acreditar não ter palavras ou ainda, por estar inscrito numa posição aluno, preocupar-se com o “erro” (erro da formação discursiva educacional) e assim, não explicar não compromete.

SD 11 - “Tribo de gente reunida, igual ao salgadinho Tribos que dão no avião. Tem um cara de skate e um DJ na embalagem.” Aluno L.O.

Nesta última sequência é importante observar que há muito mais que um deslizamento em relação ao primeiro grupo; não há referências a índios. Rompe com os sentidos produzidos pelos colegas e aponta para uma marca de um salgadinho chamado Tribos, cuja embalagem apresenta indivíduos em diferentes posições, como as mencionadas pelo aluno: os skatistas ou músicos (DJs). Revela um leitor que se filia a outra rede de formulações.



Discutimos os sentidos coletivamente, pensando nos pontos comuns observados. Encerramos este momento combinando que daríamos continuidade à aula e convidamos todos a confrontarem suas ideias com outros sentidos sobre tribo analisados em outras condições de produção, em outras materialidades. Combinamos utilizar o dicionário para consultar estas palavras e irmos à biblioteca da escola. Uma aluna questionou que não encontraríamos *tribos urbanas* no instrumento, porque as palavras aparecem separadas no dicionário, já outros da turma pensavam que sim. Essa abordagem inicial foi importante para entender o funcionamento dos pré-construídos sobre o instrumento, do imaginário do aluno a esse respeito.

Os alunos também sugeriram que procurássemos significados em outros “lugares”, como a internet, explicando que atualmente o “Google” serve para buscar significados de palavras. E a maioria da turma alegou que não possuía nenhum exemplar de dicionário em casa e muitos disseram que quando querem saber algo sobre uma palavra pesquisam no Google. Comentamos que atualmente as pessoas fazem esse tipo de busca que, geralmente, nos encaminha para um dicionário online. No entanto, aprender a ler e saber lidar com todo este conhecimento é uma boa tarefa para a escola dar novos significados.

A tecnologia, como suporte de atividades de leitura e escrita e que mantém com a contemporaneidade uma estreita relação, produz sentido na e da contemporaneidade. O letramento digital imprime, talvez, outra perspectiva às relações de leitura e escrita. Parece, a princípio, uma descentralização da função da Escola e, conseqüentemente, uma descentralização do jogo de ensinar e aprender a que o sujeito se submete na instituição escolar. (ZILIO, 2016, p. 51)

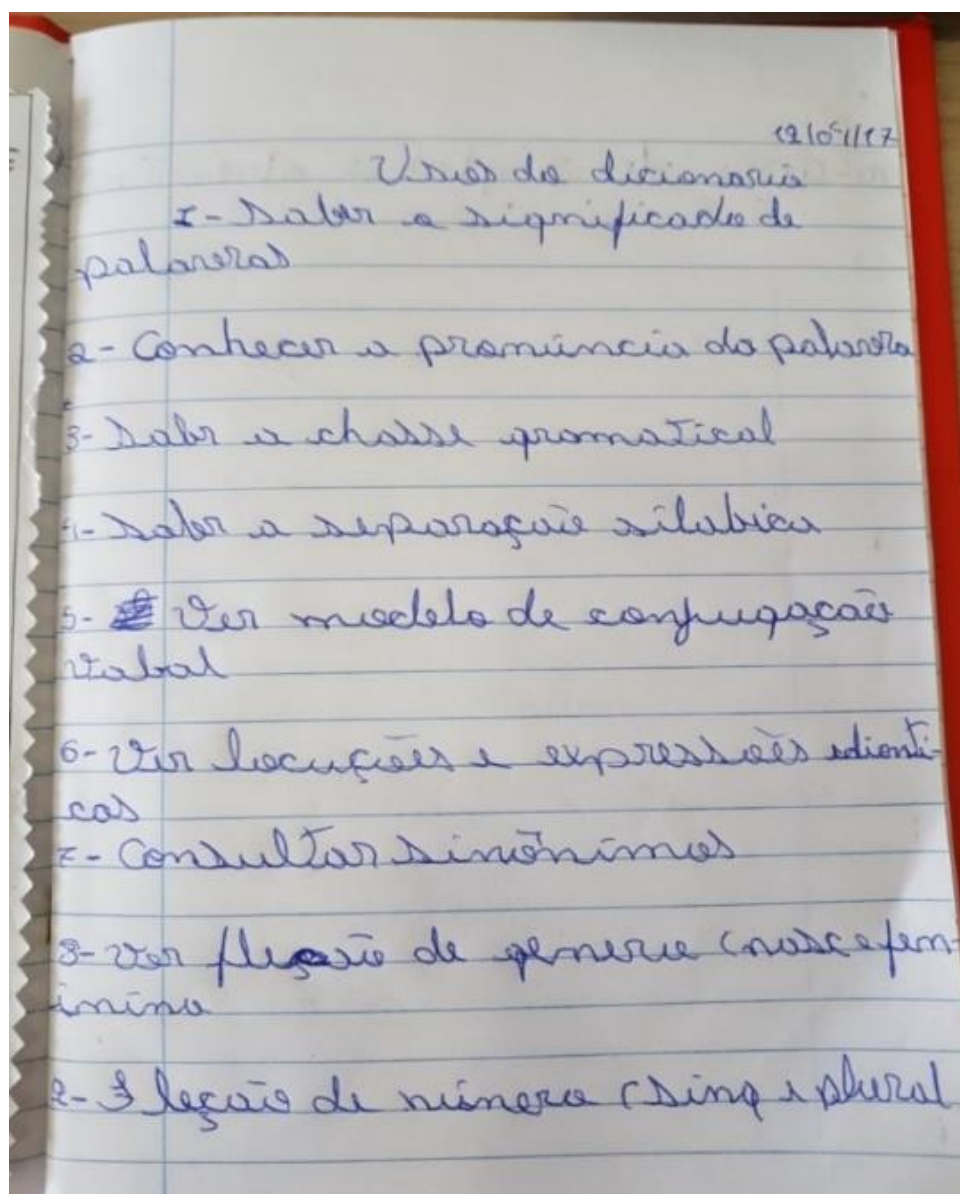
Devemos considerar uma nova organização e novos modos de acessar conhecimento, no entanto buscar uma maneira de nos aproximar com outro olhar (como objeto discursivo) para o dicionário também se faz importante. Assim, retomamos a utilização do dicionário na Escola. Iniciamos a aula da semana seguinte com o Jogo da Viagem. A regra era levar qualquer coisa na mala, desde que estivesse na ordem alfabética. A regra era segredo apenas para a professora. Começamos levando uma **Almofada** e anotamos no quadro a palavra. Se o próximo aluno falasse **Baleia** ele estaria na viagem. O próximo poderia incluir qualquer coisa para viajar também, conquanto fosse iniciada pela letra **C**. E assim por diante. Todos queriam viajar e jogamos até que percebessem a regra. Gostaram da dinâmica e aproveitamos para dizer que a ordem alfabética estava relacionada ao material que usaríamos dali em diante, como em tantos outros momentos da nossa vida, inclusive no celular. Logo pensaram no dicionário. Na sequência abordaremos as atividades com dicionário e em seguida as relacionadas às tribos urbanas, mas que foram trabalhadas concomitantemente, com o intuito de facilitar nossas análises.

3.2 Dicionário de papel e o papel do dicionário: a possibilidade de ressignificar um instrumento linguístico na escola

Entramos no mundo do dicionário: levamos vários dicionários para a turma conhecer, como o de Tupi, etimológico, de economia, sinônimos, latim, etc. Fomos à biblioteca para manusear outros dicionários diferentes para compartilhar os sentidos dos usos do instrumento para cada aluno.

Muitos afirmaram saber procurar palavras, mas não sabiam da palavra-guia no alto da página, da função das letras antes das entradas, que as entradas eram denominadas verbetes. Solicitamos que anotassem no diário de bordo as dúvidas e as possibilidades de pesquisa e de trabalho com o dicionário, pensando a função do

instrumento e como o viam no dia-a-dia. O trabalho podia ser individual ou em duplas. O aluno G.H., como muitos da sala, apresentou o seguinte trabalho:



Fonte: arquivo pessoal

Observamos que o sentido da cópia, a preocupação em cumprir o que pedimos sem reflexão apareceu naqueles registros. Muitos, apenas copiaram as contracapas dos dicionários ou parafrasearam as utilidades do instrumento. Inicialmente, reconhecemos, segundo Orlandi (2015), “a. a repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete; b. a repetição formal (técnica) que é outro modo de dizer o mesmo;”, barreira que tentamos desestabilizar ao longo do projeto. Além de copiar, repetir o que se diz válido no DP, nos chama a atenção é que alguns textos apresentam elementos

que estariam em desacordo com as regras da gramática normativa. Analisado este texto e outros, sob o viés do DP, poderíamos dizer que os sujeitos alunos parecem ter algumas dificuldades de escrita e leitura na nossa língua. No entanto, vamos seguir com o olhar teórico de analistas de discurso, mais atentos à produtividade e deslocamentos dos dizeres. A aula seguiu com uma exploração do instrumento e a bibliotecária também colaborou falando sobre a organização dos verbetes, siglas, abreviaturas que aparecem neste tipo de material. Acreditávamos que ao longo do trabalho seria possível desconstruir e romper esta barreira da não autoria, do processo sem historicização. Convidamos a turma a procurar no dicionário o significado das palavras *tribo* e *urbana* e registrar no diário de bordo. Concluímos os trabalhos do dia com um jogo de velocidade no dicionário e percebemos que a maior parte da turma, apesar de ter pouco acesso ao material, dominava a estratégia de busca. Como gostam de competição, se entusiasmaram com o jogo. Planejamos uma ida à biblioteca municipal e, se possível, em outros lugares relacionados ao projeto de intervenção, como uma exposição no museu da Caixa ‘Água Velha’, com exposições de artistas de rua da cidade.

As saídas não aconteceram, devido a questões financeiras da escola. Decidimos então, contemplá-los com algumas atividades mais dinâmicas na escola.

Como a sala de vídeo estava em bom funcionamento, na semana seguinte, propusemos assistir a um vídeo na primeira parte da aula. Uma sessão do programa intitulado “Improvável”, da Companhia Barbixas de Humor. São famosos quadros do youtube, com atores que improvisam uma cena, a partir de um tema dado pelo público, girando em torno de questões mais lúdicas com a língua. A um comando do apresentador, que grita a palavra “DICIONÁRIO”, os atores são obrigados a dar suas definições para a última palavra falada no diálogo e depois devem prosseguir com a dramatização. Os alunos riram muito, pois em diversos momentos os participantes parecem se preocupar com a organização mais formal do dicionário tradicional, mas também se aproveitam da liberdade de brincar com as palavras e com o público para definir, improvisar um significado, produzindo sentidos outros.

Neste processo analisamos o momento de formulação, para procurar entender elementos de uma memória discursiva constituída por enunciações já ditas e esquecidas (interdiscurso). Como por exemplo, ao explicar alguns verbetes, os atores dão risadas, esperam instantes, falam pausadamente, fazem caretas que parecem ser uma forma de dizer o esquecimento (que falta da memória); observa-se uma tentativa de se aproximar do ideal da língua gramaticalizada “língua imaginária”. No entanto preferem “apagar”

as formalidades e brincam com a língua, com as suas verdades e quebras de expectativas. Na primeira cena, sobre a profissão lenhador, o ator está cortando uma árvore, quando chega um índio e diz que a floresta é da terra e, ao ouvir a palavra DICIONÁRIO (combinada previamente), inicia sua definição:

Ator 1: “*Terra* (risadas, pausa) substantivo feminino (risadas do público) porção daquilo que cobre o planeta e que não é água. ”

Na sequência outras palavras são definidas aproximando o público de um discurso mais lúdico, no qual a polissemia entra em jogo para sustentar a produção de sentidos do texto, que é formulado sem planejamento.

Ator 2: “ *Natureza*, de *naturesis*, do latim: sem poluição. Aquilo que é natural. Sem roupa. (Risadas) ”.

Ator 1: “*Lucro* – algo que eu quero. (Risadas) ”

Ator 1: “Arma, artefato que dispara projétil de chumbo, de metal ou de prata, no caso do lobisomem! (Risadas) ”

Ator 2: (som de derrapada) – Um: som de borracha esticando (risadas) , Dois: derrapada de pneu, Significado Três: velociraptor! (Risadas)

A comicidade aí se instala, o ator conquista o público com dizeres que deslizam para outros sentidos, uma vez que a rede de filiações aí mobilizadas produz um discurso singular. Na tentativa de completar a incompletude, de seguir a estrutura comum do instrumento (como em significado 1,2,3 ou na supressão do verbo introdutório, explicativo *é*), está a graça da brincadeira.

Os alunos quiseram brincar também de “Improvável”, demonstrando gostar daquela possibilidade de definir palavras oralmente, sem cobranças escritas. No nosso jogo, o tema dado foi adolescência. Alguns tiveram facilidade e outros mais extrovertidos não queriam mais parar de representar. Apresentamos um recorte de um diálogo, pois ficaria muito extensa a análise (outros alunos também participaram do jogo do dicionário). A aluna E. S. chamou o colega G.H. e iniciaram a brincadeira, combinado que a palavra dicionário seria pronunciada por mim.

E.S : Cara, queria muito sair hoje, mas não sei se vai dar!

G.H. : Por que sua mãe não deixa?

E.S: Só se eu voltar cedo. Essa fase da adolescência.

PROFESSORA: Dicionário!

E.S.: **Adolescência**, ééééé....substantivo feminino, parte da vida que só tem cobrança e só se pensa em namorar!

(risadas da turma)

G.H. – É difícil, né? E ainda tem que ajudar em casa...

E.S. – Verdade! E tem trabalho da escola...

G.H. – Na escola...

PROFESSORA: Dicionário!

G.H. – **Escola** (pausa) feminino, lugar bom pra fazer amigos, pra aprender e onde tem briga! (mais risadas do grupo).

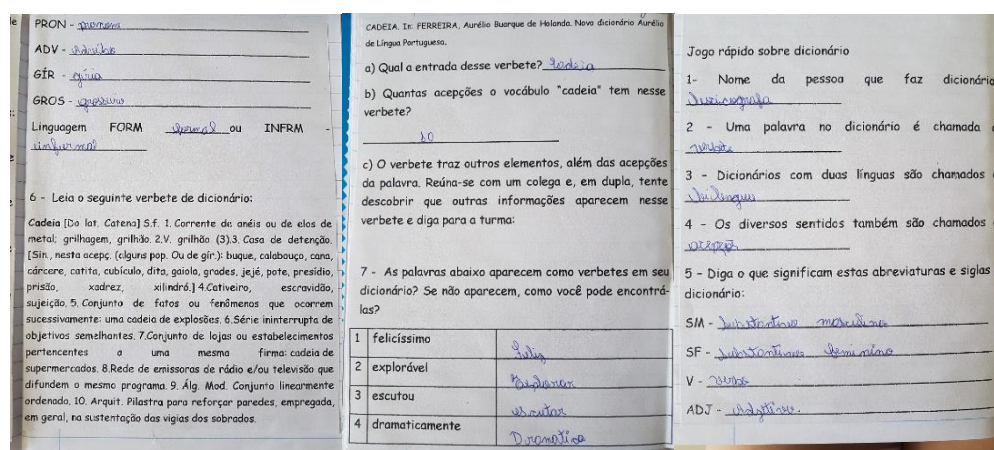
Em uma primeira análise poderíamos dizer que o discurso aponta para um imaginário do sujeito em relação ao instrumento, que dará conta de dizer de modo transparente e completo os sentidos das palavras.

Esse imaginário vai, em geral, representar a língua como um instrumento domesticável, representando, por sua vez, o controle que o sujeito teria de sua relação com a língua. Com a produção do saber metalinguístico se cria a ilusão de que se pode, com ele, dominar a língua. (ORLANDI, 2000, p.99)

A busca pelo controle da língua, das “palavras” mais adequadas se constituem nas prolongações vocálicas, nas pausas e intervalos, como vemos nos recortes da fala de G.H. “Escola (pausa) feminino...” ou em “Adolescência ...ééééé’...substantivo feminino”. Ainda analisando estes discursos temos o registro de um enunciado fixo típico da formalidade de um dicionário (substantivo feminino). Também os sujeitos parecem inscrever a questão da impessoalidade ao enunciarem usando infinitivo ou palavras que dão mais cientificidade ao discurso como “parte da vida” ou “lugar bom pra fazer amigos”. O saber metalinguístico constrói a ilusão de ter representado a língua em um verbete de dicionário.

Ao analisar a produção oral do verbete aparecem experiências pessoais e cotidianas como: “só pensa em namorar” ou “pra brigar”. Podemos dizer que se instaurou, neste momento, a possibilidade de trabalhar o dicionário discursivamente, de iniciar uma jornada diferente frente ao dicionário. O vídeo também provocou, de certa forma, o efeito do “brincar” com um instrumento considerado tão sério, tão intocável.

Muitos alunos questionaram que, nas aulas de português, não haviam aprendido as letras, abreviações que apareciam nos verbetes. Os professores só e preocupavam em ensinar a procurar os significados das palavras. Como a turma estava revisando classes gramaticais com a outra professora, solicitei que anotassem as dez classes e eles pesquisaram e anotaram no diário sobre estes elementos tão apagados na leitura do dicionário. A professora substituta quis colaborar com o projeto e preparou uma aula que ficou registrada no diário.



Após a dinâmica, fomos questionadas sobre quem realmente escreve os verbetes para os dicionários. Para responder à questão, organizamos uma sessão na sala de vídeo. Após o período de provas da escola e um feriado, assistimos a uma reportagem sobre o verbete *família* recém-reformulado pelo Houaiss¹⁴, verbete que nos interessava porque é frequentemente associado ao verbete tribo. Nesta reportagem há vários depoimentos sobre a constituição das famílias na sociedade atual, do que parecem ser as novas formações familiares, família em novas condições de produção, da história e da sociedade, como união de homossexuais, adoções, avós, entre outras possibilidades. Após o vídeo, a turma foi convidada a participar de uma grande roda, na qual pudemos analisar os sentidos que o vídeo produziu em cada um, partilhando a breve história do verbete construída na reportagem. Três questionamentos foram colocados em pauta para discussão.

