

**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**

RITA DE CÁSSIA CRUZ COELHO

**O INFOGRÁFICO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA
ALÉM DAS MARGENS DO TEXTO**

CÁCERES - MT

2016

RITA DE CÁSSIA CRUZ COELHO

**O INFOGRÁFICO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA
ALÉM DAS MARGENS DO TEXTO**

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 Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sílvia Regina Nunes

CÁCERES - MT

2016

Coelho, Rita de Cássia Cruz

O Infográfico na sala de aula: uma proposta de leitura para além das margens do texto./Rita de Cássia Cruz Coelho. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.
121f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2016.
Orientadora: Sílvia Regina Nunes

1. Leitura na escola 2. Análise do discurso materialista. 3. Infográfico – atividade pedagógica. I. Título.

CDU: 372.4(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza A. Longo Job CRB1-1252

RITA DE CÁSSIA CRUZ COELHO

**O INFOGRÁFICO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA
PARA ALÉM DAS MARGENS DO TEXTO**

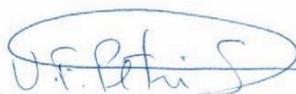
BANCA EXAMINADORA



**Dra. Silvia Regina Nunes (UNEMAT)
Orientadora**



**Dra. Maristela Cury Sarian (UNEMAT)
Avaliadora Interna**



**Dra. Verli Fátima Petri da Silveira (UFSM)
Avaliadora Externa**

**Dra. Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)
Suplente**

APROVADO EM 15/12/2016

À Maria José da Cruz Coelho, por sua dedicação, paciência e sabedoria em cada momento de minha vida.

Aos meus filhos Wlamir e Dayanúbia que são a razão de minha vida.

Aos meus sobrinhos Allisson, Brenna, Fernando e João Paulo pela paciência, alegria e companheirismo nessa caminhada.

Às minhas irmãs Marilei, Regina e Roseli pela compreensão da necessidade do crescimento, pela paciência nos momentos de ausência e pela alegria que trazem a minha vida.

Aos meus alunos do 7º ano A da Escola Desembargador Gabriel Pinto de Arruda que me mostraram que a mudança sempre é possível.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela paciência, proteção e conforto nos momentos de ansiedade.

A minha família, pelo amor, dedicação e paciência.

A minha orientadora Sílvia Regina Nunes, pela paciência, escuta e sabedoria em conduzir as minhas orientações.

À Prof. Dra. Sandra Raquel Hayashida, pelo carinho, sabedoria e incentivo.

Aos demais professores do programa, pela dedicação, e contribuição nessa caminhada.

Às colegas que muito contribuíram nesta caminhada, Andreia Melo, Cíntia Biral, Cirlei dos Anjos, Eleonora Alencar, Eliene Cristina, Elisangela Silva, Irlei Gomes, Maria Cristina Dani, Sandra Bindandi, Soelene Justina e Valéria André dos Santos, por muito contribuírem com momentos de alegria, parceria e companheirismo.

Às amigas de Irlei e Elisangela, pelas horas de estudo e cumplicidade nessa caminhada.

À coordenação na pessoa da professora Vera Regina.

À Capes.

Acredito que o conhecimento que importa socialmente é aquele que surge como resultado do diálogo que temos que travar não só com os outros, mas com a gente mesmo, ali, dentro da nossa consciência, ela mesma muito limitada pela experiência, pelos afetos. O conhecimento que surge do encontro das diferenças é o conhecimento verdadeiro.

(Tiburi, 2015)

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras – Cáceres/MT, da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, vinculada à linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino. Trata-se de um relato de experiências sobre a produção de diferentes formas de leitura na escola em que utilizamos diferentes materiais de pesquisa sobre o tema esporte. Nosso objetivo principal foi o de promover deslocamentos nas já instituídas formas de ler presentes na escola. Essa proposta foi desenvolvida com alunos do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual de Mato Grosso, da cidade de Cáceres. Após várias leituras que explicitavam essa temática, diante de confrontos e resistências, por parte da professora e também dos alunos, acreditamos ter conseguido um deslocamento nas práticas de leitura escolares. Ancorados na Análise de Discurso Materialista, buscamos trabalhos de pesquisa sobre a leitura para embasar nossa proposta. Dentre vários autores destacamos alguns como: Orlandi (1988); Gallo (1992); Pfeiffer (1998). Bolognini (2011); Cazarin (2006); Nunes (2005). Concentramos a nossa pesquisa no processo de leitura, nos procedimentos de leitura para diferentes materiais, na constituição do aluno leitor, no efeito-leitor. No trajeto que traçamos para desenvolver o trabalho, pontuamos que, sob condições de produção determinadas, texto e leitor se constituem. Procuramos também fazer um breve relato sobre as mudanças sofridas pela Escola Pública ao longo de pelo menos dois séculos e como elas interferiram no processo educacional do país, culminando com a nova proposta apresentada nos documentos oficiais que dão sustentação ao fazer do professor nas últimas décadas, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares (OC), Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP). Esses documentos funcionam como um funil, que estreitam a forma de pensar e administram as formas de ler e escrever, revestem-se de um discurso pedagógico autoritário que deve ser combatido através do diálogo nas escolas. Com o objetivo de propiciar condições para a produção de diferentes práticas de leitura na escola, tomamos diferentes materiais e constituímos, apoiados nos estudos do discurso, procedimentos de leitura para que produzissem diferentes sentidos no aluno-leitor.

Esses procedimentos foram constituídos a partir de um arquivo que conteve os seguintes materiais: filme, músicas, poesias e reportagem sobre a temática proposta. Como atividade pedagógica propusemos a confecção de infográficos, para mostrar a possibilidade dos deslocamentos nos gestos de leitura dos alunos. Por fim, organizamos um evento na escola, a fim de propiciar a divulgação dos infográficos produzidos para toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Leitura. Arquivo. Sujeito. Infográfico. Escola.

ABSTRACT

The present work is the result of a Master's research, the Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras - Cáceres / MT, Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, linked to the line of research: Theories of Language and Teaching. This is an account of experiences about a production of different forms of reading in school in which it uses different research materials on the sport theme. Our main objective was for the displacement of companies. This proposal was developed with elementary and fundamental school students from a public school for the statistics of Mato Grosso, in the city of Cáceres. After several readings that explained this theme, from confrontations and resistance, on the part of the teacher and also the students, we believe we have achieved a shift in the practices of reading school. Anchored in the Materialistic Discourse Analysis, we searched for research on a reading to support our proposal. Among several outstanding authors, such as: Orlandi (1988); Gallo (1992); Pfeiffer (1998). Bolognini (2011); Cazarin (2006); Nunes (2005). We focus our research on the reading process, the reading procedure for different materials, the composition of the reader student, the reader effect. In the path we draw for the development of the work, we point out that under conditions of determined production, text and reader are constituted. We also try to give a brief account of the changes undergone by the Public School over the course of less than two centuries and how they have interfered in the educational process of the country, culminating in a new proposal to review the official documents that underpin the teacher's in recent decades, such as: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares (OC) and the Projeto Político Pedagógico' school (PPP) and Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP). These documents function as a funnel, which narrow the way of thinking and administering as forms of reading and writing, are an authoritarian pedagogical discourse that must be fought through dialogue in schools. With the aim of providing conditions for the production of different reading practices in school, the different materials and constitution, those supported in the discourse studies, the reading procedure for which they produce different meanings in the student reader.

These procedures were constituted from a file containing the following materials: film, music, poetry and reporting on a thematic proposal. As a pedagogical activity, we proposed a compilation of infographics, to show a possible of the displacements in students' reading gestures. Finally, to organize an event in the school, an end to promote a dissemination of the infographics produced for the whole school community.

Keywords: Reading. File. Subject. Infographic. School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise de Discurso

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAPRO- Centro de Formação do Professor

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Pedagogia

OC- Orientação Curricular

PEIP- Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

SEDUC-Secretaria de Educação

SUFP- Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A ESCOLA PÚBLICA E SUA JORNADA	17
1.1 Uma nova proposta: transformação	20
1.2 A Escola: a mudança possível	24
2 A PROPOSTA DO INFOGRÁFICO: DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO À CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR	26
2.1 Arquivo, leitura e a constituição de leitores	30
2.2 A produção de um efeito-leitor.....	32
3 TEORIA E PRÁTICA: DA REFLEXÃO AO DESLOCAMENTO	35
3.1 Deslocamentos e rupturas.....	37
3.2 O filme: o ponto de partida	43
3.3 A divisão dos grupos	48
3.4 A Reportagem: o dito e o não dito	56
3.5 Infográficos: da apresentação à formulação	58
3.6 A Circulação das Versões Infografadas	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	90
APÊNDICES	91

INTRODUÇÃO

Nesse início de século XXI, no Brasil, cada vez mais tem-se discutido, de modo acelerado, a questão da educação, da escolarização, das grades curriculares, entre outros pontos necessários. Temos uma enxurrada de propostas que tentam resolver o problema do fracasso escolar em meses, reformas imediatistas que, na maioria das vezes, interdita o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, observamos que essa preocupação recai prioritariamente sobre o desenvolvimento de métodos de ensino que buscam uma eficácia técnica, em relação à quantidade de alunos aprovados/reprovados em processos de aceleração/normalização de idade/série e avaliações de cunho quantitativo, ou seja, ações que não condizem com a realidade de nossos alunos, com a realidade de nossas escolas, onde ainda temos escolas que apresentam más estruturas, física e de materiais pedagógicos, e alunos com os mais diferentes problemas sociais, tais como, drogas, famílias desestruturadas, violência, preconceitos e outros.

Em nossa escola não é diferente, essa realidade nos confronta todos os dias e diante disso, buscamos refletir, em meio a tantas necessidades que temos enfrentado, sobre uma: a da leitura. Sabemos que é um dos assuntos mais discutidos dentro e fora do ambiente escolar, muito se tem escrito sobre, isto é, há referências teórico-metodológicas abundantes¹ produzidas para professores. No entanto, vimos no espaço escolar, uma carência de investimento que busque produzir reflexões advindas de nós professores, atuantes em sala de aula, para o deslocamento de nossas próprias práticas.