O primeiro debatido pelos alunos é que o instrumento dicionário não consegue acompanhar a evolução da língua e leva muito tempo para aceitar ou alterar a definição de um verbete. Explicamos-lhes que as línguas sofrem transformação pelo uso dos falantes, que as palavras começam a ser usadas em diversas situações e os estudiosos

prestam atenção nestes usos. Perguntamos-lhes se "tinha caído a ficha?" Eles não entenderam e argumentamos que não fazia sentido para eles, porque estava relacionada ao uso do orelhão que completava a ligação apenas quando a ficha caía (tilintava) e a expressão circulava em nossa época como uma gíria, com o sentido de *entendeu?* Ou ainda falar "lado A lado B" (dos discos de vinil) para eles, uma geração de ouvintes de música streaming pela internet. Falamos que as línguas são organismos vivos e, como tal, atendem às mudanças de contexto, situação, valores. A aceção para família considerava antigamente apenas o imaginário da figura do pai, da mãe e filhos, que atualmente foi deslocado para novas formações que consideram os laços afetivos e não mais o tipo de pessoa para a constituição de uma família. A mudança contempla melhor as famílias da atualidade.

O segundo questionamento era saber o porquê de demorar tanto o processo de incorporar novas palavras nos dicionários. Falei que há um descuido acadêmico e um jogo político que limitam a rapidez destas alterações e ainda reforçam ideologias de interesse de alguns grupos.

O terceiro ponto era saber, então, quem era o responsável por estas alterações ou inclusões. Perguntaram se eram os lexicógrafos, profissão que havia aparecido no vídeo do Houaiss. E explicamos que esta era uma tarefa para os acadêmicos da Academia Brasileira de Letras. Estes sujeitos devem acompanhar o uso de uma palavra e para ser aceita deve permanecer, pelo menos, durante duas décadas circulando. Para estes estudiosos, se não fica muito tempo em uso, é considerado um modismo e a palavra deve ser desconsiderada para entrada no dicionário.

A turma ficou muito incomodada, porque se a palavra está em uso é da nossa língua, se serve para comunicar é português. E mesmo que a palavra não seja mais tão usada, já fez parte da história da nossa língua. Inclusive comentaram que assim que vai nascendo o preconceito de como as pessoas falam. Conversamos sobre o funcionamento da língua, de sua dinamicidade. Comentamos sobre quantos vocábulos foram apagados ou silenciados daqueles que sofreram preconceito ao longo da história do nosso país, como os índios e negros. A política de Estado decide e centraliza a política de língua, de acordo com as condições históricas do momento.

Vamos aprofundar nosso olhar em relação a estas questões estudando os verbetes *tribo*, *urbana* e *tribos urbanas* nestes instrumentos. Assim a formulação evolução destes verbetes produziria novos sentidos para todos nós. Em uma aula extra desta mesma semana tivemos a oportunidade de apresentar o dicionário de língua portuguesa, mais antigo, o primeiro volume da obra «Vocabulario Portuguez e Latino», do padre londrino radicado em Portugal Raphael Bluteau, que foi publicado em 1712 e digitalizado. Explicamos que segundo a historiadora Márcia Moisés Ribeiro, responsável pelo projeto, o trabalho de digitalização durou um ano e três meses e envolveu quatro profissionais. A digitalização da obra faz parte de projeto do instituto para facilitar a consulta de livros raros e de difícil acesso pelo público em geral. Observamos a estrutura do dicionário e vimos que não aparecia o verbete *tribo*. Conversamos sobre o instrumento numa abordagem discursiva, relacionando as condições históricas e sociais de produção. Já no mesmo dicionário o verbete “Urbano” aparece e apresenta poucos deslizamentos para a atualidade.



Trabalhamos com algumas definições digitadas de dicionários mais antigos e inacessíveis e outras que os alunos buscaram em pesquisas na biblioteca, todas projetadas no Datashow. Nesta atividade, partilhamos um pouco da história dos dicionários brasileiros, comentando sobre suas produções e como eles se relacionam com a língua, com o sujeito e com a história. Segue a tabela com os verbetes e acepções sobre *tribo* e a análise dos alunos:

Dicionário	Autor	Ano	Conceito
Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa	Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira	1970	Tribo - 1 - Cada uma das divisões de um povo em algumas nações antigas. 2 - Conjunto de famílias que provêm de um ascendente cujo tronco constitui vários ramos .3 - Conjunto de famílias que constituem uma das divisões dos povos nômades e de alguns povos bárbaros.4 - Divisão de famílias.

Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	Francisco da Silveira Bueno	1976	Tribo , sf. Cada uma das divisões e um povo em algumas nações antigas conjunto de famílias ou comunidades, de descendência comum, que falam a mesma língua e possuam costumes, tradições e instituições comuns; denominação vulgar de um grupo mais ou menos numeroso de índios; pequeno povo; sociedade rudimentar; divisão da família nas classificações do reino animal e vegetal.
Novíssimo Dicionário Ilustrado Urupês	Aires da Mata Machado Filho	1977	Tribo , sf Conjunto de famílias, nômades ou não, geralmente de mesma origem, de civilização primitiva, obedecendo a um chefe; descendentes de cada um dos doze patriarcas; (bot.) divisão de famílias; sociedade rudimentar; pequeno povo
Dicionário Escolar da Língua Portuguesa - Cegalla	Domingos Paschoal Cegalla	2005	Tribo s.f. 1 agrupamento em que se dividiam os povos antigos. 2 (Antrop.) grupo étnico unido pela língua, costumes e tradições, geralmente sob um chefe. 3. grupo numeroso e unido: A vila estava ameaçada por uma tribo de bárbaros
Dicionário Aurélio - Online	Dicionário Aurélio	Publicado em: 24/09/2016 Revisado em: 27/02/2017 Disponível em: < https://dicionariodoaurelio.com/tribo >. Acesso em: 24 Dec. 2017	Tribo – 1.Cada uma das divisões dos povos da Antiguidade.2 - Conjunto de famílias que provêm de um ascendente cujo tronco constitui vários ramos. 3 - Conjunto de famílias que constituem uma das divisões dos povos nômades e de alguns povos bárbaros. 4 - Divisão de famílias.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa	Dicionário Priberam da Língua Portuguesa	2008-2013 Disponível em: < https://www.priberam.pt/dlpo/tribo > [consultado em 24-12-2017].	Tribo - tri·bo - <i>substantivo feminino</i> 1. Cada uma das divisões dos povos da Antiguidade. 2. Conjunto de famílias que provêm de um ascendente cujo tronco constitui vários ramos. 3. Conjunto de famílias que constituem uma das divisões dos povos nômades e de alguns povos bárbaros. 4. [HistóriaNatural] Divisão taxonômica situada entre a subfamília e o gênero
---	--	--	--

A partir dos registros, organizamos uma tabela com os resultados das escritas.

Grupo	Análise dos alunos – Verbete tribo
1	A maioria dos dicionários fala de agrupar e de família. No mais antigo não tem tribo. A gente acha que é por causa da história que lá em Portugal não tinha tribo. No Aurélio não fala de índio, mas a gente sabe que já existia tribo de índio nessa época. E o dicionário mais novo de 2005 que é para a escola também não fala dos índios. Provavelmente não achavam importante falar desse grupo. O do Bueno que é de escola já fala de índio. O que nós mais gostamos foi o do site que é mais completo.
2	Nós gostamos de ver os dicionários mais tem uns que são mais completos que os outros. E tem um que parece que foi copiado do outro. Os dois da Internet parecem cópia, porque tem conjunto de famílias e de povos antigos, quase iguais. O Aurélio é igual nos dois jeitos.
3	Os dicionários são bons de aprender, mas as palavras demoram pra mudar. Nós gostamos do online que é mais atual. E também tem a palavra rudimentar que nós fomos pesquisar e descobrimos que é o mesmo que ser básico, sem muito desenvolvimento. Isso quer dizer que os autores de dicionário achavam isso deles, porque todo mundo acha que gente de tribo não sabe nada.
4	Os dicionários são materiais bem antigos, mas tem coisas que não mudam.. Nós gostamos de aprender os dicionários e ver como são as explicações. As palavras que mais apareceram foi divisão e família e não apareceu índio, mesmo nos dicionários online. Índio não apareceu, mesmo nos dicionários

	mais atuais. No do Bluteau não tem tribo. É português de Portugal e por isso não tem tribo. Nós pesquisamos que só tinha tribo da Bíblia.
--	---

A orientação era que observassem os sentidos, considerando o meio em que foram produzidos e que comparassem com os registros que haviam feito individualmente no diário de bordo. Foi uma tarefa difícil, porque apresentaram muita dificuldade para elaborar seus escritos, sem usar um “apoio”, como a cópia.

Iniciamos nossas análises pela referência ao fato de que o dicionário mais antigo consultado (Bluteau) não traz a definição de tribo, um apagamento do verbete percebido pelos alunos do grupo 1, registrado como “lá em Portugal não tinha tribo, possivelmente um argumento construído a partir de retomada de memória, do interdiscurso funcionando entre o dito e o que se está dizendo, ou seja, buscaram compreender o porquê do autor não colocar tal verbete no dicionário. O grupo 4 justifica e aponta “é português de Portugal”, ou seja, pelo não-dito o sentido é de que são línguas diferentes e tal fato autoriza a não-inserção do verbete no dicionário, porque “tribo” parece ser elemento do Brasil. Estas observações nos permitem pensar que a escola deve, sem dúvidas, trabalhar com os alunos os efeitos de sentido da colonização e descolonização, discursos que analisados pela perspectiva da História das Ideias contribuem para mostrar “que a história da nossa língua é diferente da língua de Portugal, que ela tem suas especificidades e que ela exige instrumentos teóricos diferenciados para explicitar sua singularidade”. (ORLANDI, 2009, p. 36). Este é o caminho: estudar a história do saber de uma língua, olhando para o sujeito, a ideologia, a historicização.

Ao estudar o verbete tribo nos dicionários de língua portuguesa constituídos em solo brasileiro, observamos que todas as primeiras definições se iniciavam com: família, divisão, conjunto de famílias, nação. Nesses dicionários, a definição para a palavra tribo não sofreu muitas alterações, muitos deslocamentos, segue a mesma formação discursiva de tribo como parte da divisão de um povo ou nação e outras vezes como conjunto de famílias. Mesmo sabendo que estes dicionários foram elaborados em condições de produção diferentes, notamos paráfrase na definição de tribo. No dizer dos alunos “E tem um que parece que foi copiado do outro”. Orlandi (2015, p. 34) afirma que “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”. O gesto de leitura de um dicionário coloca em jogo que há sentidos que

aparecem e estabilizam, no entanto é preciso saber que eles sempre estão passíveis de mudarem, pois há sujeição aos equívocos e aos deslizamentos de sentido.

Na análise do enunciado em Silveira Bueno notamos uma retomada dos sentidos já ditos, mas ao mesmo tempo um deslocamento do sentido de família, ao incluir especificidades como “que falam a mesma língua e possuam costumes, tradições e instituições comuns”.

As palavras “rudimentar”, “bárbaros” também são enunciados que deslizam de um dicionário a outro, ora sendo apagadas, ora sendo retomadas, reformuladas. No grupo 3, o que parece ser uma desestabilização do sentido fixo, do dicionário como instrumento neutro “a palavra rudimentar (...) é o mesmo que ser básico, *sem muito desenvolvimento*”. É um dos lugares de deriva. Pela análise da resposta do grupo, relaciona-se o preconceito, o sentido pejorativo, negativo imputado a uma tribo, como fruto da ideologia. “Isso quer dizer que os autores de dicionário achavam isso deles, porque todo mundo acha que *gente de tribo não sabe nada*.”. Estes dizeres foram formulados em determinadas condições de produção.

Mobilizamos também nesta análise o discurso que associa tribo a índios. Esse sentido, fruto de repetibilidade do interdiscurso, volta a aparecer nas análises dos alunos. Como o verbete índio apareceu em apenas um dicionário pesquisado, sua ausência nos leva a refletir na maneira como ele se caracteriza na relação com a sociedade, com a história, já que houve um apagamento, um silenciamento dessa palavra em dicionários monolíngues, inclusive no dicionário escolar do Paschoal Cegalla. Quais os efeitos de sentido são produzidos ao silenciar ou apagar o verbete índio nesta relação? Isso nos indica que o lexicógrafo, na posição sujeito-autor atravessado por uma ideologia, assujeitado em determinadas condições sócio históricas, é afetado em suas escolhas e no modo como define os verbetes.

Assim, o índio e seu universo sendo silenciados aponta que a negatividade, além de ser condição da linguagem o é também da história. Atualmente os sentidos de coletividade para índio se inscrevem na palavra nação, houve deslizamentos, no entanto, há séculos atrás, no momento de formulação desses dicionários, esta noção era inexistente.

Trazemos à discussão a inclusão de dois dicionários online: Priberam e o Aurélio, fato que possibilitou algumas comparações. Eles apresentam cópias idênticas das acepções sobre o índio, com exceção da acepção de número quatro. Outro grupo percebeu ainda que o Aurélio impresso e o formato online são idênticos, ou seja, o

mundo da tecnologia apenas alterou a forma de acesso, mas não trouxe em alguns dicionários digitalizados a possibilidade de acessar links ou trabalhar com hipertextos.

Questionamos também a questão de autoria nestes instrumentos tecnológicos. Há um deslocamento da posição sujeito lexicógrafo, quando falamos apenas de digitalização? Os alunos puderam conversar e interrogar sobre a discursividade dos formatos antigos e atuais deste instrumento linguístico.

Com as novas tecnologias, cada vez mais os sujeitos no dia-a-dia constroem seus próprios bancos de dados ou de textos e também são colocados na posição de definir as palavras. Os grandes bancos de dados textuais também têm se expandido e multiplicado. Dicionários impressos são informatizados. Dicionários atuais e antigos são colocados à disposição na Internet. (NUNES, 2010, p.16)

O dicionário InFormal online, utilizado em nossa intervenção, permite a contribuição de leitores e a participação efetiva de internautas. Isso significa que estas práticas começam a alterar os sentidos da prática autoral. Esta reflexão nos conduz a pensar que a tensão entre “língua fluida” e “língua imaginária” podem ser ressignificadas nestes novos instrumentos tecnológicos, pois permitem ao sujeito leitor inscrever-se como autor-lexicógrafo, incluindo ali, geralmente sem censuras ou julgamentos, a língua do seu cotidiano, pois “(...) não registra apenas palavras novas ou com funcionamento novo, que cumpram a finalidade de registrar a evolução on-line do português; ele aceita a inclusão de palavras que já constam de dicionários “formais” (OLIVEIRA, 2010, p.264)

O fato de não somente o lexicógrafo produzir definições para verbetes instaura um movimento de atualização mais intenso dos sentidos das palavras. Conforme observação do grupo 3 o, “dicionário online é mais atual”, enunciado que resgata a fala anterior da análise de que “as palavras demoram pra mudar”.

Analizando com mais detalhes a definição para a palavra tribo, verificamos que, de modo geral, ela não sofreu muitas mudanças, muitos deslocamentos. Ela segue a mesma formação discursiva de tribo como família, povo, agrupamento. Tal fato verifica-se, também, na definição de urbana, que remete ao espaço da cidade, próximo verbete que analisaremos. Vejamos, na tabela a seguir, os resultados das acepções encontradas para o verbete *urbano*. A primeira é cópia da página do dicionário Bluteau, de língua portuguesa:

URB

maneira, que olhão direito para o Ceo. A Raya, a Rã do mar, & outros peyxes, também tem os olhos, quasi na mesma parte da cabeça, que este, mas as meninas dos olhos, tendem para os lados, & não para o Ceo. Tem a cabeça grande, o corpo quasi redondo, a boca alta, dentes pequenos, & lingua curta, mas larga; anda só, he voraz, & tão vivo, que ainda depois de lhe tirarem as entranhas, bolle; querem alguns, que com o fel deste peyx, dêsse o Anjo S. Rafael vista a Tobias. Com outro nome Grego, lhe chamão *Callionymus*, isto he, *Formoso*, posto que nem na cor, nem na figura do corpo tenha cousa que agrade aos olhos. O P. Bento Pereyra na sua Profodia lhe chama *Olhador do Ceo*, & dà a entender que tem hum só olho, mas na figura, que traz Aldovrando, lib. 2. de Piscib. pag. 265. se lhe enxergão dous olhos. *Uranoscopus*, *Masc.* (Homens, que nunca vião o peyx *Uranoscopon*. Dialog. de Amador Arraes, fol. 21.)

URB

URBANAMENTE. Com cortesia. Com bom modo. *Urbanè. Cic.*

Poucourbanamente. Com grosseria. Com descortesia. *Inurbanè. Cic.* (Fazendo pouco *Urbanamente* reo aquelle, que, &c. Portug. Restaurad. part. 1. 136.)

URBANAS. Religiosas de Santa Clara. *Vid. Urbano.*

URBANIDADE. Derivz se do Latim *Urbs*, que quer dizer *Cidade*, & *Urbanidade* vem a ser o mesmo que o comediamento, & bom modo dos que vivem na *Cidade*, em differença da rusticidade, & grosseria dos que vivem nas Aldeas, & no campo. *Urbanitas, atis. Fem. Cic.* (Este nome de cortesia, &c. ainda he mais estreito, que *Urbanidade*. Lobo, Corte na Aldea, pag. 241.)

URBANO. Couza propria dos que vivem em Cidades. *Urbanus, a, um. Cic.*

Vida urbana. *Vita urbana, a. Fem. Terent.*

Sociedades urbanas. *Urbanæ societa-*

URC

587

tes. (A Musica, com que as *Urbanas* sociedades se concordão. Varella, Num. Vocal, pag. 383.) (Redufio Jano seus vassallos de agrestes a politicos, de barbaros a *Urbanos*. Fabula dos Planetas, pag. 17.)

Urbano. Cortesão. Bem criado. Galante. *Urbanus, a, um.*

Poucourbano. *Inurbanus, a, um. Cic.*

Trato urbano. *Communis vitæ scita urbanitas. Urbani mores. Polita morum elegantia, a. Fem. Tacit.* (O trato *Urbano* das Cortes. Epanaphor. de D. Franc. Man. 215.) (Para o saber fazer carceco de *Urbana* eloquencia. Marinho Apologet. discurs. 18. vers.)

Amor urbano. *Urbana*, ou officiosa benevolentia, a. Fem. *Honestus*, ou pudicus amor. (O amor *Urbano* se converte carnal. Promptuar. Moral, 151.)

Urbanas. Religiosas de Santa Clara, que por concessão, & dispensação do Papa Urbano V. seu Instituidor, pôdem possuir bens de raiz. Chamão-lhe *Urbanistæ, arum. Fem. Plur.* (D. Antonio de Attaide fez que professassem a Regra das *Urbanas*. Santuar. Mariano, Tom. 2. liv. 2. Tit. 30. pag. 37.) Falla nas Religiosas da Castanheira.

Pilulas Urbanas. São hūas pilulas purgativas, de que usava o Papa Urbano.

URBINO. Cidade Archiepiscopal de Italia, & cabeça do Ducado deste mesmo nome, no Estado Ecclesiastico. Este Ducado era da Casa de Rovere, mas por falta de herdeiros, ficou devoluto à Sé Apostolica, no Pontificado de Urbano VIII. Neste Ducado ha tres portos de mar, muitas Fortalezas, & mais de trezentas Villas. Além de Urbino, que he a principal, as mais Cidades são *Pesaro*, *Gubbio*, *Singaliba*, *Calbi*, *Montefeltro*, *Urbinea*, &c. *Urbini, i. Neut. Tacit.*

De Urbino. *Urbinas, atis, omni. gen.*

URC

URCA. He hūa casta de embarcação, de que muitas vezes fazem menção as nossas

Dicionário	Autor	Ano	Conceito
Pequeno Brasileiro Dicionário da Língua Portuguesa	Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira	1970	Urbano adj. 1. Agente policial. 2 - Relativo à cidade. 3 - Afável; cortês; civilizado. 4 - Diz-se dos prédios para habitação, em oposição a rústicos ou para cultivar.
Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	Francisco da Silveira Bueno	1976	Urbano , adj. Relativo à cidade; cortês; afável; civilizado; educado;
Novíssimo Dicionário Ilustrado Urupês	Aires da Mata Machado Filho	1977	Urbano , adj. Relativo a cidade; (fig)cortês, polido; diz-se dos prédios próprios para habitação construídos em uma cidade; guarda policial ou urbano.
Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Cegalla	Domingos Paschoal Cegalla	2005	Urbano adj. 1. da ou relativo a cidade, por oposição à zona rural: um compositor urbano. 2. que vive na cidade; citadino: jovens urbanos. 3. civilizado, educado: modos urbanos
Dicionário do Aurélio – online	Dicionário Aurélio	Publicado em: 2016-09-24, revisado em: 2017-02-27 Disponível em: < https://dicionarioaurelio.com/urbano >. Acesso em: 24 Dec. 2017	Urbano adj. 1. Agente policial. 2 - Relativo à cidade. 3 - Afável; cortês; civilizado. 4 - Diz-se dos prédios para habitação, em oposição a rústicos ou para cultivar.
Dicionário Priberam	Dicionário Priberam	Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013 Disponível em: https://www.priberam.pt/dlpo/urbano . Acesso em 24-12-2017.	Ur·ba·no - (latim <i>urbanus</i> , -a, -um) substantivo masculino 1. Relativo à cidade. 2. [Figurado] Afável; cortês; civilizado. 3. Diz-se dos prédios para habitação, em oposição a rústicos ou para cultivar. 4. [Brasil, informal] Agente policial.

Analizamos o verbete urbano nos dicionários pesquisados: produziu-se, nestes dicionários, uma ressonância de sentidos que remete à identificação com a mesma FD, em que ser urbano é ser “cortês, afável, civilizado”. Para os alunos, significava que não ser urbano é ser “primitivo, sem modos, mal-educado”. Esta FD atravessou todas as acepções e chamou muito a atenção, porque falar em prédio ou agente policial é mais simples, para eles. Mas pensar na possibilidade de que um sujeito é menos que outros, por não ser urbano é difícil. Voltamos a falar sobre a ideologia dominante, explicando o modo como os discursos são marcados pela ideologia de quem os produz. Nesta última sequência de aulas com o dicionário, retomamos todos os registros feitos sobre as palavras *tribos* e *urbanas* e conversamos sobre outros tipos de dicionários online, especialmente o Informal onde pesquisarmos nossas acepções. Seleccionamos as mais votadas, pois o dicionário é cumulativo. Refletimos sobre as questões: Como o instrumento se apresenta? Como está organizado? Algo chama sua atenção? Comparando aos dicionários estudados, quais sentidos este dicionário online pode produzir?

Nas tabelas abaixo apresentamos uma das postagens encontradas no dicionário InFormal online para o verbete *tribo*:

Dicionário InFormal Online	<u>Cabal</u> <u>Online</u> <u>BR (PE)</u>	07.10.2009	(tri.bo) sm. 1. Antr. Grupo social da mesma etnia, que vive em comunidade sob a autoridade de um ou mais chefes e compartilha a mesma língua e os mesmos costumes (tribo indígena) 2. Antr. Nas sociedades ditas primitivas, qualquer grupo que vive no mesmo território e é unido pela suposta origem comum (tribos da Nova Guiné) [Termo cada vez menos us.] 3. Fig. Grupo de pessoas que apresentam características e interesses comuns: a tribo dos surfistas. 4. Grupo numeroso de pessoas da mesma família ou não
--	--	-------------------	--

			5. Hist. Entre os povos antigos, cada uma das partes resultante da divisão de certas nações ou povos, ger. com território, liderança e ancestral comum: O povo romano era dividido em tribos. 6. Hist. Na Antiguidade judaica, cada um dos doze grupos constituídos pelos descendentes de cada um dos filhos de Jacó. 7. Biol. Categoria taxonômica que agrupa gêneros semelhantes de uma família. 8. Mat. Grupo de subconjuntos em que as operações de complementação e união são fechadas entre seus elementos [F.: Do lat. tribus,us] 1º <i>A tribo indígena de Pernambuco está se recuperando.</i> 2º <i>A nova moda veio da tribo de Punks.</i>  113  23
--	--	--	--

Na tabela abaixo as acepções encontradas no dicionário InFormal online para o verbete *urbano*:

Dicionário InFormal Online	Dicionário inFormal (SP)	25.10.2010	2. Urbano 1. De relativo a cidade 2. Que tem características de cidade 3. Cortês, civilizado <i>Houve um grande crescimento urbano naquel a época</i>  76  8
-----------------------------------	--------------------------	------------	---

Dicionário InFormal Online	Dicionário InFormal (SP)	30.07.2014	1. Urbana Diz-se do que é relativo a cidade. <i>A área urbana da cidade era bastante movimentada.</i>  21  2
---	-----------------------------	------------	--

Os alunos fizeram seus apontamentos no diário de bordo, após os questionamentos e comparações, que trazemos aqui para analisar:

*SD 1 - “**Linguagem de todo o tipo.** Mais culta, mas tem muito do informal. O dicionário tradicional só explica palavra de um jeito mais formal e nesse tem coisas que a gente **está usando agora.**”.*

*SD 2 - “Aceita expressões e palavras que poucos conhecem. No dicionário normal não tem **substantivo com adjetivo** junto.”.*

Observamos nas SD 1 e SD 2 o funcionamento da FD que rompe com o pré-construído de que os dicionários só podem ser formulados de uma maneira, e trabalha os efeitos de sentidos de um instrumento que flexibiliza as entradas de verbetes, principalmente aceitando a inclusão daquele “resto” que, como Nunes ao corroborar com Orlandi, é apagado ou silenciado por não pertencer a um grupo de palavras estabilizadas, categoricamente homogêneas.

Se é constitutivo do dicionário um resto, vale observar que este resto, alteridade não contemplada, é também, segundo Nunes, fruto de uma divisão, de uma posição discursiva. (...) o que resta é da posição da periferia. (MEDEIROS, 2012, p. 28)

Dito de outro modo, da periferia, dos segregados e excluídos, da língua menor e, por isso, os sentidos deste lugar não comparecem nos instrumentos linguísticos legitimados como língua do Brasil. Mas, neste trabalho, o “resto” é validado.

*SD 3 - “Podemos definir **sem ser julgados** e nesse dá pra colocar a palavra sem precisar **autorização oficial**. Quando ela tá sendo criada”.*

*SD 4- “Dá pra **avaliar o que a pessoa escreveu**, igual no face”.*

Neste agrupamento de SDs (3 e 4) temos, pela observação dos alunos, uma nova possibilidade de gesto de leitura pelo rompimento do imaginário de que o autor do dicionário é autoridade inquestionável, especialista único e legítimo e que não nos cabe, na posição de falantes da língua, a escrita de verbetes. Nesta posição o sujeito não será avaliado, não pode e não deve ser julgado. O Dicionário InFormal online

(...) convoca o falante a reconhecer-se como detentor de um saber sobre a língua, um saber que pode ser transformado em descrição das palavras da língua, e que é legítimo para ser tornado público. Isto não significa que o falante rechace o lugar de saber do lexicógrafo estudioso da língua, ou que substitua o Dicionário “Formal” pelo “InFormal”. (OLIVEIRA, 2010, p.16)

Não é mais necessário ser sujeito lexicógrafo, muito menos escolher a formalidade tradicional dos dicionários. A palavra criada, usual, daquela condição histórica é legitimada pelo dicionário.

*SD 5 - “Tem todas as **redes sociais**. É mais **moderno**. Podemos colocar **vídeos ou imagens**”.*

O dicionário informal expõe ao leitor as contradições e o imaginário da transparência nas acepções para os verbetes, possibilitando uma interação imediata e significativa. A questão das redes sociais abre um caminho inovador, colocando-nos na posição de autoria lexicográfica e, concomitantemente, compartilhando o discurso produzido, vendo-o em funcionamento. Materialidades como vídeos e imagens não se constituem apenas como textos complementares e sim como materialidades significantes, provocando sentidos outros para aquele mesmo verbe. Por isto, abre a possibilidade de novos gestos de leitura, novos sentidos que são produzidos na história daquele verbe.

A relação proposta entre o site e o colaborador-lexicógrafo InFormal abre espaço para a ocupação de uma posição de autoria na escrita dos verbetes, isto é, de produção de “um lugar de interpretação no meio dos outros”. (OLIVEIRA, 2014, p. 265)

Desse modo, realizamos nossos gestos de leitura e compreendemos os sentidos que são postos em funcionamento, na locução tribo urbana, não registrado no dicionário convencional.

Concluída essa etapa, os alunos propuseram uma pesquisa no dicionário online. Descobrimos que havia apenas uma definição e estava no plural:

1. Tribos urbanas

Significado de Tribos urbanas Por Jhu (BA) em 06-06-2015

Grupos urbanos unidos pela afinidade de interesses e gostos.

Ex.: "Faço parte de uma tribo urbana de metaleiros e não gosto da tribo dos funkeiros."



Os alunos não gostaram muito da definição e a acharam curta, pouco elaborada e pediram para darmos um clique no thumbsdown 👎 (mãozinha com polegar para baixo), como sinal de reprovação. Em nosso imaginário assegura-se ainda que a completude do dicionário também perpassa a completude da definição. “Poderia ficar melhor, professora! ”

A frase que aparece ao passar com o ponteiro do mouse é “Clique aqui se você NÃO CONCORDA com esta definição! ”. Logo que demos o clique, apareceu na tela a seguinte mensagem:

Não concorda???

que pena!

Quem critica faz melhor, envie para nós uma nova definição!

Confirmar

ENVIAR NOVA DEFINIÇÃO! ENVIAR NOVA IMAGEM!

Entre muitas risadas a turma adorou a questão de o dicionário falar de um jeito mais informal, “mandando” o usuário “fazer melhor”. Aqui consideramos uma quebra de expectativa, pois instrumentos linguísticos apresentam, pela memória discursiva, uma formalidade lexicográfica própria. O funcionamento que vemos é o da oralidade como uma marca de alteridade na língua, da informalidade, que não é própria dos instrumentos linguísticos, legitimada neste dicionário online, o que provocou sentidos outros nos gestos de leitura dos alunos. O discurso remete a uma ironia “não concorda... que pena... quem critica faz melhor” típico de uma conversa informal.

Como sabemos, a inscrição da oralidade na língua escrita é uma luta recorrente em diferentes momentos da história da língua brasileira

(...). Se com Orlandi sabemos “há uma oralidade que nunca se legitimará e que permanece como resistência à escolaridade” (ORLANDI, 1994, p. 31), em Buzzo, esta oralidade é resistência à língua do outro, posta como homogênea e modelar.

Por curiosidade, os alunos pediram para dar um clique no thumbsup 👍 em outra palavra para ver o que acontecia. A frase que aparece ao passar o ponteiro do mouse é “Clique aqui se você CONCORDA com esta definição”!



Este jeito informal de falar do dicionário agradou aos alunos e pediram para fazermos nossa definição de tribo urbana e enviar. Explicamos que esta ação já estava prevista e todos ficaram muito animados.

Neste bloco encerramos parte das atividades sobre o instrumento dicionário com uma abordagem discursiva.

A seguir analisaremos mais algumas atividades que contemplaram o tema que atravessou nossa intervenção.

3.3 Tribos urbanas: de categoria para efeito metafórico

Além dos dicionários, também experimentamos a polissemia de sentidos da palavra *tribo* em charges, entrevistas e vídeos. Algumas atividades foram reproduzidas em slides e as entrevistas foram presenciais. Os sentidos dos gestos de leitura e interpretação foram registrados no diário de bordo do projeto. Uma das atividades que significou para eles foi analisar o cartaz abaixo, do qual destaco duas sequências discursivas para análise:



SD 1 – “Gênesis é um livro da Bíblia do começo dos tempos e fala das **tribos de Israel**, são os nomes dos filhos de José e de Jacó. **Não importa de onde você vem**, pra Deus isso não importa. ” (Grifos nossos) Aluno A.G.

SD 2 – “ O cartaz é de uma igreja e por isso fala das **tribos antigas**, mas também está falando das **tribos atuais**. Não importa a tribo, somos todos iguais, porque somos humanos. **As pessoas não têm rosto**. ” (grifos nossos) Aluno G.H.S.

Estas sequências discursivas revelam um gesto de interpretação pelo qual o sujeito-leitor traduz o não verbal e não se limita a descrevê-lo, o que aqui indica um vestígio de autoria, de inscrição, ao estar em relação com o interdiscurso. Relaciona o sentido-Outro a uma FD de um discurso religioso. Remete às Tribos de Judah. Aqui há um deslizamento, pode ser a família, a igreja, como acontecia nas tribos citadas na Bíblia. O não verbal explicita a transfiguração do ser humano – sem face, de várias raças, estilos, gêneros, faixas-etárias. Ir além da aparência. O efeito metafórico produzido é que todos temos o sentimento de pertencimento a uma “tribo” e devemos nos respeitar, porque somos iguais perante Deus. Já na SD 2 o elemento não verbal do cartaz significou mais e remeteu a um deslizamento da palavra tribo, que hoje assume sentidos distintos, reforçado pelas pessoas sem face.



Disponível em: <http://psicotribos.blogspot.com.br/2011/05/charge-aborda-o-tema-sobre-tribos.html>

O discurso chágico foi escolhido por que:

Na charge, percebemos o posicionamento ideológico do enunciador, que se utiliza dos recursos imagéticos caricaturais para se colocar no dizível, ou melhor, no visível. Assim, o que pode e o que deve ser dito/visto em uma charge seria regulado por uma relação que sujeito-autor e sujeito-leitor mantêm com o objeto discursivo, possibilitando

a identificação – ou não – com a formação discursiva do sujeito-autor, que desmascara convenções e ideais cristalizados. (MARQUES, 2011, p. 191)

Saber ler uma charge é saber ler o que está dito e não-dito, mas que produz efeitos de sentidos.

SD 3 – “Os amigos se encontraram e um deles apanhou porque fez **bagunça** na rua”.

SD 4 – “Os skatistas conversaram na rua e um deles achou que o outro tivesse caído nas manobras, mas ele disse que apanhou da polícia”.

Nestes discursos o dizer permanece o mesmo, apontando para a mesma FD. O aluno precisa perceber que é importante apropriar-se de certos mecanismos textuais e discursivos inerentes ao funcionamento da língua, mas que isso não implica na impossibilidade de que ele possa ter legitimados os sentidos que atribui. No entanto, em muitos alunos já percebemos deslizamentos, uma vez que conseguiram assumir novas posições-sujeito.

SD 5 – “Os skatistas se encontram na rua e um deles fala que está machucado, provavelmente porque os policiais bateram nele. Parece que não tem razão. (Neste momento questionamos então qual seria o motivo, e o aluno continuou). Os policiais devem ter achado que ele era ladrão ou maloqueiro, por causa das roupas. Eles já chegam batendo.”

O sujeito aluno percebe a relação do preconceito desvelada com o adjetivo que qualifica os policiais despreparados. Foi possível aqui revelar o não visível que fez produzir efeitos de sentido nesta cena. A palavra “despreparados” e o não verbal dos machucados produzem sentidos de que o aparato policial foi preconceituoso com as tribos, agride e não soube fazer bem suas tarefas. O “eles já chegam batendo” parece inscrever o aluno - autor neste tipo de situação, uma vez que muda o tempo verbal (pretérito para o presente) e o uso do advérbio “Já” coloca-o na relação com a exterioridade, atribuindo sentidos a partir de sua realidade, de suas vivências.

Além deste trabalho, para criar condições na formulação dos verbetes, também passamos os vídeos de tribos urbanas para o início de uma discussão de sentidos possíveis para a postagem no dicionário. Os vídeos foram retirados do canal do youtube,

organizados pelo canal de TV Bandeirantes, programa *A Liga*, e reproduzidos em capítulos.

Os alunos gostaram muito dos vídeos e comentamos sobre outras tribos que não são muito numerosas aqui em Cuiabá ou Várzea Grande. Outro momento importante do nosso trabalho foram as entrevistas com um aluno e um ex-aluno da escola.

A primeira foi com um jovem, ex-aluno da escola, que é rapper. Participa de encontros de batalhas de sangue e de conhecimento nas praças dos municípios de Cuiabá e Várzea Grande. Para estas entrevistas a turma se preparou com algumas questões iniciais e combinamos que, conforme, iam sendo respondidas as perguntas faríamos novos questionamentos. O rapper foi convidado por uma aluna da sala que frequenta as batalhas, dizendo que ele era bom com as palavras. Recortamos parte da entrevista para analisar, principalmente o que se refere ao uso da língua portuguesa e como se articulam nas batalhas.