Diante dessas reflexões iniciamos nosso projeto, primeiramente nos interrogando sobre: Como trabalhar leitura em sala de aula em meio à efervescência dos imediatismos que nos cerceiam hoje? Que tempo temos? Corremos contra o tempo. Tudo precisa ser acelerado, precisamos caminhar na mesma velocidade tecnológica que tomou conta de nossas vidas. No entanto, na escola, ainda não

¹ Fazem parte de nossa formação, de nossa troca de experiências na escola alguns autores que discutem sobre a leitura: Ângela Kleiman; Isabel Solé; Teresa Colomer; Iara Conceição Bitencourt Neves, Jusamara Vieira Souza, Neiva Otero Schäffer, Paulo Coimbra Guedes e Renita Klüsener e outros que fazem parte de nossos estudos de formação continuada.

conseguimos caminhar junto/paralelo a esses turbilhões tecnológicos, ainda desenvolvemos um trabalho tímido em relação as celeridades desse mundo atual. Em nosso estudo, buscamos o desafio de discutir e compreender que “[...] a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler”. (ORLANDI, 2000, p.11). Dessa forma, objetivamos com este trabalho, contribuir com uma reflexão dessa prática em sala de aula, focando em processos de leitura nos quais os alunos possam ocupar uma posição de leitor crítico. Conseqüentemente, buscou-se também a possibilidade de deslocamento da prática docente, produzindo um lugar de dizer de dentro dessa prática, em que aqueles que desejam construir uma diferente escuta para o estudo da produção de leitura sejam ouvidos.

Conforme Orlandi (2000, p.8) “a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada, (se não ensinada);” nos desloca para o entendimento de uma leitura numa perspectiva discursiva. Dessa forma, nossas considerações neste trabalho foram conduzidas à luz dos estudos da Análise de Discurso Materialista, pois vimos a necessidade de uma proposta de intervenção teórica e prática que problematizasse e promovesse deslocamentos nos sujeitos da proposta, identificados aqui por nós: professor e aluno.

A proposta aqui apresentada foi desenvolvida nas quatro horas semanais das aulas de Língua Portuguesa, com alunos do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Cáceres/MT, iniciada no primeiro semestre de 2016 e concluída no segundo semestre do referido ano. Consistiu no trabalho com práticas de leitura de diferentes materiais, que abordavam o tema esporte, tendo como subtemas a família, o preconceito, a ética, e outros, dos quais propusemos problematizar os gestos de leitura em cada um desses materiais, culminando com a produção de infográficos. A proposta de trabalhar com o material infográfico alicerça-se no objetivo atribuído a esse tipo de texto, posto que é um material de cunho jornalístico, que abarca gráficos, cores, formas, linhas..., objetivando uma leitura clara, transparente, rápida, o imediatismo na ação de ler, ou seja, uma leitura para o leitor contemporâneo que não tem tempo. Dessa forma problematizamos e propomos a produção do material para explicitar os deslocamentos que são possíveis nas práticas de leitura em sala de aula.

Para a sustentação desse estudo, buscamos na perspectiva discursiva o trabalho com a constituição do aluno-leitor. Diante disso, foi necessário que expuséssemos o aluno às condições de produção da leitura frente a cada material, para que, de forma processual, ocorresse essa constituição, a de um leitor crítico que percebesse que nos constituímos como sujeitos à medida que o nosso dizer se produz, e que diante da leitura de diferentes materiais, de diferentes textualidades, o aluno pudesse compreender que

[...] o princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não-ditos no interior do que é dito. (PÉCHEUX, 1997, p. 44).

Compreendendo o excerto acima tivemos o cuidado de organizar as atividades com o escopo de levar os alunos a lerem além das margens do texto, ou seja, além do que o autor quis dizer, além do que estava posto como evidência nos diferentes materiais trabalhados. Trata-se de irromper o contorno, os limites da estrutura, dos sentidos propostos como únicos, legitimados, e assim possibilitar que o aluno considerasse o dito e também o não-dito, ou dito de forma diferente, transpondo as barreiras estabelecidas/legitimadas/margeadas para um texto.

Dessa forma consideramos nossos alunos como sujeitos heterogêneos, com histórias de leitura diferentes. Em nossas aulas procuramos abrir para a escuta do aluno, que não ancora o olhar, o sentido em um mesmo ponto, em uma mesma linha limítrofe, pois somos sujeitos afetados ideologicamente. Ao propormos a produção de textos em forma de infográfico como nosso produto final, propusemos o outro lado da linha, o outro lado do acontecimento, os sentidos possíveis, desestabilizações, versões, equívocos, ou seja, novos espaços de significância. Logo, o infográfico como produto para explicitar o processo de leitura desenvolvido e explicitar os deslocamentos conseguidos.

Consequentemente organizamos este trabalho em três capítulos, com o objetivo de provocar uma reflexão sobre novas possibilidades da produção de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Buscamos propor momentos de debates, posicionamentos, espaços de dizer, através das atividades desenvolvidas em cada etapa, até a produção de um material que explicitasse essas novas propostas.

O primeiro capítulo traz um pouco da história da escola pública e seu ensino no Brasil, as reformas e os avanços, bem como as novas propostas de ensino no Estado de Mato Grosso. Explicitamos um pouco da história da Escola Estadual Desembargador Gabriel Pinto de Arruda, local onde se encontram os sujeitos envolvidos na proposta de trabalho, na qual foi possível desenvolver o projeto.

O segundo capítulo apresenta reflexões discursivas para a leitura e descrevem o trabalho desenvolvido com a turma do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Mato Grosso, através de materiais como filme, música, reportagem e infográfico. Também buscamos explicitar como os documentos oficiais, nacional e estadual influenciam nas formas de ler produzidas na escola. Para isso, apresentamos a teoria na qual estamos filiados, para sustentação da nossa proposta, explicitando as noções de condições de produção, polissemia, posição-sujeito, leitor e efeito-leitor.

O terceiro capítulo engloba as diferentes atividades desenvolvidas no trabalho com a leitura. Iniciamos as atividades trabalhando com um capítulo do livro didático (esse instrumento que é um dos mais, senão o mais utilizado na escola) com o propósito de promover deslocamentos nos sujeitos participantes da proposta - professor e aluno. Após, iniciamos a construção do arquivo de leituras, problematizando a leitura de um filme; depois prosseguimos a trajetória para a leitura de músicas, uma reportagem e encerramos com pesquisas, produção e circulação de infográficos.

1 A ESCOLA PÚBLICA E SUA JORNADA

Buscamos neste capítulo nortear nossas considerações acerca da educação no Brasil traçando uma breve reflexão histórica dos acontecimentos que marcaram a trajetória da jornada escolar em nosso país. Nesses últimos tempos temos observado, mais uma vez, a escola no topo das discussões governamentais. Ora o assunto é sobre o analfabetismo, ora sobre desempenho pedagógico do professor, ora sobre a quantidade de anos que o aluno deve passar na escola para que a ele seja garantida a leitura e a escrita adequada, etc. No entanto, para compreendermos tudo isso, vemos a necessidade de um retorno crítico a materiais que nos deem a possibilidade de historicizar o momento da colonização, até os dias atuais, buscando os possíveis discursos sobre as causas do fracasso escolar, da não erradicação do analfabetismo no país, da estagnação desta no tempo.

Estamos no século XXI, há mais de dois séculos da educação jesuítica, escola fundada de modo a escolarizar, civilizar, catequizar os índios, para que os mesmos pudessem ser dignos de uma vida aqui nesta terra, pois como caberia nesse mundo, um povo sem Fé, sem Lei, sem Rei? E esse discurso fundador de “povo vazio” perdurou até há bem pouco tempo, uma vez que até o final do século XIX ainda tínhamos uma educação ao modo jesuíta. Numa tentativa de mudança, o Marquês de Pombal, de 1759 a 1827, retirou das mãos da igreja o trabalho com a educação, alegando a necessidade de um estado laico. “Ao iniciar a reforma do ensino, Pombal desejava modificar os objetivos e os fins da educação e, para isso, retirou da Igreja os cuidados com a Escola e responsabilizou o Estado pela instrução pública.” (BEDIN e BRABO, 2010, p. 185).

Desde a sua colonização, o Brasil vem fazendo reformas na educação numa tentativa de que ela fosse a salvação, aquela que resolveria todos os problemas, seja de ordem econômica, social, religiosa....

Entretanto, a atuação do Estado mostrava-se limitada, responsabilizando-se apenas pelos salários dos professores e fornecendo as diretrizes curriculares do ensino. Ao professor cabia responsabilizar-se pelo local onde ministraria as aulas e pelos recursos pedagógicos utilizados. (BEDIN e BRABO, 2010, p.185)

O que podemos constatar é que a tensão entre escola e governo são seculares, o governo se comporta como responsável por uma parte da educação e

se exime da(s) outra(s). Uma das questões era em relação a quem podia e quem não podia estudar. A História da Educação no Brasil é marcada por seletismo, exclusão, que perduram até os dias atuais. No século XIX, após a Proclamação da Independência, mesmo com a Constituição de 1824 garantindo o ensino público primário a todos, sempre tivemos uma educação para poucos, a preocupação se pautava em expandir escolas em todo o território nacional. Essa preocupação perdura até hoje, a da quantidade e não da qualidade educacional.

Desde então, o Brasil vem caminhando de reforma em reforma, podemos arriscar que uma é ramificação da outra. As mudanças são de regulamentação do ensino ora em anos, ora em séries, ora segmentos e outros, mas não promovendo mudanças no aspecto pedagógico efetivamente, permanecendo até então de responsabilidade do professor os problemas quando as reformas “politiqueiras” não dão certo.

[...] a conclusão a que se pode chegar é a de que foi mais fácil expandir o sistema do que fazê-lo cumprir sua função de promover aprendizagem às crianças e aos jovens brasileiros. Nesse início de século XXI, é possível afirmar que o Brasil tem escolas, mas o problema é que elas são precárias. (BITTAR e BITTAR, 2012, p.166)

Temos então, a partir de 1892, as escolas primárias organizadas através de grupos escolares. Se essa organização, através de grupos escolares, foi uma grande inovação, um ganho, por outro lado, a divisão dos alunos em níveis de aprendizagem promoveu o seletismo em prol de uma elite, ficando a tentativa de inclusão das massas para depois.

Após 1930, o governo baixou mais seis decretos, conhecidos como Reformas Francisco Campos, ampliando a organização da educação brasileira em quase todos os segmentos. Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que através de um diagnóstico sobre a educação pública no Brasil, enuncia um Plano de Reconstrução Educacional, influenciando mais tarde na Constituição de 1934.

Mais tarde, com o Golpe de Estado, culminando com a Ditadura Militar, uma nova Constituição é elaborada em 1937, essa que teve “uma das reformas mais duradouras do Sistema Educacional Brasileiro”, “conhecida como Reforma Capanema que estabeleceram o ensino técnico-profissional, mantiveram o caráter elitista do ensino secundário” (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 159) e outros. Devemos

reconhecer que houve avanços em todos os segmentos do ensino público, no entanto, ainda era e é preciso um olhar mais crítico para se resolver os problemas que a educação ainda enfrenta.