Franderison foi entrevistado em uma aula, por vários alunos da turma. Destacamos as questões que foram mais significativas. A aluna A. foi responsável pela leitura das perguntas e nós inscrevíamos os colegas que queriam perguntar:

P1- Conte-nos como passou a participar do movimento. Como se identificou com esta tribo?

Bom (pausa), eu sempre gostei de brincar com as palavras e faço poemas. Então, um dia um amigo me levou para assistir as batalhas e eu achei o máximo. Rap é denúncia social e eu achava que podia usar os versos pra dizer o que eu penso.

P2- Do que mais gosta na sua tribo?

Eu gosto de ouvir as batalhas e a gente também tá fazendo um movimento. A gente estava montando uma biblioteca pras crianças do bairro em um centro cultural. Lá tinha esporte, aulas, até aula de balé com um cara de fora nós tivemos. Foi maneiro! Até que a prefeitura apareceu e falou que ia usar o espaço pra outra coisa e tiraram nós de lá. Agora nós não temos espaço e tamo usando a praça, mas não desistimos não. Faz um ano e o prédio tá lá desocupado. Então criamos o movimento “Nós por Nós”, porque não dá pra esperar político querer ajudar alguém. Fazemos nossas batalhas nas ruas, nas praças, mas quando chove não dá certo e a gente toma cuidado com o som alto, por causa dos vizinhos. Mas tamo se virando!



Franderon posa ao lado do grafite na praça de V.G. – Movimento #Nós por nós

P3- O que são as batalhas de sangue e de conhecimento?

A gente tem dois tipos de batalha: a de sangue, que pode xingar e falar palavrão pra ser mais forte que o outro. Mas a que eu mais gosto é a de conhecimento. Os caras sorteiam os temas na hora e a gente tem que ler mais, saber mais das coisas pra vencer o outro cara na palavra. Por exemplo, a última vez eu fui Margareth Thatcher e o outro cara caiu com Aécio Neves. Você vai na batida falando o que sabe e rimando. No final o pessoal dá um SALVE pro melhor, até sobraem os melhores da noite.



Batalha de conhecimento – Praça de Várzea Grande

P4. Já ouvimos falar em Islã. Como é fazer Islã?

O islã é um poema de denúncia também, mas nas periferias tem os caras com a religião mesmo pra falar. Tem noite que a gente faz só Islã, só poemas aqui para nós. Eu trouxe um poema que

vou declamar pra vocês. De minha autoria (o entrevistado declama):

<i>Cansado de político safado, Cadeia neles, com eles fica atrasado. É como o SUS que em alta para, ou como o último suspiro de um cara. Oi, por favor fique esperto, O sistema quer matar seus sonhos. Mas você decide se por ele, Você mata ou morre, Se você corre ou foge. se você assume ou culpa, se a culpa é minha ou sua. Acordei incomodado, Me toquei que era burro pra caralho. Carregando o defeito de ser sábio, Consciente da minha ignorância, Tenho foco não ganância.</i>	<i>Percorrendo as distâncias Esperto pra não atrair ódio ou vingança. Voa o tempo, voz ecoa Não acredita no meu verso? Vermes, que pensam que a vida é boa, O pobre sofre a vida toda. Quem conquistou tomou tapa na cara e não parou. Acha mesmo que eu irei parar? Um dia chego lá, você também. Tenha fé em você e em mais ninguém... Cadeia neles, com eles fica atrasado É como o SUS que em alta para, Ou como o último suspiro de um cara.</i>
--	--

Foi bastante produtivo e os alunos ficaram motivados com o momento, com a sonoridade e os movimentos. Segundo Orlandi (2001) os rappers encenam, “dão corpo ao som. Apontam, encenam o som”. Na composição acima, Franderson traz o jogo político e suas consequências para a realidade da população, metaforiza e interroga o leitor “acha mesmo que eu vou parar”? No refrão temos uma resposta ao vivido. Exemplificada por um sistema de saúde falido, se nós pararmos de resistir e denunciar serão como um SUS e não produziremos nada. Na forma de conversa, há um convite para que se tenha mais fé, apesar das diversidades. Orlandi afirma que:

O vivido (o espaço experimentado) é o espaço do dito (significado). Sempre contam uma cena, ou falam de uma situação social, de degradação, de crime, de droga, de família, do social trivial, vivido, da rua, todo dia. Sem distanciar-se, são eles mesmos uma exposição de um pedaço de real do que fazem parte. (ORLANDI, 2001, p. 20)

P5- Pedimos que falasse da composição, da noção que ele tinha de ser autor:

No começo eu não achava as palavras, porque nas batalhas tem que ser rápido pra rimar também. Mas tudo na vida tem começo. Eu fui participando e não conseguia fazer mais que dois pares de versos. Hoje eu vou até o final, sem medo. Porque sei que todo mundo erra e tem que treinar. E tem que ler mais e prestar atenção que as palavras podem ter vários significados.

Franderison disse-lhes que também podiam ser autor falando e não só escrevendo. Um aluno comentou que eles não podem ter medo de se manifestar, de falar o que pensam, porque os políticos pouco se importam, o sistema precisa manter tudo do jeito que está. Muitos concordaram com o colega e após a entrevista combinamos de marcar outro encontro com ele.

Fomos convidados a conhecer estes espaços e fizemos questão de participar e registrar alguns momentos dos nossos alunos e de outros alunos da escola em outras posições-sujeito no urbano.

2ª Entrevista: Aluno do 9º ano, que se reconhece como punk.



Nosso aluno E. L. espaço escolar



Eu e E.L. na tribo dos punks na praça de Cuiabá, MT.

Mesmo sendo aluno da escola, do 9º ano, a turma se posicionou de uma maneira bem formal, seguindo o roteiro como referência, mas sem muita fixidez. O aluno A. J. ficou responsável pela entrevista e inscrições.

P1- Como passou a participar do movimento e quando descobriu que você se identificava com os punks?

Eu já sabia desde criança que seria difícil me enquadrar nas coisas. Quando eu tinha uns 12 eu vi uns caras diferentes e eles falavam de igualdade. Eu gostei e fui pesquisar, até que um amigo me chamou pra reunir com uns cara lá na praça. Eram do movimento. Comecei a me vestir e falar na linguagem deles.

P2- Como é ser punk?

Punk queria dizer lixo no inglês antigo. Mais é gente da contracultura, contra sistema. O governo, o capitalismo. É bom ter liberdade. A gente não tem preconceito contra negro, pobre, índio, homossexual (inclusive eu sou) e também só briga se alguém provocar.

P3- Então por que você vem pra escola, se é contra o sistema, como tá na sua jaqueta?

Porque a gente tá preso nele, faz parte dele e não tem como fugir. Mas dá pra resistir e falar o que tá errado.

P4- Por que o cabelo é espetado e as roupas tem símbolos?

A gente curte o símbolo do anarquismo  um A dentro do O, um círculo. Pra nós significa uma resistência às instituições que têm poder, como o governo, a família, a igreja. Ausência de governo. Fora temer, fora sistema é uma forma de fazer as pessoas pensarem. O cabelo vem dos índios moicanos, que só levantavam assim espetados, quando iam pra guerra.



Punk não morreu!

O símbolo do anarquismo

Inscrições na jaqueta

P5- Mas aí não ia virar uma bagunça sem ninguém comandando?

Na verdade, a ideia é ter liberdade, mas sempre com compromisso com o coletivo, entendeu? Por isso que a gente apoia um monte de causa, faz manifestação, né?

P6- Como a polícia olha para vocês?

A polícia não gosta, acham que a gente vai fazer bagunça, quebrar as coisas. Mas eles não falam nada, porque a gente junta com outras tribos e se mistura muito. Eu, por exemplo, frequento as batalhas de rap de Cuiabá.

Estas SDs parecem apontar alunos marcados por sentidos de que a língua e a linguagem se materializam em discursos, e podem ser uma possibilidade de luta, de resistência.

Nestas duas entrevistas pudemos falar de resistência, de refletir que “nesses processos de negação e denegação, os sujeitos encontram formulações, modos de se dizer, que desorganizam o espaço burocrático (do) urbano. Atravessam esses processos que os prendem, metaforizam. ” (ORLANDI, 2001, p. 11), por processos de subjetivação e identificação

Um dos objetivos do nosso trabalho se materializou nesta etapa da intervenção: a possibilidade de pensar juntos: professor/aluno e a percepção de que sentidos e espaço se constituem num processo histórico, existindo entre esses termos uma relação constitutiva (RODRIGUEZ-ALCALÁ, 2010, 2002a, 2002b); ARODRÍGUEZ-2011, p. 246) e que é relevante compreender que:

(...) a realidade humana não responde a desígnios naturais (ou divinos), independentes do alcance e da vontade dos sujeitos, mas a decisões políticas, não conscientes, que atendem a interesses sociais determinados, sendo por isso contingentes, passíveis de mudar, de transformar-se – sendo a história, precisamente, aquilo que muda, ou que pode mudar. (Ibidem, p. 247)

Pelo discurso, pudemos pensar outros modos de resistência, de arte, de cultura, de saber, de existir. Desse modo, encerramos a constituição de um arquivo sobre tribos urbanas, da formulação de sítios de significância, que perpassou diversas materialidades, incluindo a história de algumas palavras em uma abordagem discursiva do dicionário, como objeto histórico. Gestos outros foram produzidos. A proposição dessa temática possibilitou aos alunos estudarem além da categorização, da mera classificação de expressões, que fecha o sentido em uma univocidade e deixa transparente os sentidos. Para a AD, não há sentido sem interpretação. E não há sentido sem metáfora. Os sentidos existem exclusivamente pelas relações de metáfora,

realizadas através de paráfrases, substituições e formações de sinônimos. Buscamos compreender o funcionamento destes sentidos outros produzidos, pela assunção da autoria, desenvolvida no exercício da repetição formal para a histórica, da categoria para o efeito metafórico.

Prosseguiremos, com mais uma análise do nosso trabalho em busca da assunção da autoria, formulando verbetes para o dicionário Informal online.

3.4 Eu, autor? A experiência de estar na posição-sujeito-lexicógrafo

Acredito que na escola se poderia despertar o gosto pela escrita da palavra em suas várias formas, dando margem para que o sujeito se situe diante das várias possibilidades de produzir discursos sobre as palavras, ou seja, para que a relação com as palavras, e os discursos que as sustentam, faça sentido para eles e para que aquilo que eles produzam se inscreva na história. (NUNES, 2010, p.16)

Iniciamos o 2º bloco conversando sobre os registros feitos nos diários, na primeira etapa sobre tribos urbanas e organizando as próximas aulas da intervenção. Concomitante à escrita coletiva do verbete *tribo urbana* para o dicionário InFormal, organizamos grupos para pesquisar mais sobre cada tribo urbana selecionada: roqueiros, skatistas, góticos, emos, patricinhas e mauricinhos, evangélicos, hip hop/rappers, funk, alternativos/ecléticos. Explicamos que nosso trabalho era uma pesquisa, um estudo para todos e a ideia era aprender mais e não necessariamente pertencer a um grupo ou tribo. Continuamos e decidimos que formaríamos o grupo dos evangélicos e estudaríamos a influência das tribos urbanas, nas igrejas, pois tem hip hop, funk, rock, samba, country etc. Decidimos também que cada grupo estudaria alguns elementos constitutivos das tribos: neologismos e gírias, vestimentas e acessórios, comportamento, ideologia, local de encontro e história do nome e da tribo, valendo apenas aquelas circunscritas aos espaços de circulação dos estudantes.

Cada grupo selecionou algumas palavras para explorar em diversos materiais, gírias e locuções. Levantaram as palavras e expressões próprias de cada tribo, pesquisando com colegas que se reconheciam das/nas tribos e também na Internet, formulando os verbetes de acordo com suas ideias. Analisamos a questão da autoria na produção coletiva do verbete tribo urbana e em alguns verbetes selecionados pelos grupos. Todos os verbetes organizados pelos grupos podem ser encontrados nos anexos. Destacamos que, nestas condições estritas, objetivávamos passar de enunciadores para

a posição de sujeitos-autores. Apresentaremos, em parte, a produção dos verbetes para o dicionário online.

3.4.1 Produção do verbete **Tribo Urbana**

Após o trabalho com os alunos sobre as várias possibilidades de leitura que um mesmo verbete pode apresentar em diferentes dicionários, considerando as condições de produção históricas de cada um, e na materialidade dos textos produzidos pelos alunos, produziríamos um verbete que significasse os gestos de leitura deles. Outro ponto a considerar é que não existe o verbete “tribo urbana” nos dicionários tradicionais, mas sim no dicionário online, que apresenta apenas uma acepção.

Então discutimos se nosso verbete seria no plural como já estava postado no dicionário pela leitora Jhu ou se faríamos diferente. A turma decidiu:

SD 1: “Profê, já tem no plural e estamos definindo o que vale para qualquer tribo, por isso deve ser no singular.” Aluno C.O

SD 2: “Também não vamos colocar aquelas siglas no começo, porque é um substantivo mais um adjetivo. Vai ficar estranho. A maioria não coloca.” Aluna M.S.

Neste bloco o sujeito-autor se apresenta preocupado com a metalinguagem e com as questões estruturais do dicionário. Os dicionários não contemplam verbetes no plural, por isso concordaram com “tribo urbana”. Apesar de autorizados pelo dicionário, decidiram que seria sem indicação de classe gramatical, por se tratar de uma locução. Este fato levou-nos à reflexão sobre as escolhas, no processo.

A escola deve propiciar essa passagem enunciador/autor –de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve. Domínio do processo discursivo e domínio dos processos textuais. (ORLANDI, 2000, p. 80)

Há necessidade de desafios, para que sejam responsáveis e assumam-se como produtores de discursos. Alguns questionamentos dos alunos foram anotados no quadro:

- Feministas compõe tribo?
- O tipo de música tem a ver com participar de tribo?
- O que define uma tribo?

- Dá pra saber se alguém é de alguma tribo apenas olhando?
- Uma pessoa pode participar de diversas tribos?

Iniciamos o debate. A turma conversou e percebeu que todos podem ser de tribos ou de várias tribos e tem escolhas que não afetam pertencer a uma tribo, como era o caso do colega entrevistado, que é punk e homossexual. Começamos a escrita no quadro, conforme solicitado:

1ª versão: TRIBO URBANA – grupo que se reúne para lazer, com interesses parecidos e vestimentas semelhantes.

O grupo entendeu que o texto não contemplava tudo que haviam aprendido e precisava ficar melhor, pois estaria ali o nome da escola e da turma e o trabalho seria visto na internet. O sujeito, no exercício da autoria deve “responsabilizar-se pelo dizer, pelo dito e pelo que foi silenciado. Praticar no cotidiano da linguagem.” (ORLANDI, 2015, p. 102)

O que queremos dizer é que o autor se constitui junto à configuração do texto. O exercício da autoria o coloca na posição de assumir o que produz e conhecer o que tudo isso pode mobilizar. Os alunos na posição autor parecem analisar que na função-autor, como falantes da língua, reconhecem uma exterioridade que faz parte de sua referência (todos os internautas que acessarão os verbetes), mas também se remete a uma interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor.

Conforme Orlandi (1999, p. 77), a função-autor “[...] é aquela (em nossa concepção) em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções”. Estas coerções se reconhecem por meio de algumas exigências do contexto da sociedade em que o sujeito está inserido, algumas delas como a não-contradição, coerência, responsabilidade, entre outras.

Seguimos, então, reformulando o enunciado inicial, com um sentimento de que fechamento e completude são necessários, mesmo que imaginários.

2ª versão: TRIBO URBANA – grupo que se reúne para lazer, com interesses e **objetivos parecidos** e vestimentas semelhantes.

SD 3: “ GENTE, a gente viu que tem **sempre uma ideologia** que faz as pessoas fazerem escolhas. Num é profê?” (grifos nossos)

SD 4: “ Ééééé... tem que falar isso, as pessoas ficam juntas porque **pensam parecido**. Vai ser difícil ver um rapper frequentar outra tribo” (grifos nossos)

Há sujeito-leitor que reconhece uma relação de dominância nas relações sociais, uma relação de forças que diz e não diz como se comportar, falar, agir. Após estas explanações, ampliamos o verbete.

3ª versão: TRIBO URBANA – “grupos de pessoas que têm interesses em comum, **com ideologia própria**, caracterizados por vestimentas **diferentes da maioria da sociedade**”.

SD 5: “Vamo colocar que o povo da tribo se encontra no espaço da cidade, até o povo do sertanejo. “

Reconhecer-se no próprio texto, colocar uma experiência cotidiana, compreendendo-se como fonte de significações daquele texto abre a possibilidade de o aluno sentir-se legitimado na posição de autoria.

4ª versão: TRIBO URBANA – “grupo de pessoas que se encontra no espaço urbano, para compartilhar interesses em comum, com ideologia própria. Também caracterizados por vestimentas, **músicas e penteados próprios**”.

Esta versão atendia melhor aos interesses do grupo. Pediram para postar na aula seguinte, argumentando que sempre é possível melhorar “alguma coisa”. Temos aqui a ilusão de tornar transparente o Outro que está em nós, pelo funcionamento do interdiscurso. O compromisso de estar na posição sujeito-autor-escritor coloca, portanto, “em jogo a ilusão de completude, a partir da qual se desdobra em sujeito lexicógrafo na ilusão de tudo dizer... sobre a palavra” (MEDEIROS, 2014, p. 146).

SD 6: “ A gente tem que caprichar porque a ideia é as pessoas entenderem o que a gente escreveu. Tem que ser fácil pra qualquer idade. ”

Nunes (2003) afirma que o dicionário é construído a partir da imagem que o lexicógrafo constrói do outro. Esse outro seria o público leitor que consulta o dicionário.

Construindo a imagem do leitor, o sujeito lexicógrafo busca construir sua significação a partir do que se espera num discurso lexicográfico, a fim de atender às expectativas do outro. Em nossa proposta, o leitor do dicionário online não é definido, faz parte de um público desconhecido.

Decidimos encerrar a definição com poucas alterações e começamos a pensar em outros elementos que o dicionário solicita: como o nome de identificação, as palavras sinônimas, relacionadas, antônimos e exemplos. Os alunos decidiram que nosso apelido seria apenas a identificação da turma 9º G - Escola Presidente Médici - para todas as postagens, tanto para a coletiva “tribo urbana”, quanto para as de grupo menores. Após uma aula de finalização para revisão geral, enviamos o verbete formulado pela turma no site do dicionário InFormal online, em sala de aula, no dia 14 de junho de 2017.

1. Tribo urbana

[Significado de Tribo urbana](#) Por [9º G - Escola Presidente Médici \(MT\)](#) em 14-06-2017

Grupo de pessoas que se encontra no espaço urbano com o intuito de compartilhar interesses, hábitos comuns e ideologia semelhantes. Também possui características próprias, como vestimentas, estilos musicais, penteados, entre outros.

Ex1. A tribo urbana dos rappers irá se encontrar na praça mais tarde.
Ex2. O hip hop é uma tribo urbana que gosta de dançar.



1. Tribo urbana

Sinônimos de Tribo urbana:
tribo jovem- grupo jovem

1. Tribo urbana

Antônimos de Tribo urbana:
Indivíduo rural

1. Tribo urbana

Palavras relacionadas à Tribo urbana:
Grupos jovens, cidade, encontro, moda, estilos, música, gíria.

A turma ficou satisfeita com o resultado e prosseguimos o trabalho com os outros verbetes, considerando que havíamos feito um exercício coletivo com o tema “tribo

urbana”. Ficamos ansiosos para acompanhar as curtidas nos nossos verbetes. Muitos acessaram os verbetes e deram likes ainda em sala de aula. No entanto, houve um comentário significativo: “Como vamos saber se estão gostando, se a gente fica curtindo”? Todos decidiram curtir somente os verbetes do próprio grupo e então lhes prometi que, até o final do ano, teríamos um novo encontro para acompanhar as definições e que eles também poderiam fazer o mesmo de suas casas.

3.4.2 Produção dos verbetes e desenhos nos pequenos grupos

Os grupos (4 pessoas), definidos por eles, foram os seguintes: alternativos/ecléticos, emos, evangélicos, funkeiros, góticos, hip hop/rap, punks, roqueiros e skatistas. Os grupos se reuniram e selecionaram algumas gírias e expressões, considerando que o tempo disponível para as aulas estava reduzido, em função de provas e campeonatos interclasses, da semana de Arte e Cultura e outros eventos da escola. Também produziram desenhos para representar uma pessoa de cada tribo¹⁵. “A leitura também se faz presente na relação com materialidades que não o verbal. Ler é produzir sentidos na e pela língua, imagem, sonoridade”. (FEDATTO, 2009, p. 51). Os alunos produziram sentidos através de seus desenhos e de leituras coletivas.

O grupo do rap/hip hop relatou que fez um homem negro representando a tribo, pois o movimento havia se iniciado nos EUA, nos guetos e bairros mais pobres. O boné, segundo eles, é uma marca dos “manos” e caracteriza o movimento. Houve alguns questionamentos da turma: “isso é preconceito, porque não tem só negro no movimento” ou “também tem mulher fazendo rap”.

Assim, chegamos a alguns sentidos de estereótipo e preconceito, porque ambos nascem da estabilização de sentidos, da repetibilidade na história, todavia sabendo que os sentidos sempre podem ser outros. Conversamos sobre como as imagens também são discursos e dizem da ideologia e da interpretação de cada pessoa, em determinadas condições históricas.

¹⁵ Todas as palavras selecionadas e desenhos feitos pelos alunos encontram-se nos anexos, compondo o glossário/livro da turma.



Fonte: Carlos

Pudemos analisar, ainda, o desenho produzido pelo grupo da tribo dos evangélicos. Não houve muitas discussões. A turma avaliou bem o desenho.



Fonte: Mayelle

Pelo pré-construído, podemos dizer como os efeitos de memória (o interdiscurso) deixam suas marcas no dizer, aqui, em uma materialidade visual.

- SD 1: “Evangélicos se arrumam bem para ir à Igreja. E também vão com roupas comportadas. As meninas não usam maquiagem.”
 SD 2: “Eu sou evangélica e uso, mas a gente não pode mesmo abusar da roupa.”
 SD 3: “A Bíblia nas mãos também nos representa.”

Os dizeres apontam para uma FD religiosa conservadora, de que os evangélicos se apresentam assim perante a sociedade e levar a Bíblia nas mãos marca e situa o sujeito como inscrito naquela comunidade, naquela tribo.

Interessante ressaltar que pelas análises dos desenhos a turma demonstrou um deslocamento, um gesto outro de interpretação:

SD 4: “Gente, da mesma forma que o boné do hip hop é sua marca, a do evangélico é a Bíblia, dos góticos e emos é o escuro. A gente aprendeu que tem a ver com identificação de cada tribo.”

Os efeitos de sentido que as imagens provocaram demonstram que não se trata de análise da especificidade da materialidade física (o tipo de imagem, gesto, som ou palavra), mas de natureza discursiva, na relação com a exterioridade, com a história. A ideologia da tribo se discursiviza também na atitude corporal, gestual, modo de andar, na língua.

Além dos desenhos, os grupos pesquisaram palavras das tribos: gírias e expressões informais, bem como neologismos e estrangeirismos. As palavras selecionadas para postagem no dicionário foram organizadas em grupos distintos pelos alunos: abalar, animal, amém, trevas, anarcopunk (grupo de palavras mais antigas, mais fáceis de encontrar nos dicionários), papito, rabetão (palavras criadas de outras comuns), tomar vaca, Só Jesus na causa (expressões) e beat (palavra estrangeira).

A palavra mais comentada foi rabetão, em função da música do grupo MC Lan, tocada incessantemente nas rádios. Ao voltar em novembro à escola para conversar com os alunos, acessamos o dicionário online e confirmamos: rabetão era a mais acessada de todas as selecionadas.

3. Rabetão

Significado de Rabetão Por 9º G - Escola Presidente Médici (MT) em 21-06-2017

Gíria usada pelos mcs no movimento funk. Significa uma bunda grande, chamativa.

O rabetão da cantora Anita chama a atenção.

83 0

Acesso em 10 de dezembro de 2017

Neste momento vemos a “língua fluida” representada em um espaço possível de ser legitimada. Não apagada por ser gíria ou expressão do movimento funk. O dicionário incorporou este léxico no movimento de luta, na resistência. Os alunos ficaram satisfeitos e comentaram:

SD 5: “ Se fosse para esperar esta palavra entrar no dicionário comum quanto tempo ia levar? ”

SD 6: “ Verdade, nosso grupo não achou rabetão em nenhum dicionário, só no online informal! ”

Temos a opinião de Medeiros sobre os sentidos da palavra gíria:

A gíria é significada em dicionários, gramáticas e teorias linguísticas como da ordem da variação social. Ela comparece como linguagem popular, informal, marcando falas que seriam tanto da juventude como da marginalidade (entendida como delinquência). (MEDEIROS, p. 30)

Rabetão passa a existir não apenas na “língua fluida”, seus sentidos estão inscritos no dicionário e muitos sujeitos podem avaliar e produzir novos sentidos. Na relação com as palavras, e pelos discursos que as sustentam, a prática de escrita, de autoria fez sentido para eles e para que aquilo que eles produziram. Em nosso trabalho estes verbetes foram vistos em funcionamento, não importando a informalidade, se é dizer do bandido, dos segregados, dos marginais. Importou, sim, que é discurso em funcionamento, produzindo sentidos em determinadas condições históricas e sociais. Inscrevemo-nos na história, na e pela língua.

3.5 Circulação dos trabalhos: linguagem em todos os sentidos

Reunimos todas as palavras em um único material e pedimos que escolhessem duas para postar no dicionário InFormal, pois tínhamos pouco tempo nas aulas para o envio de todas as palavras de cada tribo.

Combinado o planejamento da etapa final, fomos questionadas sobre as palavras que não apareceriam no dicionário, mas haviam sido pesquisadas pelos grupos. A turma pediu para tirar cópias e montar um material diferente: um glossário ilustrado, onde

incluiríamos os desenhos que os colegas fizeram para os cartazes, destacando as palavras postadas no dicionário InFormal online. Expliquei-lhes que o glossário era um instrumento linguístico utilizado em livros didáticos e mostrei-lhes o funcionamento.

Gostaram da ideia, mas como faríamos a distribuição do material em uma escola tão grande? Pensamos, então na ideologia das tribos pelo corpo, pelas atitudes e com músicas que gostam de ouvir nos encontros de cada tribo.

Objetivando promover deslocamentos no DP e criar sítios de significância, de aproximá-los do Real da língua e, ajudá-los a não repetir sentidos, mas significar nos deslizamentos de sentidos ficou decidido então, trabalhar o glossário e o corpo como objetos discursivos, como materialidade significante.

Bressan, afirma que:

[...] nos permite compreender tanto o próprio conceito de corpo, para além da biologia, como lugar de memória do sujeito (...) bem como a constituição do sujeito da modernidade, seu processo de subjetivação numa cultura dita globalizada e, por conseguinte, homogeneizadora dos processos de identificação. (BRESSAN, 2015, p. 196)

Os alunos acharam viável a criação de um evento em que pudessem mostrar as músicas e textos dos estudos em grupo, por meio de um desfile. Desfile das principais tribos urbanas estudadas, e assim teriam a chance de levantar a bandeira do #sem preconceito. Contemplaríamos desse modo, a oralidade e a corporeidade.

Criar condições de produção para a autoria, ressignificando as práticas de leitura sob a perspectiva da Análise de Discurso no espaço escolar é um grande desafio. E maior desafio ainda, é propor isto, também, na discursividade oral, “[...] considerando que, na Escola, não valorizamos a discursividade oral” (GALLO, 2012, p. 55). Falar para um grande público do resultado de um trabalho, é efeito de sentido de valorização da autoestima, possibilidade de permitir a todos da escola uma reflexão de como se subjetivam os sujeitos sociais, que se encontram em outras posições-sujeito urbano.

Com o corpo em performance, queriam romper o silenciado, o apagado no processo de identificação pelo pré-construído na instituição escolar (como a coerção do uniforme), o preconceito e o estereótipo, o que de certa forma já está silenciado e apagado em outros espaços da cidade.

Isto significa aceitar o não sentido, a desordem, os sentidos outros. Isso significa dar lugar e tempo para a indistinção, a

ambiguidade, a hesitação dos sujeitos na relação entre o público e o privado, entre o que é processo de individualização dos sujeitos pelo Estado e os processos de socialização, entre aquilo que, na sociabilidade, é inclusão, segregação, e o que é conflito. (ORLANDI, 2004, p. 66)

Motivados pelo resultado do trabalho, pedimos autorização à coordenação, que sugeriu o dia do aniversário da escola para esta apresentação: 7 de julho de 2017. Com cartazes espalhados pelos andares da escola, chamamos a atenção de todos para o evento. O título escolhido deixava no ar um vestígio “Qual é sua tribo?” Havia colagens e desenhos de algumas tribos, mas não havia indicação do que aconteceria naquele dia: Suspense.



Fonte: arquivo pessoal- Cartaz do grupo dos funkeiros

Os ensaios aconteceram em nossas aulas e em outras que solicitávamos dos colegas. Não foi fácil conseguir este espaço na escola. Tivemos que ensaiar no estacionamento da escola e em uma área ao lado da secretaria. Alguns alunos do 9º ano do turno vespertino também foram convidados para participar.

Nesse ínterim, enquanto os alunos se reuniam para produzir as acepções para os verbetes escolhidos nos grupos, procurávamos acertar detalhes das vestimentas e músicas com os alunos. Eles traziam as roupas que iriam usar, outros emprestavam para colegas. Para o dia, propusemos fechar um grande corredor com TNT preto simulando uma passarela e alugar canhões de luz e máquina de fumaça.

Em uma de nossas visitas à Praça de Cuiabá, conversamos com o coordenador da batalha de rap e contamos-lhe que faríamos uma apresentação. Ele é dono de loja de tatuagem e coordena os encontros na Praça de Várzea Grande e falou que nosso trabalho era muito significativo: “que é a nossa língua em movimento”. Ele e o grupo de batalhas se ofereceram para grafitar uma faixa com o nome do nosso trabalho. Apenas compraríamos o material. Ficamos felizes pelo reconhecimento. A faixa ficou linda.



Entrega da faixa confeccionada pelos grafiteiros

Durante a preparação do evento apontamos algumas considerações importantes: Uma professora procurou-nos e falou que um dos alunos punk do turno vespertino se apresentava nos faróis, mas não comentava muito na escola, porque as pessoas poderiam comentar que era atividade de malandro, de “gente de rua”. Pensamos em uma amostra das habilidades no dia do desfile. Conversamos com ele, que aceitou prontamente o convite. Pedimos-lhe apenas que fizesse os malabarismos sem uso do fogo. Também incluímos na parte do hip hop uma demonstração da dança, apresentada por dois alunos que já tinham uma coreografia pronta.

Organizamos um roteiro para o dia do desfile. Alunos que não desfilariam se ofereceram para montagem/desmontagem do palco e cenário, iluminação, download de músicas, entre outros assuntos técnicos. Iniciamos com um teatro entre uma mãe e uma

filha e colocamos músicas para todas as tribos desfilarem. Houve também um texto, explicando sobre cada tribo. Terminamos com uma dança em que representantes de todas as tribos, demonstraram que a união deve ser maior do que o preconceito. Os alunos escreveram parte de um teatro que aconteceu antes do desfile. Enquanto formulavam os verbetes dos grupos para o dicionário online, fizemos em etapas o texto do teatro e todos colaboraram.

No diálogo temos M (mãe) e F (filha) que conversam sobre o jeito de se vestir da filha. (Encontra-se no anexo D, o texto completo do roteiro do desfile).

M (levanta-se): Quero te falar uma coisa..., mas.... O que você está usando?

F: Por quê? É minha roupa mãe....

M: **Isso é roupa?** Que estranho filha! Com quem você está andando? Que tipo de gente? Tô preocupada.

F: Mãe, **esse** é o meu **estilo**!

M: Desde quando?

F: Afffff....mãe. Por favor...você tem que respeitar!

M: Como você vai **arranjar emprego assim?**

F: O mundo tá mudando, mãe!

M: Isso **é amizade** que tá **virando sua cabeça**!

F: Mãe, meus amigos são diferentes. Cada um tem um estilo. A gente se entende!

Essa sequência revela o gesto de interpretação dos alunos que se inscrevem em uma FD que pretende reportar ao preconceito, ao pré-construído de que a família, como mais um aparelho ideológico do estado, produz sentidos de julgamentos prévios, comuns retomados pela fala da mãe. A filha poderá ser parte dos segregados, dos excluídos ao usar roupas e cabelos chocantes, maquiagens chamativas. Marcada pela oposição pronome demonstrativo/ substantivo -isso/roupa- se textualiza o sentido do preconceito. Na marcação oposição esse/estilo a filha rompe uma barreira e dá novo sentido ao jogo ideológico. A mãe ainda insiste que a sociedade punirá a menina que se apresenta “fora” da normalidade, dito de outro modo, fora da homogeneização. O argumento “amizade virando a cabeça” também é fala recorrente nas famílias, um discurso dos pais para os filhos, trazido pela memória discursiva e reforçado como experiência vivida pela maioria da turma.

No dia 7 de junho, no período matutino, aconteceu o nosso evento. Um marco na escola. Havia mais de mil pessoas acompanhando o trabalho. O grupo de marketing

da SEDUC foi chamado e o próprio secretário de Educação esteve presente. O evento foi noticiado¹⁶ no site e divulgado nas escolas.

Com duração de mais de uma hora os alunos se colocaram na posição que assumem fora dos muros da escola. Autores desde o início do projeto. Fizeram suas escolhas e concretizaram sonhos. Foi realmente um grande evento. (Fotos do desfile no anexo).



Foto do grupo- Todas as tribos

Os glossários foram entregues no dia do desfile e alguns exemplares ficaram à disposição da comunidade na biblioteca escolar.

¹⁶ Link para a notícia da SEDUC, disponível em: < <http://www.seduc.mt.gov.br/web/mt/-/7784170-escola-presidente-medici-celebra-a-diversidade-em-projeto-de-tribos-urbanas> >



Leitura do glossário na biblioteca escolar

Um vídeo foi editado sobre o momento e postado no facebook, através da página no facebook *Tribos urbanas # sem preconceito*¹⁷, além de fotos, desenhos e o folder-glossário.

Alguns dias depois, os alunos pediram fotos e montaram um painel com os melhores momentos: os desenhos e glossário, ou seja, os resultados do nosso trabalho. O painel foi instalado na entrada principal. Eles disseram que aquela memória precisava ser preservada.



¹⁷ Link para a página: <https://www.facebook.com/tribosurbanasmedici/>

Fonte: (arquivo pessoal) - Mural montado pelos alunos no pátio da escola

3.6 – Inscrição na repetição histórica, novos sentidos para o DP

Após este tempo com os alunos, na nossa última semana, fizemos uma roda de conversa e um balanço sobre tudo que havíamos feito. Ficamos felizes, pois além de da aprendizagem, ficamos cientes da conquista de alguns alunos: M., aluno punk, malabares que trabalha nas ruas de Cuiabá, fora chamado para colaborar no ensino de outras crianças em situação de risco, através de sua Arte.

Orlandi discorre sobre o malabarismo:

Mas dadas as condições que eles constroem – e aqui pensamos o malabarismo, no semáforo, - como espaço/lugar de construção de uma relação pública – este a –mais, se, por um lado, os coloca no lugar do resto, por outro, os põe no lugar/espaço do desejo e da necessidade; o de um laço social real, no “fluxo”. (ORLANDI, 2017, p.123)



Aluno M., punk, malabares de rua

O malabares se é de rua, produz sentidos na rua. Muitas vezes é considerado como arte marginal, ocupação dos desocupados. Porém, entre a segregação e a aceitação, em nosso projeto, interveio a autoria, a prática legitimada no espaço da escola. O desejo de ser aceito e reconhecido, de sociabilidade, de deslocar-se do sentido de “resto” aconteceu pela inscrição na repetição histórica, neste caso, pela corporeidade. O

aluno M ficou muito feliz, foi muito aplaudido, mas afirmou que a oportunidade de trabalhar com crianças foi o “melhor presente” do trabalho.