A proposta do Senador Darcy Ribeiro, promulgada em 1996, deu origem à nova LDB, mantendo a estrutura anterior, alterando apenas a nomenclatura. Um período dominado pela concepção produtivista de educação, baseada nos trabalhos da teoria do capital humano de Theodore Schultz, que revigorou na década de 1980, com o Neoliberalismo.

Logo depois, outra proposta de mudança, Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, surgiram também como proposta de governo “com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educacional brasileiro. ” (PCNs, 1998, p. 5). Diagnosticados os problemas, receitam-se habilidades e competências para uma eventual “cura”. É o velho no novo.

Para nós, nas duas últimas décadas, mais precisamente desde a LDB de 1996, vive-se uma intensa teorização sobre a educação que atinge as políticas públicas. Desde 1996, as leis não são as únicas a tomar conta da educação em termos de política, tendo em vista o surgimento de Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares, cursos de formação de professores, os quais se apresentam recheados de reflexões teóricas. Esses documentos caracterizam-se como orientadores das práticas pedagógicas e sustentam a legislação educacional tomando como fundamento uma argumentação de cunho científico. Os PCNs e as DCNs de 2013 são um bom exemplo dessa estrutura. São textos longos, embasados cientificamente por meio de uma extensa referência bibliográfica. No entanto, a nosso ver não apresentam um debate que possibilite uma abertura ao pensamento pedagógico, mas sim uma homogeneização teórica, na medida em que polarizam a história da educação no Brasil entre ensino tradicional e ensino novo. (SCHMITT, 2015, p. 62).

Além dos Parâmetros e das Diretrizes o Estado de Mato Grosso, a partir de 2003, organiza, baseado nos PCNs, as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (OCs). Esse documento visava a construção dos conhecimentos voltados para a formação humana e orientação dos profissionais quanto à elaboração do projeto político pedagógico e quanto ao plano de ensino na unidade escolar. De modo a sistematizar essas ações, as orientações são organizadas em forma de

eixos articuladores em cada área do conhecimento, ficando para cada escola discutir, reorganizar de acordo com a realidade de cada ambiente escolar.

A elaboração desse documento objetivava uma discussão mais aprofundada e permanente no sistema educacional do Estado, como forma de suscitar reflexões e um repensar sobre as propostas pedagógicas. O que pudemos constatar é que esses documentos são reformulações dos documentos nacionais, que visam, da mesma forma, propagar as mesmas ideias, os mesmos princípios de homogeneização teórica, interdição da escuta, restrição de diálogos, propostos nos documentos nos quais se baseiam.

1.1 Uma nova proposta: transformação

Antes de falarmos sobre a proposta nova implantada, precisamos mostrar o contexto que sustentava as reuniões pedagógicas em nossas escolas até recentemente. Em 2000, houve a organização de um material dirigido a todos os profissionais da escola com a pretensão de subsidiar o Ensino Fundamental organizado em Ciclos de Formação Humana. A elaboração desse documento objetivou a passagem de uma escola seriada para a Escola Ciclada para conduzir o olhar a uma proposta curricular que pensasse na finalidade da educação, na estrutura organizacional e no sistema de avaliação, ou seja, uma escola que atendesse de forma efetiva as necessidades da população. Essa nova estrutura foi implantada a partir do ensino fundamental, que deixava de ser de oito anos e passava a ser de nove anos, uma fase por ano e a cada três anos, um ciclo, compreendendo três ciclos de formação. Dessa forma, todos os atores envolvidos na educação deveriam contribuir para “consolidar o acesso, a permanência e a terminalidade do Ensino Fundamental a todos, com qualidade”. (E.C., 2000, p. 10)

Concomitante aos orientativos, temos uma nova portaria (Portaria 161/2016/GS/SEDUC/MT) a qual institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica, o PEIP. Este, propõe que o professor escreva um projeto de intervenção em um semestre e no seguinte desenvolva na prática o projeto com os alunos. Projeto elaborado pelo Governo do Estado de Mato Grosso diante de um diagnóstico baseado nos índices de aprendizagem dos alunos nos últimos anos. É uma proposta de desenvolvimento profissional que visa focar nas necessidades de

aprendizagem, nos conteúdos concretos a serem apreendidos (capacidades, habilidades e competências) com monitoração e avaliação pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica-SUFP e os Centros de Formação do Professor (Cefapros). Esse projeto propõe que os profissionais da escola diagnostiquem e estudem criteriosamente as avaliações externas e internas e identifiquem os problemas para que assim revejam as ações pedagógicas e sejam executadas através de intervenção. Mais uma proposta, agora com a intenção de:

[...] superação das dificuldades de aprendizagem, na potencialização da aprendizagem, na participação dos professores na definição da ação de intervenção pedagógica, nos conteúdos concretos a serem apreendidos (novos conhecimentos, novas capacidades, competências e habilidades) nos contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), na relevância da formação centrada nas práticas pedagógicas, no impacto na aprendizagem dos estudantes e na aprendizagem profissional. (PEIP, 2016, p. 1)

São elaborados novos orientativos, dentro do sistema da Escola Ciclada, com base nos documentos oficiais nacional e estadual. Esses possibilitam auxiliar o professor quanto aos objetivos a serem alcançados em cada ciclo de formação humana:

[...] é importante ressaltar que o funcionamento temporal presente no espaço da escola organizada em Ciclos de Formação Humana é o mesmo da escola organizada em séries, pois funciona como trava ideológica para o professor, já que este também está sujeito a esse funcionamento temporal, visto que não se desloca dele. Portanto, apesar de haver uma proposta de inovação nesse sentido, não há um deslocamento efetivo no funcionamento do tempo dentro da escola organizada em ciclos. Isso pode ser percebido na forma de organização da grade curricular, nos horários destinados às aulas, etc. Dessa forma, podemos dizer que a relação ciclo/trava temporal constitui uma contradição. (SALES, 2015, p. 21)

É interessante observar que desde a implantação da Escola Ciclada propostas de reorganização e de resolução dos problemas vem acontecendo, mas não é dada ao professor a possibilidade de reflexão adequadas sobre elas, que logo, através de portarias, por meio do discurso autoritário governamental, através do “cumpra-se”, o professor é levado a mudar a via daquilo que vinha sendo proposto. Exemplo dessa costumeira prática governamental em nosso estado, foi a que ocorreu recentemente. As formações continuadas dos profissionais da educação

vinham acontecendo por meio do Projeto Sala do Educador (PSE), criado em 2013 e implantado gradativamente nas escolas via Seduc, essa proposta foi conseguida através de luta, resistência, a qual buscava uma frente democrática, que dava autonomia para os profissionais da educação para o exercício de sua cidadania, sua responsabilidade enquanto educador que procura sanar, diminuir os problemas/dificuldades enfrentadas a cada ano escolar, seja de aprendizado, seja social, e outros. No entanto, a cada governo, algumas vezes inflexíveis, que através de estudos superficiais sobre a educação, com foco na política de resultados, propõe-se aprendizagens imediatistas, através de avaliações internas e externas. Dessa forma vimos a passagem da Sala do Educador para o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), de forma autoritária, sem diálogos. A cada governo nos vemos mergulhados em uma miscelânea de teorias que não nos dão tempo hábil de efetivo exercício para concretizar uma prática pedagógica que realmente alcance o aluno.

Nesse contexto, sempre é conseqüente lembrar o que Althusser (1985, p.32) designa como Aparelho de Estado, principalmente para compreendermos o *slogan* do Estado de Mato Grosso, que invoca um “estado de transformação” em todos os setores, do qual a educação não poderia ficar de fora.

O aparelho de estado que define o estado como força de execução e de intervenção repressiva, (ao serviço das classes dominantes), na luta de classes travada pela burguesia e pelos seus aliados contra o proletariado é de facto o Estado, e define de facto a (função) fundamental deste.

A proposta é de superação das dificuldades e desenvolvimento profissional, através de mudanças que beneficiem os estudantes. No entanto, vimos mais uma vez no espaço escolar resistência, não ao novo, mas ao tempo, à enxurrada de portarias que mudam a todo momento, às imposições de forma clara e institucionalizada. Um discurso autoritário que, baseado em diagnósticos rápidos, imprime aos profissionais da educação o “cumpra-se”, não abrindo para o diálogo, para a escuta do professor.

O diálogo é o que se deseja e, ao mesmo tempo é preciso encontrar o ponto onde o diálogo pode acontecer. Neste caso, uma didático-política e uma estético-política podem ser relevantes em termos de projeto teórico-prático. Infelizmente, não temos as instituições

convencionais agindo nessa direção. As instituições negam o outro e negam procedimentos que promovam encontros reais e concretos. Políticas de deslocamento-que nos fizessem pensar e agir em direções transformadoras-, que sacudissem o cenário instaurado e as subjetividades que o sustentam seriam necessárias. (TIBURI, 2015, p. 46)

Mais uma vez o governo negando o outro, negando o diálogo, temos um governo preocupado com índices nacionais, com notas a serem alcançadas, do que com o todo. Educar é muito mais do que propor ações imediatistas, contudo o que se propõe é que não interessa em que condições esse aluno estuda, em que condições esse professor trabalha, o problema precisa ser resolvido e os índices precisam ser alcançados.

Na educação, em pelo menos dois séculos e meio aqui no Brasil, tramitaram inúmeras propostas educacionais, os avanços são significantes, no entanto,

A conclusão a que se pode chegar é a de que foi mais fácil expandir o sistema do que fazê-lo cumprir sua função de promover aprendizagem às crianças e aos jovens brasileiros. Nesse início de século XXI, é possível afirmar que o Brasil tem escolas, mas o problema é que elas são precárias. (BITTAR e BITTAR, 2012, p.166)

Temos sim escolas, muitas funcionando de forma precária, num total desrespeito ao aluno, à sociedade e caminhando junto a essa precariedade não temos, diálogo, escuta. O que temos são imposições, falta de tempo hábil para desenvolvermos um trabalho adequado com o aluno. Tivemos inúmeras reformas ao longo de décadas, uma ramificação da outra, todas imediatistas e quantitativas e o que vimos ainda hoje

Ao professor e à escola competem, [...], desenvolver um trabalho que possibilite [...], um engajamento técnico-missionário, que mobiliza uma tradição antiga, cristã, em uma missão histórica de liberação de uma energia social, retomando, de um outro lugar, sentidos que estiveram ligados à constituição da educação no Brasil, desde a primeira escola de catecúmenos (Silva: 1998). (SILVA, 2001, p. 8).