Este também foi o sentimento dos alunos dançarinos de hip hop, chamados pelo Prinart para trabalhar ministrando aula de dança, no programa de aprendiz. De certa forma, não apenas estes alunos puderam dizer, mas todos que participaram ao mostrar na e para a comunidade escolar que vivemos num mundo multiforme, não exato, não homogêneo e todos podem conquistar espaços de significação.

Propusemos que escrevessem sobre estes sentimentos, e os sentidos novos que as atividades haviam produzido. Também solicitamos que escrevessem, após as conversas, debates e atividades os sentidos sobre tribos urbanas. Escreveram ótimos textos. Nossa observação busca explorar elementos que reportem à assunção da autoria e outros que mostram como estes sujeitos na posição aluno puderam perceber que é

possível romper barreiras dentro e fora da escola, mesmo nas diferenças. Seguem alguns textos para análise e outros poderão ser encontrados nos anexos.

Quais sentidos a palavra tribo tem para mim?

R: Grupo de pessoas que se reúnem para realizar diversos tipos de tarefas.

O que sei sobre tribos urbanas?

R: Sei que as tribos urbanas são algumas pessoas que se unem para compartilhar informações.

Qual minha relação com as tribos urbanas?

R: Não me importa muito, Não sou de nem uma tribo.

exto 1 – Produzido pelo aluno C.E como registro dos sentidos de tribos urbanas no
início do trabalho

Aluno (a): Carlos Eduardo de Oliveira Juvenal Professora Ana Paula Santos

Após nosso trabalho com pesquisas, dicionários, debates e entrevistas, escreva sobre os sentidos de tribos urbanas.

- I Tribos urbanas são grupos de pessoas que se
II reúnem para debater sobre vários assuntos que geral-
III mente eles tem em comum, como grupo de Hip-Hop que
IV se reúne para fazer rimas, batalhas verbais, sketistas que se
V reúnem para fazer manobras com seus skates, os grupos
VI religiosos que se reúnem para compartilhar seus conhecimentos
VII cada tribo urbana tem suas gírias, estilos de roupas e
VIII cabelos, também tem seus modos de falar, símbolos que
IX definem cada tribo urbana e várias outras coisas.
X

Texto 2 – Produzido pelo aluno C.E a fim de registrar os sentidos de tribos urbanas no final do trabalho

O aluno C. E. iniciou o trabalho muito reticente e tímido na sala de aula. Sabemos que o sujeito da linguagem é constituído por gestos de interpretação e que os fatos reclamam sentidos. Na primeira escrita para tribos registrou que “são pessoas que se unem para compartilhar informações”. Lembramo-nos de ter conversado e ele afirmou que não sabia muita coisa e disse não se importar com o tema. Negar é uma forma de dizer que não considera a diversidade ou ainda que não significa tanto como para outros colegas. O apagamento não é visto aqui como condição negativa e sim um modo de existir, de constituir-se sujeito.

Durante nossas construções entendemos haver necessidade de ajudá-los a construir suas identidades como autores, pois “a assunção implica (...) uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. ” (ORLANDI, 2000, p. 79). Pretendíamos, também, demonstrar com o desenvolvimento da intervenção, que a assunção da autoria pelos alunos acontece em um processo de concomitância, conforme Lagazzi-Rodrigues (2006), em relação ao autor e ao texto. São as condições de produção do contexto escolar que vão definir a forma de autoria que é produzida.

Na produção final do aluno sobre “tribos urbanas”, observamos uma ampliação do texto pelas condições oferecidas no projeto. Da entrevista, encontramos o registro “hip hop que se reúne para fazer rimas”. Há até um deslizamento de batalhas de sangue e conhecimento para “batalhas verbais”, outro modo de dizer o que significou para ele. “As palavras “símbolos”, “estilo de roupa” lembrando os vídeos, e o termo “gíria”, do nosso dicionário.

Vejamos o que Pfeiffer diz:

Volto a repetir, é só no momento em que o sujeito se inscreve no repetível histórico, representando-se como controlador e criador dos sentidos, e sentindo-se seguro e capaz de dizer aquilo que quer dizer, que o aluno está se posicionando na função da autoria. Essa autoria está no repetível. A diferença está no fato de que os sentidos fazem sentido, eles inscrevem-se no interdiscurso. (PFEIFFER, 1995, p. 127)

Destacamos que há possibilidade da vivência, da não transparência do discurso, que os sentidos podem ser outros e assim não há sentidos fixos. Todos os textos foram acolhidos como produções únicas, sem relação de dominância ou de importância. O

texto deste aluno traz indícios de autoria, o que significa que houve deslocamentos no DP. Fato que vimos em outros textos, pois, segundo Pfeiffer:

Dar condições para a autoria significa abrir espaços interpretativos que permitam a cada aluno tomar-se sujeito de seus próprios gestos de interpretação de modo a formar para si uma rede de FDAs que estabelecem sentidos que fazem sentido. Só aí o aluno, a partir da passagem feita de uma repetição formal para uma histórica se posiciona na função da autoria que não foi autoritariamente autorizada anteriormente - não que ela seja original, mas sim que ela seja própria daquele sujeito. Eis a diferença. (PFEIFFER, 1995, p.126)

Teríamos outros textos também significativos para análise, no entanto, foi necessário o recorte para fazer reflexões, do ponto de vista discursivo, de como os alunos cresceram em todos os sentidos e como conseguimos descentralizar o autoritarismo, propiciando condições para uma ruptura do DP mais próximo do polêmico e do lúdico sem deixar, professores e alunos, a vida que não estanca lá fora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, devemos dizer que nossa inscrição na Análise de Discurso, foi o primeiro passo para desconstruir o que achávamos saber sobre o DP. A educação é uma prática política e neste movimento aluno e professor significam e são significados pela posição que ocupam, pelas filiações e identificações no fazer pedagógico. De nosso lugar o espaço e o discurso urbano produziram sentidos, como autores e leitores, principalmente, como sujeitos urbanos.

A AD abriu horizontes, porque nos colocou em relação à exterioridade, à história e ao funcionamento da ideologia. Ou seja, questões de condições de produção estritas são importantes, mas não são as únicas neste jogo de forças. Há história, acaso, equívoco em cada gesto de interpretação. Essa nova perspectiva provocou uma nova compreensão de que aspectos como o verbal, oral, informal e formal, o formato do texto, nos levam, fazem uma ponte para o discurso, explicitando como linguagem e ideologia se articulam e afetam em uma relação de reciprocidade. (ORLANDI, 2015).

Como analista de discurso é preciso compreender a sala de aula como um espaço de produção e construção de conhecimentos sobre a língua.

Trouxemos à luz da discussão os sujeitos citadinos, a cidade e seus elementos e como a língua atravessa as relações de forma profunda, porque disponibilizam um terreno fértil para o trabalho com a leitura e escrita discursivas na escola, partindo dos espaços do cotidiano do sujeito aluno. Trabalhar leitura, escrita e autoria, pela Análise de Discurso, estabelecendo relação entre teoria e prática foi um desafio no desenvolvimento desta pesquisa. Certos efeitos de sentido desestabilizaram nosso modo de enfrentar o ensino da leitura e da escrita. Permitir e acreditar que sujeitos alunos teriam condições de nortear o trabalho com poucas intervenções nossas já foi um sucesso. Lidar com certo estranhamento, era esperado e o objeto de pesquisa nos fez mobilizar noções e constantes pesquisas, leituras e identificações. Aliar saber urbano, a história das Ideias e a discursividade por meio do dicionário InFormal foi uma semente plantada em uma das idas e vindas em Congressos de Análise de Discurso. Com o dicionário InFormal online a escrita tornou-se democrática, pelo exercício lexicógrafo. A assunção da autoria foi significada de uma maneira mais criativa e lúdica, pois ao falante é dada a oportunidade de deslocar sentidos na/da língua.

Os alunos e eu, com certeza, fomos afetados pelas atividades do projeto. Eles, resistentes, tímidos e em alguns dias agitados, demonstraram inicialmente apatia, mas ao definir o tema, as atitudes mudaram. Falar dos grupos que conhecem de várias maneiras (escrita, com música, dança) e usar o dicionário desde o mais antigo até alcançar novas formas do instrumento na modalidade online com um olhar diferenciado, foi incrível. Aprenderam a usar o dicionário muito além de uma única fonte de consulta ou como verdade absoluta, pois pela leitura, os sentidos sempre podem ser outros. Trabalharam com esse instrumento didático-pedagógico além do ensino de regras e exceções, de fonte de consulta. Contribuímos para a formação de um aluno reflexivo, questionador.

O que escreveram e registraram no diário de bordo permitiu que se colocassem com sensibilidade, diante de uma memória muito particular, ao mesmo tempo produziram publicamente verbetes que foram postados no dicionário para consulta pública online. A língua foi explorada como possibilidade de constituição do sujeito, uma vez que ao escrever sobre si, se inscreve na história do diário e acessa sua subjetividade. Ao escrever para publicar e ser visto participando e colaborando em trabalhos de grupo, formula-se uma maneira de constituir-se enquanto sujeito na/pela língua. Alunos que pouco liam, nem participavam das aulas, foram afetados pelo trabalho, se interessando mais pela leitura, conforme dizeres da professora da turma em sua avaliação da intervenção (encontra-se nos anexos) e pudemos comprovar esse fato ao longo do trabalho.

Pelo processo de (des) identificação foi possível dar visibilidade às leituras dos alunos, trabalhando assim a assunção da autoria por meio de seus gestos de interpretação sobre a cidade. Pela posição sujeito autor pudemos dar visibilidade para aspectos urbanos que significavam para um grupo restrito e a escola possibilitou de maneira diversa e mais completa, pela corporeidade, Arte, dança, música e principalmente o trabalho com a língua.

O sucesso do nível de comprometimento nasceu da participação integral deles em todas as etapas, colocando-os no papel de responsáveis pelos processos, planejamento e execução até o momento de circulação dos trabalhos, algo que nós, nas escolas, maioria das vezes, não privilegiamos.

Obviamente que, em alguns momentos, precisamos redirecionar algumas atividades, a pedido deles, como o de fazer o desfile e divulgar os glossários para além do espaço da biblioteca. Houve momentos em que as condições estritas nos pediam reformulações, como algumas postagens que foram feitas em casa (por estarmos sem

internet), a não possibilidade de sairmos por questões financeiras, o tempo reduzido de algumas aulas ou ainda a saída e entrada de alguns alunos durante o percurso.

No entanto, apesar dos percalços, observamos que os sentidos construídos, a partir das relações estabelecidas entre nós, pela afetividade e cooperação, reverberaram em nossos dizeres, ou seja, estabelecemos relações de sentidos outros, que produziram efeitos na constituição de nossas identidades.

Consideramos que houve proveito em nosso trabalho/pesquisa porque conseguimos (re) pensar o fazer pedagógico, não somente a função do dicionário, instrumento principal de nossas atividades, mas que fosse desconstruído o saber de que esse instrumento linguístico é o detentor da verdade, do sentido único, absoluto, sem falhas e sem equívocos, mas que produz sentidos outros. Pudemos compreender que nossos saberes nunca são completos, mas que sempre é possível ser outro, diferente. Essa foi nossa conquista.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. São Paulo Editorial Presença/Martins Fontes, 1985.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- _____. **A hiperlíngua e a externalidade da referência**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. Gestos de Leitura. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.
- BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 7ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. FENAME, 1976.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- BRESSAN, Mariele . Sujeito, corpo e cultura: uma escuta discursiva. In: FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Oficinas de Análise do Discurso**: conceitos em movimento. Campinas, SP. Pontes Editora, 2015.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo, SP: Editora Nacional, 2005.
- COMPANHIA BARBIXAS DE HUMOR. **Improvável, um espetáculo provavelmente bom. Dicionário # 2**. 7/04/2015. (5 min 6 seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ymxJ3y3Ri_g. Acesso em 2 de janeiro de 2017.
- DIAS, Luiz Francisco, BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gramática e dicionário. In: **A palavra e a frase** (Introdução às Ciências da Linguagem). GUIMARÃES, Eduardo, FONTANA, Monica Zoppi. (orgs.) 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- DURIGON, Francielli Carolina Santos. **Memória e escrita nas políticas de língua do Estado de Mato Grosso**: uma rede discursiva de sentidos. 109f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2012.
- FEDATTO, Carolina Padilha. Uma história de leitura do Brasil. In: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Susy (Orgs.) **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- FERNANDES, Carolina. Entre o ver e o ler: leitura da materialidade visual implicando outros gestos de ensino. In: **Análise do Discurso**: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux). INDURSKY, Freda, FERREIRA, Maria Cristina Leandro, MITTMAN, Solange (orgs). Campinas, SP: Mercado das LETRAS, 2015.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Pequeno Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. São Paulo, SP: Ed. Civilização Brasileira, 1970.
- FILHO, Aires Mata Machado. **Novíssimo Dicionário Ilustrado Urupês**. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Editora Age, 1977.

INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. In: **Discurso e Textualidade**. ORLANDI, Eni P, LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Orgs.) 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: Seduc, 2001. 195 p.

_____. Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações curriculares: área de linguagens**. Educação Básica. Cuiabá: Defanti, 2010.

_____. **Plano Estadual de Educação**. Disponível em: <chrome-extension://oemmnclbldboiebfnladdacbfmadadm/http://fne.mec.gov.br/images/PEE/MTPEE.pdf>

MEDEIROS, Vanise. **Um glossário contemporâneo: a língua merece que se lute por ela**. RUA [online]. 2012, no. 18. Volume 2 - ISSN 1413-2109. Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>

MONTE, Marisa. **Gentileza**. Disponível em:<<https://www.letras.mus.br/marisa-monte/47282/>>

NASCIMENTO, Gustavo. **Governo lança o programa Anjos da Escola na próxima segunda-feira**. Disponível em: <<http://www2.seduc.mt.gov.br/web/mt/-/8307978-governo-lanca-o-programa-anjos-da-escola-na-proxima-segunda>. Acesso em 11 de janeiro de 2018

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil Colonial**. Campinas, SP: Unicamp, 1994.

_____. O espaço urbano: a “rua” e o sentido público. In: **Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano**. ORLANDI, Eni. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. **Nomenclatura de dicionário e discursividades contemporâneas: língua, hiperlíngua e discurso**. In: F. Indursky, M. C. Ferreira; S. Mittmann. (orgs.). **O Discurso na Contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. 1ed. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 1320-1328.

_____. Léxico e língua nacional: apontamentos sobre a história da lexicografia no Brasil. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat, 2001, p. 71-87.

_____. **Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003, p. 25-46.

_____. Um espaço ético para pensar os instrumentos linguísticos: o caso do dicionário. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 163-181.

_____. **Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas.** Revista Letras, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107-124, jul. /dez. 2008.

_____. **Discursividades contemporâneas e dicionário.** IN: INDURSKY, F. FERREIRA, M.C.L.; MITMANN, S. 2009. O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz

_____. **Dicionários: história, leitura e produção.** 8º Encontro de Letras UCB. Volume 3 – Número 1/2 – Ano III – dez/2010

_____. Silêncios do político no espaço público. In: **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre – Uma homenagem a Eni Orlandi.** RODRIGUES, Eduardo Alves, SANTOS, Gabriel Leopoldino, BRANCO, Luiza Katia A. C. (orgs.). Campinas, SP: Editora RG, 2011.

_____. **Dicionário e instituição:** imagens da língua e autoria. São Paulo: Unesp. Disponível em: <www.geocities.com/gt_ad/josehorta.doc>. Acesso em: 19 out. 2016.

NUNES, Silvia Regina, SALES, Cleiton de Souza. Processos de Identificação do professor e do aluno com o discurso pedagógico: repensando as práticas de leitura e escrita na escola. In: **Subjetivação e processos de identificação;** Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. PAYER, Maria Onice, CELADA, Maria Tereza (orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. **Cidadania – História e Política de uma palavra.** Campinas: Pontes Editora, RG Editores, 2006.

_____. O dicionário Informal e a relação do falante com a língua. **Revista da Anpoll** Volume nº 37, p. 262-272, Florianópolis, jul. /dez. 2014

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. **N/O limiar da cidade.** Revista RUA. Volume 1. Número especial- jul 1999. Páginas 7-19

_____. **Discurso e leitura.** 5. ed. São Paulo: Cortez. Campinas, SP: Unicamp, 2000.

_____. Lexicografia discursiva. **Alfa** (São Paulo), v.44, p.97-114, 2000.

_____. (org.). **Histórias das ideias linguísticas:** construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat, 2001.

_____. GUIMARÃES, Eduardo (orgs). **Institucionalização dos estudos da linguagem:** a disciplinarização das ideias linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editora, 2002.

_____. **Língua e conhecimento linguístico-** Para uma história das Ideias no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. **Cidade dos sentidos.** Campinas: Pontes, 2004.

_____. (Org.). **Políticas linguísticas no Brasil.** Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Terra à vista:** discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2008.

- _____. **Língua brasileira e outras histórias:** discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.
- _____. **Gestos de leitura:** da história no discurso. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2010.
- _____. **O discurso pedagógico: a circularidade.** In: ORLANDI, Eni P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011
- _____. **Discurso e texto.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- _____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- _____. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. **O que é linguística.** São Paulo: Brasiliense, 2013.
- _____. Análise de discurso. In: **Discurso e Textualidade.** ORLANDI, Eni P, LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- _____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- _____. (Org.). **Para uma enciclopédia da cidade.** Campinas, SP: Pontes, Labeurb/Unicamp, 2003. (Cidade, Linguagem, Sociedade, 2).
- _____. **Discurso em análise** – Sujeito, sentido e ideologia. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.
- _____. **Eu, tu, ele:** Discurso e Real da História. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017
- PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Gestos de leitura.** 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2010, p. 49-59.
- _____. **Papel da memória.** In: ACHARD, Pierre [et al.]. **Papel da memória.** 2. ed. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2007.
- _____. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 5. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- PETRI, Verli; SCHERER, Amanda E. O funcionamento do político na produção de sentidos: o dicionário como trajeto de leitura. In: GRIGOLETTO, Evandra; NARDI, Fabiele S. (org.). **A Análise do discurso e sua história:** avanços e perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Que autor é este?** 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Unicamp, 1995. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000089678&fd=y>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- _____. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **A leitura e os leitores.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003, p. 87-104.
- _____, Claudia; LAGAZZI, Susy (Orgs.) **Discurso e ensino:** práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 19-29.
- _____. Cidade e sujeito escolarizado. In: **Cidade atravessada:** os sentidos públicos no espaço urbano. ORLANDI, Eni. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. Compreender discursivamente a escola – uma possibilidade construída. In: **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre** – Uma homenagem a Eni Orlandi. RODRIGUES, Eduardo Alves, SANTOS, Gabriel Leopoldino, BRANCO, Luiza Katia A. C. (orgs.). Campinas, SP: Editora RG, 2011.

_____. Discursos sobre a língua escolarizada, leituras possíveis. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto; NECKEL, Nádia Regina Maff, GALLO, Solange Maria Leda (orgs.). **Análise de Discurso em rede: cultura e mídia**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015.

PROJETO Político Pedagógico (PPP). Escola Estadual “Presidente Médici”. Cuiabá, MT, 2016, 120 p.

RODRIGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Discurso e cidade: a linguagem e construção da “evidência do mundo”. In: **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre** – Uma homenagem a Eni Orlandi. RODRIGUES, Eduardo Alves, SANTOS, Gabriel Leopoldino, BRANCO, Luiza Katia A. C. (orgs.). Campinas, SP: Editora RG, 2011.

_____. **Escrita e Gramática como tecnologias urbanas: a cidade na história das línguas e das ideias linguísticas**. Caderno de Estudos Linguísticos. Campinas, 53(2):197-217, Jul./Dez.2011

ROLNIK, Raquel. **O que é a cidade?** São Paulo: Brasiliense, 1995. Coleção primeiros Passos.

ROLNIK, Suely. Novas figuras do caos: mutação da subjetividade contemporânea. In: **Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano**. ORLANDI, Eni. Campinas, SP: Pontes, 2011.

SANTOS, Gleide A. 1948- **Os efeitos de sentidos da formulação das regras e os acréscimos nas gramáticas de Julio Ribeiro, Said Ali e Evanildo Bechara**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2013.

SILVA, Mariza Vieira da. O dicionário e o processo de identificação do sujeito analfabeto. In: GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eli Puccinelli (Orgs.). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996, p. 151-162.

_____. A leitura e a escrita: diferentes modos de estar na língua e a história. In: **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre** – Uma homenagem a Eni Orlandi. RODRIGUES, Eduardo Alves, SANTOS, Gabriel Leopoldino, BRANCO, Luiza Katia A. C. (orgs.). Campinas, SP: Editora RG, 2011.

SILVA, Nilce Maria. **Instrumentos linguísticos de língua brasileira de sinais: constituição e formulação**. 2012. 272f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2012.

SILVEIRA, Verli. Fátima Petri da. **Um outro olhar sobre o dicionário: a produção de sentidos**. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010. Disponível em: < dialnet. unirioja.es/descarga/articulo/4798999.pdf >. Acesso em: 08 nov. 2015.

TV BANDEIRANTES. Programa a Liga. **Tribos** - 06/07/2010 - Parte 1 - Rafinha Bastos, Thaíde, Debora Vilalba, Rosanne Mullholand. Publicado em 8 de jul de 2010.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6errAnhC4Bk> Acesso em 12 de janeiro de 2018.

UNISINOS. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos:** (artigo de periódico, dissertação, projeto, relatório técnico e/ou científico, trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese). Disponível em: <http://unisinos.br/biblioteca/images/docs/manual-elaboracao-trabalhos-academicos.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016.

WERTHEIN, Jorge. **Analfabetismo Funcional.** Disponível em <<http://jorgewerthein.blogspot.com.br/2012/08/unesco-analfabetismo-funcional.html>> SP, 24 de agosto de 2012. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

ZILIO, Katia Cristina Schuhman. **Tecnologia da Educação: sentidos do digital.** Encontro Rede Sul Letras. UNISUL, Palhoças, 2016. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/sulletras/PDF/Katia-Zilio.pdf>> Acesso em: 19 de janeiro de 2018.

ANEXOS

ANEXO A – Ficha “Um pouco de mim” _____

ANEXO B – Roteiro da Entrevista com o rapper Franderson Henrique _____

ANEXO C – Roteiro da entrevista com o punk E. L. _____

ANEXO D - Textos produzidos para o teatro do desfile _____

ANEXO E – Fotos do dia do desfile

ANEXO F – Folder – produto final

ANEXO G – Textos produzidos pelos alunos para avaliação do trabalho

ANEXO H – Texto produzido pela professora de sala

ANEXO A – Ficha “Um pouco de mim”

Um pouco de mim

Nome: _____

Nascimento: ____ de _____ de ____

Cor: _____

Curto o som ou o estilo musical: _____

Gosto de me vestir: _____

Lazer preferido: _____

Jogo rápido para definir em uma palavra:

a) Família: _____

b) Escola: _____

c) Amizade: _____

d) Política: _____

e) Uma dor: _____

f) Uma alegria: _____

g) Religião: _____

h) Namoro: _____

i) Esporte: _____

j) Data comemorativa: _____

k) Uma habilidade: _____

l) Uma deficiência: _____

m) Expectativa: _____

n) Tribo urbana: _____



ANEXO B - Roteiro da Entrevista com o rapper Franderson Henrique

- 1- Faça uma breve apresentação pessoal para a turma
- 2- Conte-nos como passou a participar do movimento. Como se identificou com esta tribo?
- 3- Como é ser rapper?
- 4- Do que mais gosta no movimento?
- 5- O que são as batalhas de sangue e de conhecimento?
- 6- Já ouvimos falar em Islã. Como é fazer Islã?
- 7- Quem coordena e coloca a batida para cantar? (beat)
- 8- Quais problemas enfrenta para viver o movimento?
- 9- Quem pode participar do movimento?
- 10- Em que dias e horários podemos nos encontrar?

ANEXO C - Roteiro da entrevista com o punk E. L

1. Como passou a participar do movimento e quando descobriu que você se identificava com os punks?
2. Como é ser punk? O que quer dizer “sistema” na jaqueta?
3. Se são contra o sistema, por que vem para a escola?
4. Do que mais gosta no movimento?
5. Quais atividades vocês fazem juntos?
6. Por que o cabelo é espetado e as roupas tem símbolos?
7. Vocês brigam muito? Como a polícia olha para vocês?
8. Quais problemas enfrenta para viver o movimento?
9. Quem pode participar do movimento?
10. Em que dias e horários podemos nos encontrar?

Tribos Urbanas
Dia 7 de julho – 9h00

Professora Ana: O projeto Tribos Urbanas nasce de uma intervenção dos meus estudos de Mestrado de Linguística, que estou realizando na Universidade Estadual do Mato Grosso, UNEMAT. O objetivo é refletir e propor uma trabalho diferenciado com os alunos que, neste caso, compõem as turmas de 9º ano, especialmente G e F. Desde o mês de março estamos estudando sobre a identificação dos jovens e como a linguagem, a língua é dinâmica. Está sempre em movimento. Quebrar o paradigma das velhas falas dos alunos, que dizem não saber a língua portuguesa. Sim meus alunos, vocês sabem, mas precisam vir à escola para conhecer um pouco melhor a língua que está no face, no whatsapp, nos outdoors, nas embalagens, etc. Língua é instrumento social, é entretenimento, é discurso em movimento. Nada melhor do que trazer a língua e a linguagem dos jovens para ser discutida na escola. Nasceu assim o projeto tribos urbanas. Vimos vídeos, reportagens e discutimos sobre o comportamento, as vestimentas, as gírias, a ideologia destes grupos. Muitas descobertas de novas palavras foram enviadas para o dicionário InFormal online. Em agosto divulgaremos o glossário das palavras das tribos que estudamos.

Música 1 – Soy el fuego que ...

Entram Suellen e Manu

Mãe (mexendo no computador em uma sala montada): Bruna.....o que você está fazendo? Vem aqui!!

Filha (entra no palco): Que foi mãe????

M (levanta-se): Quero te falar uma coisa.....mas.... O que você está usando?

F: Por quê? É minha roupa mãe....

M: Isso é roupa? Que estranho filha! Com quem você está andando? Que tipo de gente? Tô preocupada..

F : Mãe, esse é o meu estilo!

M : Desde quando?

F: Affffffffff.....mãe. Por favor....Você tem que respeitar!

M: Como você vai arranjar emprego assim?

F: O mundo tá mudando , mãe!

M: Isso é amizade que tá virando sua cabeça!

F: Mãe, meus amigos são diferentes. Cada um tem um estilo. A gente se entende!

M (mãe volta pro computador): Preciso conhecer estes seus amigos!

F: Vou te apresentar mãe!

Tempo para retirada dos objetos do palco. Música 1 - Soy el fuego que...Mãe e filha voltam pro palco.

M: Você me chamou?

F: Mãe eu chamei meus amigos pra senhora entender que existem várias tribos urbanas e a gente não pode ter preconceito.

M: Vamos ver !!!

Professora convida as alunas leitoras Michelle e Kamilly do 9º F

Juntas, alternando as frases: Senhoras e senhores, professores, alunos e funcionários da escola Presidente Médici. Hoje dia 7 de julho é aniversário da nossa escola. São 42 anos. Para comemorar apresentaremos um desfile de moda das tribos urbanas. Bom divertimento (juntas)!

1) Os góticos

Música 2 Evanescence - leitura

A história do movimento gótico se inicia nos anos setenta, na Inglaterra, embora a expressão lembre sentimentos melancólicos de origem em tempos ancestrais. Apreciadores de coisas mórbidas, gostam de frequentar cemitérios e se interessam por músicas melancólicas, literatura, artes plásticas e cinema. Usam maquiagens carregadas e correntes com crucifixos.

Música 3 - desfile - Evanescence -Bring me to life- Entram Rhaul e Carlos

2) Funkeiros

Música 4- leitura- Eu só quero é ser feliz

É um gênero musical que se originou nos Estados Unidos na segunda metade da década de 1960, quando músicos afro-americanos, misturando soul, jazz e rhythm and blues, criaram uma nova forma de música rítmica e dançante. Torna-se aqui no Brasil um fenômeno musical das favelas cariocas. Na década de 80 o movimento funk carioca recebe influência do Miami Bass que deixa o ritmo mais sexy, solto e com frases repetidas.

Música 5 - desfile- Rabetão - Manu, Letícia, Gabriel Henrique, Victor, Weverton

3) Patricinhas/Playboys

Música 6 - leitura - Burguesinha

O termo **patricinha**, **mauricinho** e **playboy** nasceu nos Estados Unidos. Famosos a partir do filme "Patricinha de Beverly Hills". É uma gíria que remete a jovens que na maioria das vezes são bem cuidados, ricos, mimados, consumistas, modistas, protegidos pelos pais. Encontram-se em shoppings, boutiques, barzinhos, boates e preocupam-se em acompanhar a moda!

Música 7 - desfile das meninas -Cheguei - Pollyana e Stephany

Música 8 - desfile dos meninos - Designer -Panda -Arthur , Enzo, Victor

4) Rockeiros

Música 9 - leitura- Gun's n roses

Surgiu em 1950, no Reino Unido. Muitos roqueiros tocam algum instrumento musical como hobby ou interesse profissional, e alguns montam bandas de garagem com amigos. O vestuário é composto essencialmente por roupas de cor preta, principalmente camisetas estampadas com bandas ou caveiras, calças jeans ou skinny preta, coletes, patches e acessórios como spikes e correntes, tem seus valores e ampla devoção ao heavy metal.

Música 10 - desfile - ACDC - Entram: Igor e Brenda

5) Hip Hop/Rappers

Música 11- leitura - Projota

Desde o final dos anos de 1980, nos Estados Unidos (Bronx) e no resto do mundo, na década de 1990. África Bambatao é reconhecido como o criador do movimento, inicialmente na Jamaica. Posteriormente, foi acompanhada pelo rap (abreviatura de rhythm and poetry ou ritmo e poesia em inglês) com uma técnica vocal diferente para acompanhar os loops dos DJs. Junto com isto, surgiram formas diferentes de danças improvisadas, como a *breakdance*.

Música 12 - Usher - Entram: Amanda e Gabi, Juliana e Geovanna

A aluna Juliana e Weverton mostrarão um pouco da dança do hip hop...

Dança de 1 minuto - Música 13: Juliana 9º c e Weverton 9º F

6) Evangélicos e suas tribos

Música 14 - leitura - Khorus Sonho

Há jovens que adotam um estilo de vida, de liberdade. Ser livre para escolher e curtir diversas batidas, como reggae, pop, hip hop ou qualquer outro que seja. O que importa para eles é fazer voltado para Jesus. Qualquer que seja o ritmo o importante é louvar ao senhor e santidade.

Atualmente as igrejas trazem o mundo das tribos, a linguagem dos jovens para os momentos de louvores e reuniões da comunidade.

Música 15 - desfile meninas -Desperta - Entram: Mayelle, 9º F Danielle

Música 16 - desfile meninos - Pregador Luo : Wesley, Felipe

7) Emos

Música 17 - leitura -Asking Alexandria

Emo vem do termo **emotional hardcore**, um estilo de música dos anos 80 pertencente ao punk rock caracterizado pela musicalidade melódica. Tem origem na palavra em inglês **emotion** ou **emotional**(emoção ou emocional).

As roupas dos emos geralmente são pretas, podendo até utilizar uma peça ou outra de cor clara, coturnos pretos até os joelhos, lápis preto nos olhos, batom preto, cabelos bem tingidos de negro e franjas longas caídas no rosto, e todo o tipo de tatuagem e piercings pelos olhos, boca, língua, muitas vezes esmalte preto, inclusive para os rapazes. Outra característica distintiva dos emos é o cabelo, que muitas vezes é possível verificar cortes e cores diferentes da maioria.

Música 18 - desfile - Entram Débora, Thayla Fernanda 1ºE

8) Punks

Música 19 -leitura - Rebelde sem causa

Dos jeans rasgados aos acordes rápidos e letras ácidas, o mundo punk tem sempre uma mensagem a ser passada sobre suas visões políticas do mundo. As roupas rasgadas, os penteados chamativos e os adereços pesados, como correntes, espetos, brincos, jaquetas de couro, eram usados como uma das formas de escandalizar e quebrar a norma social vigente. Também se justificavam por se tratarem de vestimentas baratas ou antigas, que incorporavam o ideal da abolição do consumismo e, ao mesmo tempo, retratava a dura realidade econômica da juventude da época. Dessa forma, o estilo Punk se consagrou com bandas como Sex pistols, The Clash, The Ramones, Velvet Underground e New York Dolls, e chegou ao Brasil no fim da década de 70.

Marlon apresenta - música Malabarismo Revolution

Música 20 - desfile - A todo anarquista - Entram Edson e Marlon

9) Alternativos/Ecléticos

Música 21 - leitura - Despacito

Dentre tantas tribos ainda existentes, destacamos os alternativos. Diferente no seu jeito de se vestir, falar, pensar, os alternativos geralmente são comparados com o indie rock quanto ao gosto musical por gostarem dos mais variados gêneros de música, assim como a liberdade que possuem nas vestimentas que costumam usar.

Música 22 - Vc partiu meu coração - desfile - Entram: Cindy, Mário, Eduardo, Ronald

Música 27 só por pouco tempo - Mãe e filha entram no palco...

M: Não sabia do universo de vcs. Tão variado. Diferente.

F: É isso mãe. #sem preconceito!!!!

M: Tenho que mudar meus conceitos!