Isso tudo nos leva ao questionamento. Como realmente transformar? Talvez esse logo do governo atual pudesse obter êxito junto à comunidade escolar se se propusesse escutar, dialogar com aqueles que estão cotidianamente frente às necessidades tanto de aprendizado/cognitivo, quanto de estrutura da/na escola. O que propor? Propomos um pensar efetivo na/para a educação, sem imediatismos,

não baseados em índices apenas, pois quanto mais a preocupação se ancorar em números, mais mascaramento se dará nas vias de acesso ao aprendizado real, afetivo e efetivo dos alunos.

1.2 A Escola: a mudança possível

A Escola Estadual Desembargador Gabriel Pinto de Arruda (GPA), com 34 anos de funcionamento está situada à Avenida Tancredo Neves, no Bairro Jardim Padre Paulo, foi criada primeiramente sob o Decreto de N.º 01, de 19 de janeiro de 1982, com o nome de Ana Joana Borges Nunes, *com efeito retroativo de 02 de janeiro de 1978*. No início funcionava apenas os turnos matutino e vespertino com média de 140 alunos. Em 1982, através da lei nº 4445 em 19 de março, passa a ser Escola Estadual de 1º grau da Cidade de Cáceres, denominada de “Desembargador Gabriel Pinto de Arruda” no município de Cáceres, localizado há 233km da capital do estado e fica sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

A escola tem como filosofia oportunizar uma educação consciente e crítica, para formar cidadãos competentes e responsáveis, que respeite o próximo.

Atualmente, funciona em dois períodos, matutino e vespertino, com 12 salas de aula, atende cerca de 620 alunos distribuídos em três ciclos de formação humana (1º, 2º e 3º ciclos), sendo que o 1º e 2º ciclos funcionam no período matutino com cerca de 290 alunos e o 3º ciclo no período vespertino. A escola é administrada por uma diretora, pelo tempo de um biênio, tem um secretário e 2 técnicos administrativos, 36 professores, sendo 20 efetivos com a carga horária de trabalho de 30h semanais (20h em sala de aula e 10 horas são para a hora atividade), 16 professores interinos com carga horária de 20 horas, (16h em sala e 4 de hora atividade), 2 coordenadores pedagógicos, uma professora articuladora, um técnico de laboratório, 3 Atendentes de turma (específico para atender alunos especiais), no entanto não possui sala de recursos para atender de forma adequada os 10 alunos especiais que estão matriculados na mesma.

Dispõe de um laboratório de informática contendo 36 computadores, dos quais apenas 25 estão em condições de uso, possui três Data shows sendo 1 computador interativo e lousa digital, 2 Arthur/Datashow acoplado (União de

computadores para escolas públicas com fabricação nacional e design ecológico); 4 impressoras e 1 notebook; uma quadra poliesportiva (inaugurada em menos de um ano); um centro de eventos. No entanto, mesmo com mais de três décadas de existência a escola ainda não possui um refeitório adequado para que os alunos possam fazer seus lanches de modo correto. Do primeiro ao sexto ano lancham na sala de aula e do sétimo ao nono ano na hora do recreio, os mesmos fazem seus lanches ou em pé ou sentados nos corredores, ou entre as salas de aula. Também não dispõe de uma biblioteca onde os alunos possam ler, fazer pesquisa, visitar. O que a escola possui é um espaço improvisado, duas salas pequenas (vestiários), que pertencem ao Centro de Eventos da mesma, que foram direcionadas para acomodar os livros, que são na maioria de livros didáticos. Acreditamos em uma política de incentivo à leitura e que para promover essa prática acreditamos na criação, manutenção e em ações que sejam reflexivas para pensarmos a questão da leitura, enquanto texto, enquanto discurso. Vimos a biblioteca como um dos espaços de dizer, de voz, de ação que leva à reflexão, à interação entre sujeitos e discursos. Um instrumento a mais que oportuniza deslocamentos das/nas práticas de leitura e escrita.

Assim como uma biblioteca aos alunos também foi negado durante esse ano letivo o conserto dos banheiros. Os mesmos estão interditados por estarem sem condições de uso há mais de um ano. Dessa forma, os alunos precisam utilizar os banheiros da quadra, que não são suficientes para atender com qualidade os mais de 600 alunos matriculados. As salas de aula não são climatizadas, contamos apenas com 4/5 ventiladores em cada uma, o que é quase torturante quando o professor precisa utilizar o quadro, pois precisa fechar a porta e as janelas da sala por causa da claridade refletida na lousa.

Diante dessa realidade, desenvolvemos o trabalho na escola, com uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental, diante de traves e entraves, buscamos ampliar o arquivo de leitura desses alunos, mostrando a possibilidade de novos gestos de leitura para além das margens do texto.

2 A PROPOSTA DO INFOGRÁFICO: DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO À CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-LEITOR

Quando iniciei o mestrado profissional (Profletras) já sabia que queria desenvolver um trabalho com a leitura, sempre gostei de trabalhar a leitura na sala de aula, sempre acreditei fazer bons trabalhos, seja de leitura de livro didático, seja de literatura clássica, contos diversos e outros. Acreditava que os alunos precisavam ser leitores e para isso precisavam ler o que a escola pedia, o que ela trazia disponível em seu acervo, e de vez em quando direcionava o olhar, ou melhor, a escuta para aquilo que o aluno estava lendo fora da escola. Até então, me via perdida em uma miscelânea de teorias, métodos de ensino-aprendizagem, propostas governamentais para diminuir/mascarar o índice de analfabetismo, da não aprendizagem no Brasil/Estado.

Muito se discutiu dentro e fora da escola sobre um método produtivo de ensino da leitura: ora práticas interacionistas, ora processos de decodificação, métodos silábicos, fônicos, etc. Considerava as atividades interessantes, produtivas, mas ainda assim terminava o ano frustrada, e me interrogava: por que alguns alunos não tinham saído do lugar, não estavam lendo como os demais, não conseguiam chegar à interpretação que os demais já haviam alcançado? E não entendia que o que eu buscava era uma leitura e uma interpretação homogênea de sujeitos heterogêneos.

Hoje, diante de inúmeras reflexões, vi que era extremamente importante um trabalho de ensino de língua portuguesa que se propusesse desenvolver um trajeto de leitura em que o aluno fosse visto como leitor crítico, no qual esse trajeto ultrapassasse as fronteiras da decodificação verbal, ultrapassasse as margens demarcadas pelo autor do livro didático, posto que muitas vezes, em sala de aula, ainda que fizesse alguma atividade que não fosse com o uso empírico desse, as ações eram, em muitas vezes, baseadas nele. Havia uma grande necessidade de mudança, usá-lo de forma efetiva, de forma significativa, esse que é apenas um instrumento do trabalho do professor.

Normalmente, na escola, a história de leitura do aluno restringe-se ao livro didático. Não se constrói, então, um espaço para a constituição de uma memória discursiva que permita ao “leitor presente” se

identificar como o “leitor virtual” de uma grande parcela de textos que estão em circulação no Brasil. (PFEIFFER, 1998, p.96)

Essas condições de leitura propiciadas aos alunos precisavam ser repensadas. Vemos que, mesmo quando o aluno questiona, resiste, o professor tenta justificar e prevalece a fala, a autoridade, o saber deste que em seu planejamento já determina os “sítios de significância, já delimita domínios para tornar possíveis gestos de interpretação” (ORLANDI, 1996, p. 64), a serem alcançados pelos alunos e estes devem mnemonicamente repetir o conhecimento ofertado. Caminha lado a lado do “discurso pedagógico autoritário” (ORLANDI, 2009, p.29), não cabem sentidos outros, questionamentos, as leituras são aquelas legitimadas pelo livro, pelo professor e pela escola. Vimos aqui a necessidade de explicitarmos um pouco mais sobre os discursos definidos por Eni Orlandi. Parafraseando a autora, discurso pedagógico é um discurso circular, institucionalizado sobre as coisas que se garante, em que se origina e para a qual tende, ou seja, a escola. O discurso pedagógico se divide em três: o lúdico, o polissêmico e o autoritário, no qual distinguimo-los através da reversibilidade, da troca de papéis entre locutor e ouvinte. No discurso pedagógico lúdico temos uma polissemia estendida, onde não há imposição entre o locutor e o interlocutor, que seria o ideal em nossas práticas de sala de aula, no polêmico temos o controle da polissemia por parte de um dos sujeitos, que frequentemente é o professor que o mantém, e no discurso pedagógico autoritário contém-se a polissemia, não há diálogos, não há interação, feedback entre os interlocutores, mas há imposições, direcionamentos, prevalecendo a fala do professor, o conhecimento deste. Não podemos assumir aqui que em nossa prática se deu apenas este ou aquele discurso, mas podemos assumir que houve uma tensão pela busca daquele que se desvinculasse do autoritário. Dessa forma, pudemos observar uma tentativa de ruptura com o fechado, com o tradicional, ainda que inicialmente prevalecesse o discurso pedagógico autoritário na maioria das nossas práticas,

À vista disso, buscamos sistematicamente problematizar a leitura, buscamos sistematicamente essa ruptura com o único, tínhamos como um dos objetivos a quebra, senão a estagnação das práticas autoritárias para as práticas lúdicas. Um enorme desafio.

Há ruptura, deslocamento, quando se compreende que leitura é muito mais do que quantidade, muito mais do que treinamento. Somente uma profunda reflexão sobre a prática poderia levar à compreensão do trabalho, rever a concepção de língua, de leitura, do que é ensinar, da sala de aula, do professor e do aluno. Esse processo de ruptura, o ingresso em uma nova teoria que permitisse repensar o ensino, é carregado de dúvidas. Oscilamos entre o desejo de mudança e a permanência diante de tudo que já conhecemos, e instala-se o conflito.

Diante disso, não cabia mais continuar um trabalho com a leitura que não constituísse uma posição de sujeito-leitor para o aluno, pois conforme Cazarin (2006, p.299) “ler é sempre um gesto de interpretação que se constitui no momento crítico de uma relação entre autor/texto/leitor”.

Não é mais possível, também, fazer um trabalho com a leitura em sala somente buscando o que o autor quis dizer, em qual gênero textual se inscreve, e por isso ele foi escrito dessa ou daquela maneira, ignorando que todos “os fatores histórico-ideológicos são determinantes enquanto condições de produção de sentidos pelos sujeitos” (ABREU, 2013, p. 87).

Foram momentos de tensão, uma linha tênue separava o antes e o agora, dar um passo ou ficar no mesmo lugar? Brigas internas, resistência, muitos conflitos até deslocar a prática de leitura decifratória para o que é leitura discursiva, leitura significativa, não só para o aluno, mas também para mim, como professora, afinal, também era sujeito no processo, e para que a mudança acontecesse precisava entender que primeiro ela deveria ocorrer em mim.