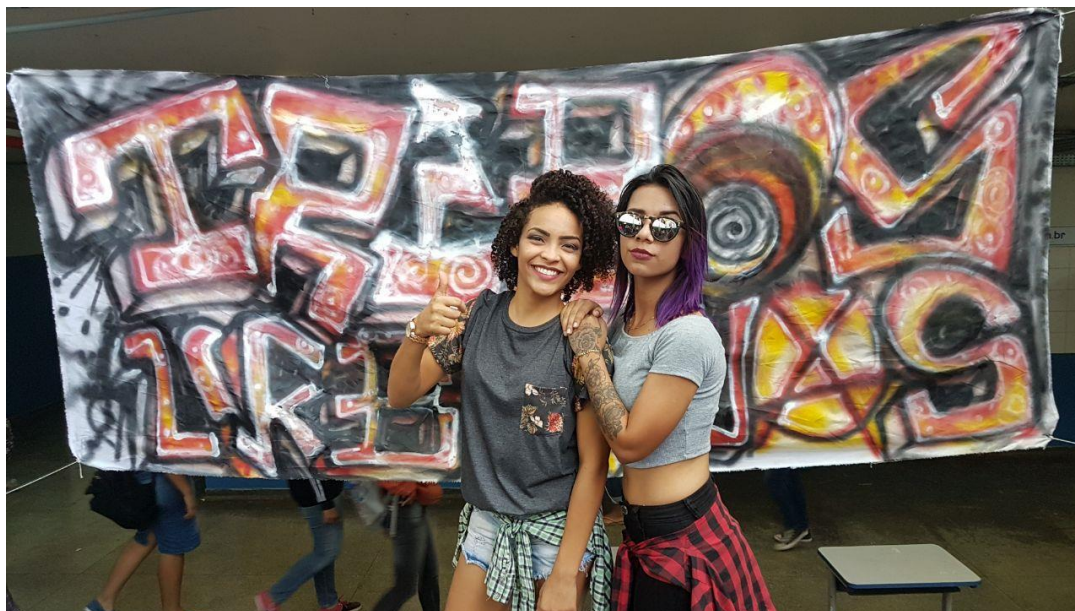
Hora da dança!!! Música 23 - Cold Water do Justin Bieber

Desfile final - Alone - música 24 - Marshmallow. Encerramento - música 25

ANEXO E – Fotos do dia do desfile



Tribo – Patricinhas/Mauricinhos (participação especial da diretora Patrícia)



Tribo – Alternativos e Ecléticos



Tribo – Funk



Tribo - Punks

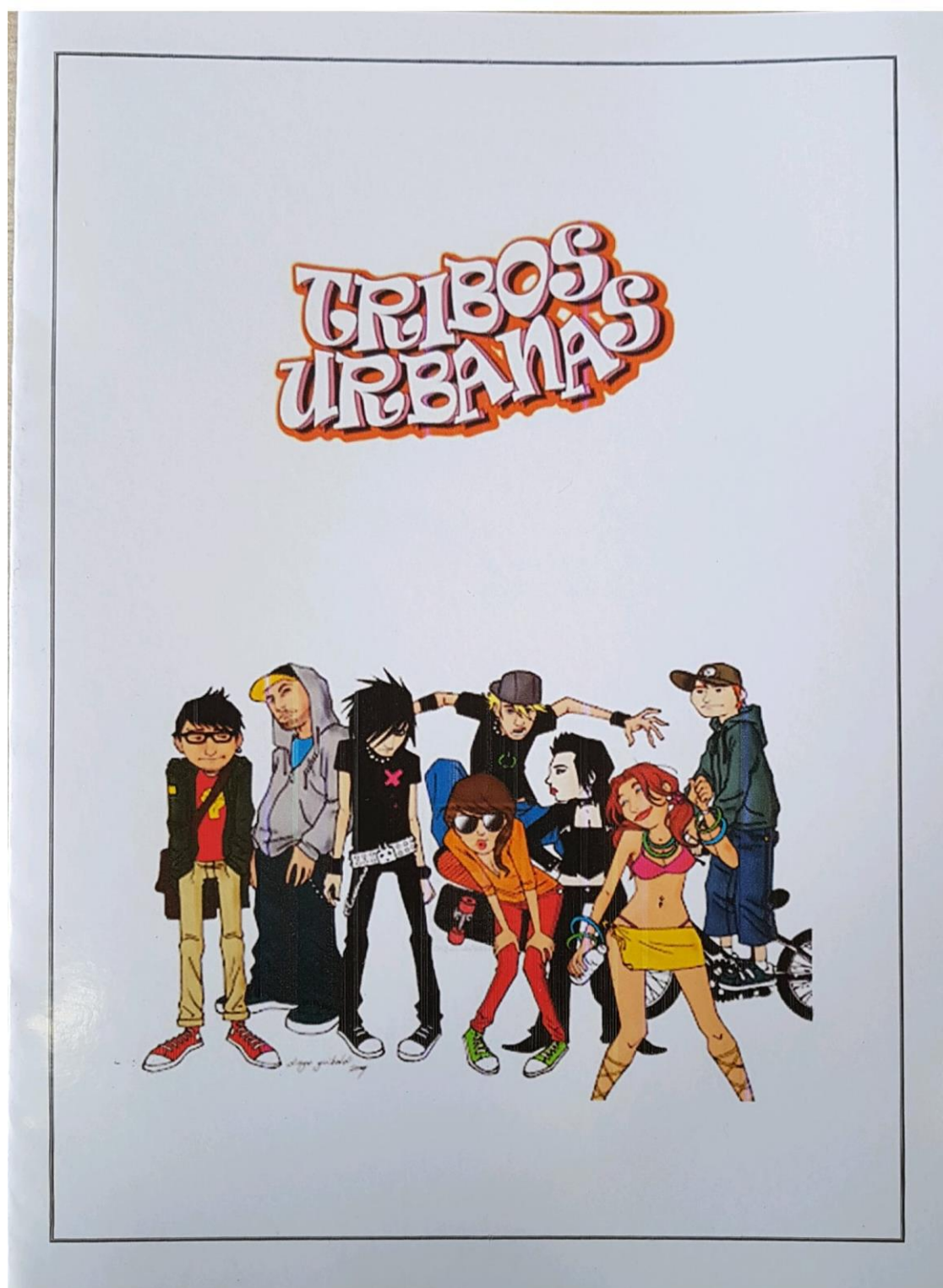


Tribo - Emos



Tribos – Hip hop / Rap/ Roqueiros

ANEXO F – Folder – Produto final



Glossário de gírias e expressões das tribos urbanas



Fonte: Carlos

Este glossário é o resultado de um projeto de intervenção com alunos da turma 9º ano G da escola estadual Presidente Médici, desenvolvido no Mestrado Profissional de Letras (Proletras), na Universidade Estadual de Mato Grosso. As nossas inquietações consistiam, principalmente, em como o texto seria pensado em seu funcionamento, considerado em relação à sua exterioridade, analisado pelos sentidos que produz em determinadas condições de produção. Assim, compartilhamos e ampliamos o conhecimento a respeito dos discursos dos diversos grupos urbanos dos municípios de Várzea Grande e Cuiabá, estado do Mato Grosso no período de março a agosto de 2017.

Cada aluno pesquisou e realizou atividades diferenciadas sobre as tribos mais conhecidas nestas localidades. Boa parte dos alunos já se autodenominava pertencente a uma destas tribos e contribuiu com palavras e expressões que conhecia, outras foram pesquisadas na Internet ou com outros alunos da escola.

Falamos também dos costumes, vestimentas, ideologia e comportamento de cada tribo e alguns alunos desenharam os sujeitos, mostrando as roupas, os acessórios, cabelo, maquiagem que costumam usar.

Neste material reunimos uma pequena parte deste estudo, contemplando as gírias e expressões compreendendo que os sentidos sempre podem ser outros e muitas vezes uma mesma palavra pode ser usada por outros grupos.

Para facilitar a leitura, apresentamos uma tribo em cada página, por ordem alfabética, o significado de cada verbete e o desenho relacionado a cada um, feitos pelos subgrupos da turma. Os verbetes com sublinhado foram selecionados para postagem e avaliação no dicionário InFormal Online, cujo acesso pode ser feito pelo endereço www.dicionarioinformal.com.br.

Logo abaixo um exemplo de palavra definida coletivamente pela turma e enviada para o dicionário InFormal online: Tribo Urbana - Grupo de pessoas que se encontra no espaço urbano com o intuito de compartilhar interesses, hábitos comuns e ideologia semelhantes. Também possui características próprias, como vestimentas, estilos musicais, penteados, entre outros.

Alternativos/ecléticos



Fonte: Rhaul

Grupos que gostam dos mais variados gêneros de música, assim como da liberdade que possuem nas vestimentas que costumam usar.

Abalar: 1. Causar uma boa impressão 2. Mexer com a emoção.

Babei - Não ligar para o que alguém diz

Bolado - Ficar surpreso, espantado

Bugado - Estranho, com problema, estragado

Colar - Chegar junto, aproximar-se

X9 - Dedo-duro, informante

Mitar - Se dar muito bem em algo

Passar o rodo - Atacar com palavras

Resenha - Encontro, festa

Sipá - Se bobear, se der

Tá de boa - "Você está bem?"

Zoas - Outra maneira de falar zoeira

Emos



Fonte: <https://pt.wikihow.com/Ser-Emo> (acesso em 16/10/2017)

Emo vem do termo emotional hardcore, um estilo de música dos anos 80 pertencente ao punk rock caracterizado pela musicalidade melódica. Tem origem na palavra em inglês emotion ou emotional (emoção ou emocional).

Papito - Maneira de falar entre alguns emos ou rockers.

Marida - Quase uma saudação entre meninos e meninas emos.

Pakito - Um menino.

Poser - Falso emo, que só quer parecer ser emo.

Xaudade - Saudade.

Miguxa - Amiga

Evangélicos



Fonte: Mayelle

Aleluia - Expressão de paz e alegria.

Amém - Assim seja, oxalá, concordância.

Aqui tem fogo! - Expressão usada para falar de energia boa, da presença do Espírito Santo, do Evangelho.

Incendiar - Deixar a Igreja animada, com mais fervor.

Obra - Qualquer atividade de qualquer fiel da igreja.

Obra do inimigo - Algo que forças do mal fazem na vida da pessoa.

Recebal - Tipo de mensagem para abençoar alguém pelo Espírito Santo.

Só Jesus na causa - Expressão usada para situações difíceis 2. Clamor 3. Interjeição para espanto.

Tá amarrado! - O Espírito Santo já atuou na vida da pessoa.

Funkeiros



Fonte: Mayelle

Funk é uma palavra que (pronuncia-se [fânc]) em inglês, originalmente, queria dizer forte odor. É possível que o termo funk tenha nascido de um cruzamento entre o termo kikongo lu-Fuki (usado na comunidade Afro-americana) e termos em inglês stinky (odor, mau cheiro).

Bolado - Surpreso, perplexo, incomodado

Bonde - Conjunto de amigos da mesma comunidade ou grupo de dança;

Caô - Mentira, problema

Fazer a união - Juntar as tribos

Pancadão - Batida típica do funk carioca

Pisante - Outra forma de falar tênis

Rabetão - Gíria usada pelos MCs no movimento funk. Significa uma bunda grande, chamativa.

Responça - Pessoa confiável, de responsabilidade

Góticos



Fonte: Rhaul

Góticos, do Latim GOTHICUS, "relativo aos godos", povo germânico da Europa do começo da Era Cristã, que parece derivado do Escandinavo antigo GOTAR, "homens".

Carpe Noctem - Aproveite a noite, imitando o "carpe diem"

- Trevas-**
1. Escuridão, obscuridade, sombrio.
 2. Sentimento ruim, de baixa autoestima, depressão ou tristeza.
 3. Expressão usada para lembrar da escuridão, em citações científicas ou em textos bíblicos

Mixirica - Significa "exagerar" ou ser "afetado" no comportamento, linguajar ou visual Gótico

Parede preta - O parzinho gótico na pista de dança.

Thru - Significa o verdadeiro

Hip hop/ Rap



Fonte: Carlos

"Hip" tem o significado de algo moderno, que está acontecendo na atualidade; "Hop" é um movimento de dança. A cultura Hip Hop foi assim chamada pela primeira vez em 1978; o "hip-hop" seria uma forma de onomatopeia para imitar a marcha de soldados, de uma maneira engraçada.

Batalha de conhecimento - Momento em que os rappers compõem usando rimas para vencer o adversário, pensando o poema a partir de um tema sorteado entre os manos. Vence quem se expressar melhor a respeito do tema.

Batalha de sangue - Momento em que os rappers usam de rimas para vencer o adversário, mostrando quem é o melhor. Nesta batalha vale falar mal, usar palavrões e xingamentos.

Beat - 1. Palavra da língua inglesa que significa bater, pulsar, vencer.
2. Beat é o ritmo cadenciado, a batida usada nas batalhas dos rappers. Serve de fundo musical para a composição que os rappers fazem para falar de suas ideias.

Beat box - Batida improvisada feita com a boca pelo DJ ou pelo rapper.

Salve - Saudação comum utilizada pelos rappers

Mano - Aquele que é reconhecido como um igual dentro do movimento hip hop

MC - Abreviatura de *Master of Ceremony* (mestre de cerimônias). Rappers que cantam e animam os bailes.

Yo - Gritos de exaltação, geralmente utilizado para animar o público em shows e batalhas.

Roqueiros



Fonte - Mayelle

*Rock and roll é o nome de um **estilo musical** que veio da expressão "rocking and rolling", que quer dizer "balançar e rolar". Fazia parte da gíria dos negros americanos desde as primeiras décadas do século XX. Esta expressão podia significar "dançar" ou "fazer sexo".*

Animal - 1. Adjetivo usado para uma experiência intensa , forte.2. Algo radical, diferente do padrão.3. Termo muito usado no mundo do rock para denominar músicas, bandas e festivais.4. Pessoa grosseira.

Hardcore - Significa um tipo de rock e também quando algum lugar é barra pesada.

Man/Cara - Usados para referir-se a uma pessoa ou para expressar espanto

Baby - Forma carinhosa de chamar alguém

Skatistas



Fonte: Mayelle

Skate ou skate board significa prancha pequena em inglês.

Board - Outra maneira de falar do skate

Cas -quatro - Manobra perfeita

Freestyle - Andar em uma pista sem obstáculos.

Irado - Muito bom

Moment - O melhor ponto da manobra.

Oso - Ruim, fraco

Point/pico - lugar de encontro dos praticantes de skate.

Tomar vaca - tombo feio na pista de skate.

Tosco - ruim, sem jeito

Turma 9º G - 2017

Aline Vitória Colette
Amanda Guedes da Silva
Auriston Leonardo F. de
Oliveira
Brenda Valeska M. Barreto
Breno Gomes Ribeiro
Carlos Eduardo O. Juvenal
Cindy Paula Conceição
Eduardo Pedro A. Multas
Elloizy Vitória S. da Silva
Emanoeli Regina de Arruda
Leite
Gabriel Henrique S. dos
Santos
Gabriel Thiago de Souza
Ferreira
Gabrielly Santana
Igor Enrique Fogaça Prates
Igor Luiz de Miranda
Jéssica Arruda da Silva
Lucas de Oliveira Medeiros

Luiz Felipe Amorim Almada
Maryana da Silva Marques
Mayelle Cristina A. de Souza
Pablo Vinicius G. M. de
Almeida
Paulo Vinicius Carvalho
Cardoso
Raissa Karine do Nascimento
Costa
Rhaul Quinteiro Lima
Suellen Rodrigues de Oliveira
Thiago José da Silva
Victor Hugo O. dos Santos
Wesley Matheus S. Santo

Professora Responsável:

Ana Paula Moreira dos Santos

Professora Colaboradora:

Regina Claudia Furtado de
Sousa

ANEXO G – Textos produzidos pelos alunos para avaliação do trabalho

Presidente
MÉDICI

ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE MÉDICI

Av. Mato Grosso s/n – Araés – Fone: (65) 3622-0145/3321-5134
CEP: 78.005-030 – Cuiabá /MT
www.cba.ee.presidente.medici@seduc.mt.gov.br

Nome: Amanda Guedes da Silva 9º 9

Avalie nosso trabalho, pensando no nosso percurso até aqui: trabalho com dicionário, estudo das gírias e ideologias das tribos, cartazes e apresentações para a escola.

Neste trabalho eu aprendi novas coisas de tribo, aprendi que linguageiros são as pessoas que criam os verbetes, tive oportunidade de falar da minha tribo. Tive que interagir com meus colegas parceiro, rainha porque eles são muito preguiçosos, mas aprendi coisas novas como comecei a gostar da língua portuguesa como também comecei a entender porque o Batman trabalha sozinho. A professora que fez o trabalho é uma Mulher Maravilha porque esse projeto dei a entender que foi muito trabalhoso, as poucas coisas que fiz fiquei com dor de cabeça imagino o que coordenou o trabalho e me ensinou coisas novas.

Gostei também do desfile porque sou um pouco repleta e tive coragem de desfilar e gostei.

Nome: Emanelli Regina 9º G

Avalie nosso trabalho, pensando no nosso percurso até aqui: trabalho com dicionário, estudo das gírias e ideologias das tribos, cartazes e apresentações para a escola.

Em nosso trabalho sobre "Tribos urbanas" para mim foi uma experiência maravilhosa. Creio que para os meus amigos também. Percebi que em nosso meio não devemos ter diferenças um com o outro, foi bem legal.

Depois do nosso trabalho, tive a certeza que a união faz a força, por os meus colegas se esforçando nos ensaios, escrevendo, se descobrindo de muito maneiras. Hoje eu posso dizer que eu sei qual é a minha tribo, isso através do nosso trabalho.

Abigada.

Nome: Rhau Quinteiro Lima 9º 6

Avalie nosso trabalho, pensando no nosso percurso até aqui: trabalho com dicionário, estudo das gírias e ideologias das tribos, cartazes e apresentações para a escola.

Eu entrei na escola alguns meses depois que o trabalho começou, o trabalho de Língua Portuguesa foi bem diferente, eu gostei de participar das aulas, nós tivemos pesquisa, cartazes sobre as tribos Urbanas, fizemos entrevista a dois comedores de tribos diferentes, e outros. A ideia também era, fazer uma apresentação, para mostrar a escola as diferenças das tribos Urbanas. Foi legal interagir com os colegas, gostei de fazer a apresentação, a professora foi a praça onde algumas tribos se reúnem, e muitas outras coisas.

Nome: Lucas de Oliveira Medeiros 9º 6

Avalie nosso trabalho, pensando no nosso percurso até aqui: trabalho com dicionário, estudo das gírias e ideologias das tribos, cartazes e apresentações para a escola.

Foi muito bom, conheci as tribos, gírias e ideologia. A parte das gírias foi bem divertida, porque eu conheci novas gírias. Continuando com a ideologia também foi muito bom saber o que eles pensam, como se vestem, onde se encontram. A parte do trabalho com o dicionário, essa parte foi uma das mais boas, aprendi palavras novas, significado das palavras, e também aprendi falar as palavras certas. As entrevistas foi bem divertida, conhecemos pessoas novas, ideias novas, pensamentos diferentes, tribos diferentes. Agora com a parte da apresentação, foi a parte mais legal, nós treinamos as dança com várias pessoas, a preparação para o evento, arrumar o lugar, conseguir as coisas para ficar mais divertido, com luzes que trouxa de nós, depois a parte da dança foi bem engraçada, enfim foi muito bom.

Professora: Ana Paula

Nota 10!!♡



ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE MÉDICI

Av. Mato Grosso s/n – Araés – Fone: (65) 3622-0145/3321-5134
CEP: 78.005-030 – Cuiabá /MT
www.cba.ee.presidente.medici@seduc.mt.gov.br

Nome: Régina Cláudia 9º

Avalie nosso trabalho, pensando no nosso percurso até aqui: trabalho com dicionário, estudo das gírias e ideologias das tribos, cartazes e apresentações para a escola.

Cao Terminar as apresentações do projeto Tribos urbanas, e ao observar durante os três meses do desenvolvimento do projeto com os alunos, percebi o quanto meus alunos vestiram a camisa, participaram das pesquisas, entendendo a importância do dicionário no nosso dia a dia. levando em consideração que eles eram tímidos, e depois de muitos dias de trabalho em sala, com: Vídeos, pesquisas em laboratório de informática, cartazes, teatro e confecção de palavras para o dicionário on line, os alunos tiveram um grande conhecimento e aprenderam muito sobre respeitar a cultura de cada um e seu espaço.

A professora Ana Paula, nem se conta, o desempenho e esforço diante de seus estudos de pesquisa com os alunos do 9º Ano, o incentivo para construção de textos e vocabulários, despertou nos alunos um interesse pela produção textual e questionamento sobre assuntos novos e na disciplina de língua portuguesa. Quanto ao trabalho, só posso dizer que foi maravilhoso e aprendi muito.