O que temos visto sobre o que se chama de ensino de leitura tem funcionado, ao longo do tempo, como uma atividade que busca para o trabalho com o texto uma forma unívoca, homogênea, conseqüentemente anulando a relação entre os sujeitos e “as-coisas-a-saber”, que são

consideradas como reservas de conhecimento acumuladas, máquinas-de-saber [...] o Estado e as instituições funcionam o mais frequentemente – pelo menos em nossa sociedade – como polos privilegiados de resposta a esta necessidade ou a essa demanda.” E ainda, “As coisas a saber representam assim tudo o que arrisca faltar à felicidade do sujeito pragmático”. (PÊCHEUX, 1997, p. 34).

As coisas a saber, a felicidade do sujeito pragmático aluno vem sobre o viés dos conhecimentos geridos e transmitidos pela instituição escola. Desta maneira, de

certa forma, o sujeito aluno, se vê dependente desta instituição, vendo-a como bem maior ao seu bem-estar social, ela exerce sobre ele uma forma de controle, dando ao mesmo “o privilégio de poder beber dessa fonte de conhecimento. (PÊCHEUX, 1997, p. 34).

Dessa forma esse saber que vem via professor, via escola muitas vezes anula, reduz políca o aprendizado do aluno, acreditamos sim estar fazendo um bem maior àqueles que chegam até nós vazios (como acreditamos em alguns casos) e precisamos preencher/completar esse recipiente que não consegue se preencher sozinho. Para que o sujeito seja um sujeito completo, bem resolvido precisa passar e aprender todo o ensinamento da instituição escola para que sua felicidade seja completa, bem como a relação entre aluno/professor/pais e outros. Sendo o discurso escolar autoritário, procura enquadrar e classificar o saber do aluno, dentro dos parâmetros escolares. Como se o educador fosse o dono do saber, a autoridade máxima em conhecimento, o que não procede, sob a nossa perspectiva. Desse modo, fui entendendo que era urgente compreender, em primeira instância, como ponto de partida, uma diferente noção de língua.

A Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2000, p. 15).

Compreendendo a língua a partir dessa perspectiva, vi a necessidade de mudança na direção das minhas práticas de leitura e conseqüentemente na da escrita. No modo como pretendia ensinar leitura, ainda havia todo um processo já determinado e planejado, no qual o aluno “devia” se adaptar, não importando a diversidade cultural do meu público, com diferentes formas de linguagens, entre sujeitos heterogêneos. A escola acaba agindo como Procusto², tentamos a todo

²Personagem da Mitologia Grega, que faz parte da história de Teseu. Procusto era um bandido que vivia na serra de Elêusis e em sua casa, possuía um leito de ferro, que tinha seu exato tamanho. Quando viajantes desavisados caíam em suas mãos ele oferecia hospedagem e convidava para que deitassem na cama. Para aqueles que eram altos, que ultrapassavam os limites da cama, ele cortava o que sobrava para ajustar ao leito, e para aqueles que eram menores que o leito, eram esticados para que também se ajustassem à cama. Disponível em: O livro de ouro da mitologia -Le Livros. Acesso em: 10/05/2016.

momento adequar o aluno a nossa realidade, ao reducionismo pedagógico, limitamos o sujeito da escola ao nosso leito de ferro, seja ele considerado alto ou baixo em nível de aprendizado, todos tem que estar no mesmo nível, pois esse é o aceitável, o ideal de aprendizado, aquele determinado pela instituição escola. Desse modo acabamos por agir como esse personagem da mitologia, ora esticando o aprendizado do aluno, ora encolhendo-o, pois o mesmo precisa ter o tamanho exato do leito preparado para ele desde quando adentrou à escola de acordo com o pré-estabelecido.

Nosso desejo aqui era o de desestabilizar a prática docente, assumindo que antes de significar para o aluno, ela significasse primeiro para o professor, ou seja, criar condições de leitura não só para os alunos, mas também para os professores. Uma prática de leitura que oferecesse condições de produção para ambos, pois entendemos que, antes de “ensinar” o professor precisa “aprender”, ou seja, ler no sentido mais amplo do gesto humano.

A Análise de Discurso levou-me a ressignificar a compreensão da prática de leitura no espaço escolar. Dessa maneira, a leitura como produção de sentidos, o sujeito-leitor, o efeito-leitor, as condições de produção, a polissemia, posição-sujeito, sustentaram nossa pesquisa e subsidiaram a nossa prática pedagógica na mediação das discussões temáticas nas aulas de Língua Portuguesa.

2.1 Arquivo³, leitura e a constituição de leitores

Esse é um grande desafio, o de desestabilizar. Colocar o trabalho de leitura feito há tantos anos em questão. Ora leitura feita pelo professor, ora leitura coletiva, ora leitura apenas para saber a fluência do aluno, etc. Essas práticas de leitura realizadas por anos ainda vigoram em nossas escolas. Discutimos essas práticas em nossos encontros de formação continuada. O desestabilizar vem com a filiação em uma teoria na qual propõe diferentes maneiras de ler. “A Análise de Discurso se define pela sua proposta das novas maneiras de ler, colocando o dito em relação ao não dito, ao dito em outro lugar, problematizando as leituras de arquivo, expondo o

³ Adotamos aqui a noção de arquivo desenvolvida por Pêcheux, (ORLANDI, et al.,2010, p.51). Segundo ele, em um sentido amplo, arquivo refere-se a “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão.”

olhar leitor à opacidade do texto” (ORLANDI, 2012, p.86). As práticas de leitura escolares não viam além do texto, apenas repetiam o que estava na superficialidade, o dito, quase nunca o não dito, ou seja, a resposta estava sempre no texto, na base do dizível, e não se passava disso.

O que se precisava era de que a leitura e os leitores não fossem mais vistos com sentido único, homogêneo, e o entendimento de que as leituras de arquivo deveriam ser muito mais do que quantitativas, cumulativas, sem sentido algum para o aluno, do que se leu e para que se leu, pois segundo Orlandi (2012, p.71)

[...] não é *que* texto dar, mas sermos atentos aos sentidos produzidos na variedade de textos para que o sujeito apreenda o processo mais do que acumular produtos. Não é uma questão de quantidade, mas de relação de sentidos na formação (qualitativa) de arquivos.

A ilusão de quantidade de leituras sem criar espaços de significação para o aluno, ignorando a inscrição do outro na constituição da materialidade do texto, precisa ser abolida.

Trabalhar com textos, a leitura de diferentes materiais, é importante, é necessário, para a constituição do aluno leitor, no entanto, como já dito acima,

não é o que se lê que importa na construção do arquivo ao contrário do que pensa tradicionalmente [...] o que importa é fazer o sujeito perceber que há relações de sentidos que transitam. (ORLANDI, 2012, p.71).

Por isso, nos propomos trabalhar com um arquivo mínimo de materiais, buscando a qualidade daquilo que se lê, visando a constituição de uma posição de sujeito-leitor crítico, percebendo que os sentidos podem ser outros, e não somente aqueles esperados pelo professor. Buscando a possibilidade do equívoco no texto, fazendo ranger as possibilidades de sentidos ali inscritas.

Não é só o trabalho de reflexão com um arquivo com diferentes materiais sobre o mesmo tema e outros modos de ler que precisam ser repensados, mas também as condições de produção de leitura que precisam ser ofertadas ao aluno. “As condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso” (ORLANDI, 2000, p. 30).

O aluno-leitor, através de diferentes condições de produção de leitura, atribuirá sentido aos textos, ancorado em sua história de leitura, pois o aluno se significa ao atribuir sentido ao que lê. Este, em condições específicas de produção, compreenderá as várias possibilidades de sentidos que um texto pode oferecer.

É possível deixar de ver no texto somente o conteúdo, mostrando que para a produção de sentidos há que se observar o funcionamento do discurso. “É no discurso que o homem produz a realidade com a qual ele está em relação” (ORLANDI, 1996, p.39). Entendendo o texto como algo que vai além de conteúdo, que se ancora apenas no que o autor quis dizer, pois:

[...] um texto, do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que, se o consideramos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude. Dito de outra forma, o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada [...] pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer) (ORLANDI, 1996, p. 54).

Talvez aqui tenhamos um vislumbre de uma possível resposta para a pergunta que se faz há anos. Por que meu aluno não lê? Se houvesse levado em consideração não apenas o texto, mas o discurso e seu funcionamento, sua incompletude, os leitores e as leituras possíveis, o interdiscurso, etc., com certeza se produziriam muitos diferentes sentidos no trabalho com a leitura.

O que fazer então? Mudar as práticas de produção de leitura, oportunizar ao aluno novos olhares, gestos de leitura através de um trabalho com a memória (discursiva e de arquivo), através de condições de produção tanto no contexto imediato, (a sala de aula), quanto no sentido amplo, que podem envolver o contexto sócio histórico, ideológico para novas práticas de leitura.

2.2 A produção de um efeito-leitor

Um material de leitura, o infográfico, nos proporcionou problematizar as formas de leitura estabilizadas na escola, porque “há um discurso sobre o infográfico

que o coloca como “transmissor de informações” e como “nova tecnologia da informação”. Segundo esse discurso, as informações seriam transmitidas de maneira mais rápida, eficiente e agradável [...]”. (NUNES, 2011, p.234). Essa leitura calcada na velocidade preocupa quando adentra a escola, uma vez que estamos anos e anos discutindo o porquê de o aluno não ler, e temos agora, com a chegada da tecnologia, novos modos de leitura, de comunicação mais rápida, célere e econômica, ou seja, os sentidos já estão dados, e a interpretação já está lá.

O que mudou então do ontem para hoje, enquanto produção de leitura nas escolas? “A informática é uma técnica da escritura, introduzindo procedimentos novos de escrita e leitura”. (ORLANDI, 2012, p.79). A escola tem tentado acompanhar essa tecnologia da rapidez, do imediatismo, esses novos procedimentos da escrita. Continua a trabalhar diante daquilo que é novo e que suscita novos gestos de produção de leitura e escrita.

Temos a presença cada vez mais constante de materialidades midiáticas na escola, pois elas fornecem uma leitura rápida, superficial, instrucional, mesmo de questões que deveriam ser levadas à debate e reflexões mais profundas. A partir do momento que elas são levadas para a sala de aula, geralmente através do livro didático, que por si só já traz consigo toda uma forma, ou seja, uma mesma maneira de se ler um conto, uma crônica, um HQ, se propõe a leitura do infográfico e de outras mídias. As atividades, em boa parte desses materiais, se resumem em questões como: que problema o infográfico apresenta? Qual é a relação entre o título e a ideia principal do infográfico?

O que percebemos em nossas pesquisas preliminares é que essas questões se repetem em praticamente todos os outros tipos de texto, como se os mesmos pudessem ser lidos da mesma forma. Temos diferentes relações com os mais diferentes tipos de leitura, no entanto a escola desconsidera um funcionamento diferente para cada um.

Ler é saber que o sentido pode ser outro. Mesmo porque entender o funcionamento do texto enquanto objeto simbólico é entender o funcionamento da ideologia, vendo em todo texto a presença de um outro texto necessariamente excluído dele, mas que o constitui. (ORLANDI, 1996, p. 138).

Ao escrever um texto, o autor se posiciona fazendo antecipações sobre o seu leitor, é como se ele não escrevesse o texto só, mas sim já acompanhado de um outro. Conforme Orlandi:

Se pensarmos o campo da leitura, a função-autor tem seu duplo no efeito-leitor. E isto está constituído na materialidade do texto. Não se pode falar do lugar do outro; no entanto, pelo mecanismo de antecipação, o sujeito-autor, projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escuta, assim, “guiado” por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde, como um seu duplo. (ORLANDI, 2012, p. 61).

Portanto, não é possível desejar sujeitos leitores diante de práticas de leituras que subestimem suas condições de produção, desconsiderando que ao assumir a posição de sujeito autor, o sujeito se inscreve e projeta-se em um efeito-leitor imaginário. Desse modo, ler diferentes materiais da mesma forma, não cabe mais, pois sabemos que os sujeitos são heterogêneos, não temos um tipo apenas de sujeito leitor, mas sim leitores diferentes que mudam em consonância com a situação da linguagem.

3 TEORIA E PRÁTICA: DA REFLEXÃO AO DESLOCAMENTO

Iniciamos esse capítulo com o objetivo de descrever e analisar cada momento do desenvolvimento do trabalho que aqui apresentamos, desde a primeira atividade até a última. Procuramos descrevê-las na ordem em que foram apresentadas e desenvolvidas em sala, explicitando a constituição e a circulação da produção da leitura nesta proposta, de modo que fôssemos construindo um percurso de leitura significativo para os alunos, pois “compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentidos”. (Orlandi, 2000, p.26). Dessa forma, posicionamo-nos para compreender os gestos de interpretação dos alunos diante de cada objeto simbólico trabalhado, analisando esses gestos, trabalhando essa interpretação, não como um sentido verdadeiro, mas compreendendo como esse objeto simbólico produziu sentidos para eles.

No início desse ano, fui removida da escola na qual havia trabalhado durante treze anos para uma outra, por conta de mudanças na contagem de pontos da Seduc⁴. Todo final de ano, os profissionais da educação vivem uma verdadeira angústia, são momentos desestabilizadores, de tensão, no qual muitos não sabem qual será o seu destino de trabalho no ano seguinte, principalmente os interinos.

A partir do mês de outubro, e mais intensamente nos meses de novembro a dezembro, a Seduc envia para as escolas uma enxurrada de portarias, resoluções para cada segmento da escola, tais como o período de atribuição de aulas, o início das aulas, e a portaria da contagem de pontos, etc. Essas portarias mudam a cada ano, acrescenta-se, ou retira-se, ora conta-se o tempo de serviço do servidor, ora não, ora isso, ora aquilo, e assim, seguimos, sem diálogo, sem escuta. Dependendo das normativas da contagem de pontos, o professor precisa pegar aula em duas, três ou mais escolas. Complicado também fica quando ele inicia um projeto e não

⁴ O processo de contagem de pontos dos profissionais da educação básica do Estado de Mato Grosso, efetivos, estabilizados e candidatos a contratos temporários, constitui em regulamentar como cada profissional da educação poderá conduzir a contagem de seus pontos obtidos durante os três últimos anos. Conta-se pontos a graduação, o tempo de serviço, a participação em eventos que abordem o tema educação (um certificado de 40h equivale a 0,5 pontos) e principalmente a participação obrigatória na Sala do Educador/ Formação Continuada e que hoje denomina-se Peip, equivale a 5,0 pontos). A somatória desses pontos determina quem poderá escolher, pleitear primeiro a vaga para a qual se inscreveu.

pode dar sequência no ano seguinte, porque precisa ir para outra escola, ou seja, a sua pontuação não foi suficiente para permanecer no mesmo ambiente escolar no qual vinha realizando suas atividades.

Como realizar um bom trabalho contínuo se a cada ano mudam-se as portarias e o professor se vê refém de um governo arbitrário, silenciador, o qual o impede de realizar seu trabalho com respeito ao outro, no caso, o aluno, aos pais, à sociedade? Todo início de ano nas escolas é turbulento, professores interinos que até o mês de abril não sabem ainda onde vão trabalhar, não tem noção de quando vão receber e as aulas são condensadas por causa da falta de profissionais, etc.

Dessa forma precisei mudar de escola. E essa mudança foi dolorosa, não estava preparada para ela naquele momento, visto que todo o projeto havia sido pensado para alunos específicos em condições de produção que eu já conhecia, num ambiente em que eu me sentia livre para trabalhar. No entanto, precisava me reorganizar. E assim...

Na primeira aula, apresentei-me formalmente e depois propus uma dinâmica de apresentação, onde pude ouvi-los: nome, idade, do que gostam e do que não gostam, uma conversa longa com o objetivo de descontrair-nos. Após, expus a proposta de trabalho, mostraram-se bastante receptivos e interessados, porém disse a eles que ainda não a iniciariamos, teríamos um tempo até ela começar.

Como o ambiente escolar era, para mim, novo naquele momento, resolvi não iniciar o trabalho do projeto, resolvi conhecer melhor os sujeitos da proposta, o ambiente escolar, as condições de produção daquela escola, etc., por isso, acredito ser de grande relevância relatar também o trabalho que foi feito antes de iniciar o projeto, pois ele me ajudaria com algumas respostas que precisava naquele momento.

No segundo dia de aula, comecei a trabalhar com o livro didático, justamente para poder observar algumas questões explicitadas na teoria que estavam fervendo em minha cabeça. As leituras propostas pelo Mestrado Profissional (Profletras) estavam funcionando, ajudando-me na desconstrução de uma leitura com proficiência como adequada, uma leitura quantitativa, para uma leitura que significa, produzindo sentidos no sujeito leitor.

Penso que aqui devo explicitar que esse ler, esses novos gestos de leitura, após o ingresso no curso, estão funcionando, estão sendo compreendidos, para além da decodificação, deslocando-me da educação da reprodução e a escrita além daquela sem hiper/hipossegmentação; com clareza, início, meio e fim, mas através de uma perspectiva discursiva que leve em consideração suas condições de produção e “a forma-histórica do sujeito-leitor na atualidade”. (ORLANDI, 1998, p.9).

3.1 Deslocamentos e rupturas

A unidade 1 do livro didático que está sendo utilizado na escola por 3 anos, traz como título para o capítulo 1: Poesia Popular: Versos populares (Cantiga de roda, Trava-língua, Parlenda e Adivinha) e no capítulo 2: Versos que contam histórias (Poema narrativo, Cordel). Para cada atividade da Poesia Popular tivemos uma conversa sobre o que eles conheciam desses subtemas e propus brincarmos com as leituras apresentadas nesses capítulos: Cantar, declamar, contar piada, travar a língua. Alguns alunos preferiram ficar de fora e não participar de nada, no entanto, conseguimos a participação da maioria da sala e demos boas risadas.

Durante o desenvolvimento da atividade, quando brincávamos com as leituras, ouvi de uma aluna: “Professora, tá bom, chega! Vamos parar com as brincadeiras e vamos ter aula! ”. Fiquei chateada, sem graça. Estava contente com a participação da maioria dos alunos, inclusive dessa aluna, no entanto, ficou claro o imaginário do aluno de como deve ser uma aula, para que possa ser considerada aula. Para a aluna, “dar aula” (acredito para tantos outros, como para a sociedade) baseia-se no trabalho com o livro didático, o trabalho tal qual nele se apresenta, uma leitura conduzida, interpretação já lá, num gesto de interpretação direcionado como correto e determinado pelos autores do livro e sancionado pelos professores.

Pela prática tradicional dessa interpretação produzida há anos no ensino educacional “se adota o livro didático e acredita-se na prática e não em “metodologias”. (PFEIFFER, 1998, p.87). Essa postura da aluna fez-nos refletir sobre o imaginário do aluno sobre o livro didático como aquele em que se aprende a ler e a escrever, esse imaginário que funciona há décadas e que paira no pensamento do professor e conseqüentemente no do aluno. Vimos que trabalhar

uma proposta que não se baseasse no imaginário de leitura que tem a escola e a sociedade, não seria nada fácil.

Tentamos explicar que nossa proposta era trabalhar com novas maneiras de ler, que fazemos leitura de outros modos, cantando, assistindo a filmes, contando piadas e que a pesquisa na internet também nos ajudaria a constituirmos e ampliarmos o nosso arquivo de leitura a respeito desses temas, e antes que a aula encerrasse, sugerimos que pesquisassem em casa um pouco mais sobre o que estávamos estudando, e que não precisaria ser de todos os subtemas, apenas daqueles que mais lhes interessasse.

Na aula seguinte constatamos que poucos haviam pesquisado, apenas aqueles com internet disponível em casa. Os que fizeram, apresentaram os textos escolhidos e leram para a classe, principalmente com as piadas e os trava-línguas, foi um momento de muita descontração e mais uma vez demos boas risadas.

Vimos então a necessidade de em outra aula irmos ao laboratório de informática oportunizar aqueles que não puderam fazê-la em casa. Os alunos que já haviam terminado se dispuseram a ajudar os outros. Durante a pesquisa observando os alunos, os gestos de leitura, percebemos um movimento praticado pela maioria.

Frente ao computador, mal abria a página que estava sendo procurada, os alunos como que numa orquestra sinfônica, pegavam seus cadernos e começavam a escrever, a copiar. Alguns textos enormes, com palavras que não entendiam, não conheciam o significado, que não faziam sentido. Sentamo-nos junto a cada grupo de alunos e perguntamos sobre o que estavam pesquisando, o que estavam copiando. Respondiam que a pesquisa era sobre o assunto que estávamos fazendo em sala e copiando porque era para copiar, era sobre o assunto.

A prática da cópia e da cola de textos na internet apresenta-se como um sintoma de que a educação não estaria cumprindo sua função de ensinar. Em vez de aprender, os alunos copiam e colam. Ambas as práticas excluem-se mutuamente; ou seja: onde vigora a cópia e a cola, ausenta-se a aprendizagem e vice-versa. A cópia e a cola representaria, dessa forma, um espaço vazio de aprendizagem. (SCHMITT, 2015, p. 55).

Paramos para refletir sobre esse movimento da cópia, sobre esse gesto mecânico nesses alunos. Questionamo-los então sobre quando seria feita a leitura

do que estava sendo copiado, e disseram-me que seria na sala, na hora da apresentação. “Acostumamos a definir os sentidos pelos conteúdos (produtos): o que “X” quer dizer? Esse hábito resulta de toda uma relação construída (historicamente determinada) com a linguagem;” (ORLANDI,1990, p. 243). Esse hábito predominante e dominante já transpôs o uso do livro didático empiricamente, se materializa mesmo em uma aula que se objetiva ao não uso dele, pois que já nos acostumamos e acostumamos o aluno a definir os sentidos pelos conteúdos e então temos a reprodução das nossas práticas.

Deixamos que continuassem o trabalho e continuamos observando, ainda precisaríamos de mais algumas aulas para concluirmos essa atividade. Dividimo-los de 10 em 10 para que pudesse atendê-los de modo mais adequado. Marcamos então com o primeiro grupo no período oposto, das 7h30min às 9h30min do dia seguinte. A maioria compareceu.

Esse momento serviu para que conversássemos e os conhecêssemos um pouco mais, orientasse melhor sobre a pesquisa, ajudasse na leitura, na escolha e no resumo dos textos que haviam copiado, na digitação, como salvar, etc. Algumas aulas tiveram que ser remarcadas, por causa de reuniões, projetos e outras atividades marcadas em cima da hora pela escola. Após a conclusão da pesquisa, salvávamos em uma pasta criada para a sala para registrarmos o nosso arquivo de leitura.

De volta à sala de aula em outro dia retornamos ao livro didático. Os exercícios que o livro trazia eram sobre a parlenda, o texto narrativo e a metáfora. Previamente, já numa tentativa de mobilizar a teoria, lemos, selecionamos e reformulamos algumas questões apresentadas no material baseando-nos na perspectiva discursiva ou melhor, tentando, nos atrevendo, em pouquíssimo tempo de estudo. O capítulo trazia também, além da narrativa na cantiga de roda, o conto e o cordel. Não se animaram com a leitura da cantiga de roda, disseram que era coisa de criancinha, então fomos para o cordel. Também não se animaram com ela, apenas quiseram ler em voz alta e fizemos as leituras das narrativas e estabelecemos relações de intertextualidade quando possível. Propomos a expansão das leituras para a narrativa em letra de música e para contos de assombração.

Ao falar que a narrativa pode estar presente não apenas nos contos, mas nas músicas, poesias e em outros textos, eles começaram a apresentar as letras de músicas que conheciam e que contavam uma história. Alguns sugeriram que as cantássemos, pois alguns as tinham no celular. Aceitei a proposta. A maioria dos alunos participou cantando, contando a história das músicas e se lembrando de outras. A de destaque foi a Carta de Larissa da dupla Felipe e Ferrari.

Durante essas atividades pudemos perceber que uma prática de leitura quando não é impositiva, quando não fica apenas presa ao livro didático, quando o professor se propõe a romper as barreiras impostas pelo discurso pedagógico autoritário (ORLANDI, 2009, p. 15), mas tenta a transposição dele para o discurso lúdico, permite que o aluno se posicione e atribua sentido frente a um objeto simbólico dado.

Em outra oportunidade, retornamos ao laboratório de informática para pesquisar agora os contos de assombração. Essa atividade os alunos adoraram, sabemos que as histórias assombrosas mexem com o imaginário do oculto, aciona a memória de seres de outro mundo, fantasmas, bruxas, vampiros e outros. Eles pesquisaram em duplas e trio num primeiro momento, pois no laboratório não há computadores suficientes para atender cada aluno. Cada um ficou à vontade para pesquisar a história assombrosa que quisesse.

A proposta era que lessem várias narrativas com esse tema, depois escolheriam aquela que mais lhes significou. Nesse momento, numa tentativa de quebrar com o modelo de leitura decifratória e da cópia automática e conteudista, explicamos que primeiro deveriam ler cada texto encontrado com calma, e que só depois de lerem vários, ou pelo menos três, poderiam decidir por um, aquele que realmente tinham gostado.

Essa atividade levou algumas aulas e foi preciso que mais uma vez trabalhássemos no período oposto com um número menor de alunos para que todos fossem atendidos individualmente. Após todos terem lido várias histórias, decidido quanto à escolha desta ou daquela, propomos que aqueles que quisessem poderiam criar a sua própria história de assombração. Alguns aceitaram o desafio e produziram.

Pensando na circulação dos textos pesquisados, perguntamos como gostariam de apresentar as leituras escolhidas. As crianças pediram que lêssemos as histórias para a turma em outro lugar.

Resolvemos que a leitura dos contos de assombração deveria ser feita em um ambiente fora da sala de aula e sugeriram um espaço nos fundos da cozinha, embaixo de algumas mangueiras que produzem uma gostosa sombra. Lá sentados em bancos de madeira, rústicos, começamos a ler. Propomos que lessem dando vida aos personagens, aos gritos, aos sussurros que pudessem haver nos textos. Alguns tentaram, outros mais tímidos preferiram apenas ler em voz alta. Essa atividade eles gostaram muito, todos estavam ansiosos para ouvir as histórias de assombração e teceram comentários acerca desta ou daquela. Segundo Orlandi (2016, p.21)

“[...] a narrativa/narratividade é a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas (2010) ”.

Dessa forma concluímos que um texto, um caso, uma lenda não é imóvel, estável. Vimos o funcionamento da memória em circulação, se constituindo em diferentes formulações, adquirindo sentidos, não unos, mas inúmeras versões, que a cada leitura foram ganhando novos sentidos ao serem ouvidas pelos alunos, que acrescentaram uma mudança ativada pela memória, aqui e outra ali sendo formuladas.

Formulação que circula, às vezes em retomada, muito mais vezes em deslizamentos. De ponto em ponto se produz um conto. E também um sujeito que se desloca. Sujeito e sentidos não coincidem. Na circulação isto se mostra, [...] em versões, pontuações nas distintas práticas significantes. (ORLANDI, 2016, p.26).

Foi um momento de risos e conversas sobre as lendas urbanas mais conhecidas por eles. A loira do banheiro é uma delas e à medida que a lenda era sendo (re) formulada, a vimos ganhando vida, como se a mesma retornasse do além a cada traço de memória, a cada individuação do sujeito, neste caso o aluno, identificando-se a essa que é especificamente da escola.

Ninguém disse que já a havia visto, mas conheciam alguém que já e então formulavam as mais diferentes versões da mesma, identificando-se, como indivíduos pertencentes a um lugar de memória (escola), uma memória, que era sua.

Não conseguimos concluir todas as leituras nessa aula, ficando algumas para a próxima. Após encerrarmos a atividade anterior retornamos então para os exercícios do livro didático para que pudéssemos concluí-los, ou seja, eles haviam concluído as atividades de leitura, agora seriam as atividades de escrita, de compreensão do texto. Para cada atividade exposta acima, havia exercícios de interpretação das mesmas. Como a primeira aula já havia sido usada com as leituras, não houve possibilidade de copiar todos os exercícios selecionados do capítulo, mas o término seria mais uma vez em outra aula, pois o livro não poderia ser levado para casa porque outros alunos o utilizam e por não ter quantidade suficiente para cada um.

Na aula seguinte, percebemos mais uma vez um movimento mecânico dos alunos em todo início de aula. Além do “empurra-empurra” para entrar primeiro na sala com o objetivo de pegar a melhor mesa e cadeira, há também o movimento de pegar o melhor livro didático. E esse gesto vem acompanhado da pergunta: “Qual página é para copiar professora? ”

Esses gestos mecânicos dão visibilidade a hábitos adquiridos historicamente, arbitrários, reducionistas, autoritários.

Uma simples pergunta como essa “pressupõe um sujeito que enuncia não na sua individualidade, mas afetado pelo inconsciente e pela ideologia. ” (CAZARIN,2006, p.300). Tentamos “entender” o porquê da resistência da maioria de nós professores quando somos chamados a refletir, questionar e mudar as nossas práticas, a nossa postura, o nosso pensar diante de tudo que conhecemos, pois é mais fácil permanecer do mesmo jeito.

[...] não é dado ao aluno espaço para que ele reflita sobre a leitura, todas as respostas são dadas antes que os alunos respondam. Estas respostas vêm via fala do professor baseada no livro didático que assume as vestes do discurso científico da verdade unívoca, e via livro didático (com os grifos das respostas que o próprio texto traz). (PFEIFFER, 1998, p. 95).

É praticamente um ato mecânico copiar e esperar o professor corrigir, de preferência, escrevendo as respostas na lousa, novamente o ato de copiar, esperar pelo pronto, pois prevalece o imaginário de que a resposta do professor por “ele saber mais que o aluno”, estará sempre certa”.

Durante anos o aluno vem sendo exposto a práticas gramaticais apenas, ao reducionismo, ao conteudismo, portanto, é natural que não consiga ler, escrever, porque não foi esperado que lesse, ou escrevesse, pois quando ia fazê-lo, já se vinha com a resposta pronta, de preferência aquela dita pelo livro didático, intermediada por aquele que detém o saber, o professor.

Como fazer então para deslocar dessa prática de escrita e de leitura não produtivas, que não levam em conta o processo histórico-social em seu aprendizado? A aula centrada apenas no livro didático permitiu ver que uma das causas de leitura e autoria não produtivas estava baseada em condições de produção autoritárias, no discurso pedagógico autoritário, onde os alunos eram expostos a reflexões baseadas nas respostas do professor, que vinham baseadas no livro didático, ou seja, não havia espaço para o dizer do aluno, não havia espaço para a polissemia, “no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer”(ORLANDI,2009, pag. 28). A constituição do aluno como sujeito-leitor necessitaria de mudança nas práticas e em propiciar condições de produção para desenvolvimento dessas.

3.2. O filme: o ponto de partida

Para iniciarmos a proposta de leitura com a turma escolhemos trabalhar com um filme, porém antes de assistirmos, vimos a necessidade de criar condições de produção para que o filme fizesse sentido. Seguindo uma sugestão de Carmem Zink (2011) tivemos uma conversa prévia, sobre do que se trataria, família-escola-igreja. Conversamos com os alunos sobre o período que o filme retrata, apresentamos algumas informações relacionadas às condições de produção do mesmo, considerando o contexto mais estrito (onde, quando, público alvo), bem como o momento histórico e suas variedades/peculiaridades (década de 70).

O filme Meninos de Kichute tem como pano de fundo a Copa do Mundo de 1970, que acontece quando o Brasil está vivendo sobre o regime da Ditadura Militar. O personagem principal é Beto, um garoto pobre, sonhador, que mesmo diante da rigidez do pai sonha em ser jogador de futebol.

Nosso objetivo era, a partir do filme iniciar uma discussão sobre as noções de leitura e que os alunos percebessem-na como forma de produzir conhecimento.

Agendamos o laboratório de informática e emprestamos uma aula da professora de Artes. Durante o filme observamos gestos, expressões, gritos, tristeza, alegria, os mais variados sentimentos explicitados pelos alunos diante de cada cena.

Fomos percebendo uma identificação com o filme, pois trata de família, relacionamento, escola, amizade, futebol..., de um grupo de amigos com mais ou menos a mesma idade dos alunos.

Através do filme foi possível ler um pouco da história do país, a Ditadura Militar, o regime de imposição. Enquanto assistíamos, vimos através das emoções explicitadas pelos alunos que duas cenas, dentre tantas, mais lhes significaram.

Faltando mais ou menos vinte minutos para encerrar a aula ele acabou, então aproveitamos para iniciarmos uma conversa sobre o momento cinema. As crianças estavam vibrando, comentando sobre várias cenas, cada um queria falar sobre o que viu, o que leu, do que gostou e do que não gostou, mal começamos a conversar, o sino tocou.

No dia seguinte iniciamos a aula com o objetivo de ouvi-los, perguntando se haviam gostado. Nesse momento houve uma euforia, todos falavam ao mesmo tempo, cada um queria falar sobre o que gostou, não gostou, com o que se identificou...

Percebemos que a compreensão do mesmo se deu por termos promovido previamente condições de produção de leitura do filme para que fizesse sentido a eles.

A história de Beto naquele contexto, Copa do Mundo de 1970, para a maioria dos alunos, principalmente os meninos permitiu estabelecer uma relação de sentidos. Estabeleceram uma relação com a exterioridade do texto, com o contexto sócio histórico, pudemos perceber um deslocamento da prática tradicional de leitura

linear. Ao iniciarmos a conversa surpreendemo-nos com depoimentos de alguns alunos, que ao longo das aulas resistiam a essa prática de leitura sem o uso do livro didático.

O pai no filme reunia toda a família todos os dias em todas as refeições, café da manhã, almoço e janta à mesa e sempre com uma oração, é muito bonito, mas isso não acontece mais, é muito difícil, hoje em dia cada um pega seu prato de comida e vai comer em um lugar da casa, não conversam, não oram, na minha casa só se reúnem à mesa no almoço, mas nem sempre. [Junto a ela juntaram-se outros concordando].

(Aluna J. C.)

Tentamos explorar o máximo possível todas as partes do filme, procurando a todo momento observar como as cenas presentes de modo intenso no material produziram sentido nas crianças. Interessante explicitar é que para cada aluno uma cena lhes chamou a atenção. O que significou para um não necessariamente significou para o outro, percebemos que essas significações refletem aquilo que eles têm em casa.

Para uma aluna o que significou de forma mais intensa foi a reunião da família durante as refeições, no entanto, para outra o que significou foi a posição sujeito pai, a autoridade, a violência, a hipocrisia, pois compara o comportamento do pai do menino com o de seu pai, a sua relação em casa, quando diz: *“meu pai não gosta de mim, só do meu irmãozinho, só dá atenção a ele, só sorri para ele, parecemos dois estranhos dentro de casa”*.

O personagem Lázaro, o pai do menino protagonista no filme, foi o que mais chamou a atenção dos alunos, pois ele era a ditadura em pessoa, ou seja, ele refletia em casa esse momento conflituoso que o país estava passando, com imposições, arbitrariedades, hipocrisia..., e mesmo retratando esse período, muitos alunos relacionaram a convivência que tem com o pai em casa com algumas cenas do filme.

Eu vou falar um pouco cada. Então eu vou começar da família. Eu acho que o pai do menino deveria ser um pouco menos bravo porque pra mim ele parecia

muito o Deus da casa e acho que a família poderia ser um pouco mais organizada no sentido mais amoroso, eles deveriam conversar, eles precisavam ser amigos uns dos outros.

(Aluna L. A.)

O pai no papel de pastor, o pai na posição sujeito pai (chefe da casa) se posicionava como um deus, o deus que ditava as regras, o certo e errado, isso pode, isso não pode, e quando era interrogado com porquês, simplesmente respondia: Porque é assim que a Bíblia diz, é assim que Deus diz!

[...] na verdade eu acho que por um lado o pai fez bem em ir embora porque meio que ele não se encaixava na família e por outro lado ele fez muito errado em ter fugido com a irmã da igreja 1º porque é pecado, os dois eram casados e também ele era pastor de uma igreja, que falava que não podemos pecar mas tudo o que ele fazia.

(Aluna L. A.)

Os alunos perceberam que o discurso do pai em casa não se sustentava fora dela. O mesmo vivia uma vida dupla, pregava uma coisa na igreja e outra em casa e vivia contrário aos discursos que apregoava. Os alunos perceberam que diante de cada posição ocupada pelo pai as palavras mudavam de sentido, de acordo com a posição que o mesmo ocupava.

Nas longas conversas que tivemos em sala, as meninas explicitaram um pai distante, o presente ausente, não havia diálogo. No entanto, o desejo para a relação entre pai e filho seria de amizade, de brincadeiras, conversam sobre escola, futebol e sexo. Constatamos que essas conversas foram possíveis porque os alunos entenderam a contradição entre o falar e o agir desse pai, que nem sempre aquilo que dizemos cumprimos, dessa forma quando Beto questiona Lázaro desconstrói a imagem de homem cumpridor de seus dizeres.

Um outro momento muito interessante acontece quando o pai diz que Deus não permite competições, pra Deus todo mundo é igual, “não invejeis e não fiquemos egoístas, é isso que a Bíblia diz”.

Por Beto querer ser goleiro o pai dele falava que Deus não gostava de competições, e isso o pai dele repetia quando ele falava em seu sonho, sendo

que, quando o pai de Beto estava discutindo com ele, citou: “Eu, para trabalhar tenho que competir com vários outros pintores. E Beto respondeu: Mas o senhor disse que Deus não gostava de competições!

O pai do menino foi se justificando, falando que era trabalho, ou seja, quando é com a gente é diferente, ele estava falando uma coisa e praticando outra, que ele tentava explicar para o filho, que aquilo era errado.

(Aluna N. F.)

Nesta cena os alunos observaram a palavra competir sendo novamente usada por Lázaro, mas agora sendo usada de outra posição que ocupa. Não fala como pastor, mas como pintor, que precisa competir o tempo todo. E quando é questionado pelo filho legitima seu discurso através do discurso da sociedade, de que é trabalho, não é competição, trabalho não é competição. A posição-sujeito agora assumida permite a competição, permite mais uma vez usar o discurso de pai, pintor, trabalhador, a seu favor, como meio de garantir o que diz, como verdade. Verdade absoluta, que deve ser inquestionável, tal qual o período da ditadura naquele momento.

3.3 A divisão dos grupos

Para a aula seguinte foi planejado dividi-los em grupo para que pesquisassem vídeos, músicas, textos (poema/ conto/ crônica) sobre o esporte. Escrevi na lousa algumas sugestões para o trabalho com cada material. Como o filme se passa na década de 1970, sugeri que o grupo dos vídeos buscasse informações sobre esse período, e sobre a Ditadura Militar, para que pudessemos ampliar nosso arquivo.

Para o grupo das músicas foi lhes sugerido que pesquisassem aquelas que falassem sobre esporte e para o terceiro grupo um conto ou um poema ou uma crônica com a mesma temática e mais uma vez sugerimos na lousa alguns autores, alguns textos, e sugerimos que fizessem a pesquisa em casa.

Em outra aula, mesmo sendo em um número acima de 30 foram divididos em grupos para que pudessemos ouvi-los a respeito do andamento da pesquisa. Após a organização dos grupos sentamo-nos junto de cada um deles para a escuta. Em um dos grupos ouvimos que não haviam conseguido se reunir para realizar o trabalho por causa da distância da casa de alguns, então resolveram subdividir o grupo, de acordo com a proximidade das casas.

Cinco participantes pesquisaram sobre a ditadura militar e a Copa do Mundo de 1970 e cinco sobre a música de abertura do filme e o prêmio que o filme ganhou. Ou seja, a pesquisa foi além, eles por conta própria buscaram mais informações sobre o material trabalhado ampliando ainda mais o arquivo de leitura da turma.

No segundo grupo outra surpresa, outra subdivisão. As meninas não conseguiram se entender com os meninos e resolveram fazer a pesquisa separadas, alegando que os mesmos eram desorganizados e ausentes na hora de cumprirem com o combinado. Não queriam se quer sentar em círculo, foi difícil uma conversa imediata, mesmo diante de alguns apelos. Elas já haviam pesquisado as músicas e para surpresa não decidiram por nenhuma das que havíamos sugerido. Questionadas a respeito das trocas disseram que as sugeridas eram músicas de velho, ou melhor “de véio”. E apresentaram dois funks, a primeira do MC Guimê, País do futebol e a outra da Anitta, No meio da torcida.

Os meninos desse grupo não haviam pesquisado e se organizaram rapidamente para se encontrarem no outro dia no período oposto no laboratório de

informática da escola. Terceiro e último grupo, mais surpresa ainda. Esse grupo não conseguia se entender, os membros brigavam o tempo todo, discordavam naquilo que um ou outro havia pesquisado. Este não se entendia porque cada um queria que prevalecesse o seu texto, todavia, disseram que era assim mesmo e que no final tudo se resolvia. Perguntado sobre as sugestões, disseram que sequer pesquisaram, foram direto buscar o que lhes interessava.

Semana seguinte, dia da apresentação. O grupo responsável pelo tema Ditadura e Copa do mundo, levou um DVD com os vídeos gravados com a ajuda do técnico da sala de laboratório e apresentaram. Dois documentários rápidos de pelo menos 10 minutos cada. Falamos um pouco sobre esse momento histórico pelo qual o Brasil passou, sobre alguns heróis que lutaram pela liberdade. Ficaram surpresos e alguns até conseguiram relacionar esse momento aqui no Brasil com a Segunda Guerra Mundial, quando lhes foi dito sobre a privação dos direitos dos cidadãos. Também relacionaram a música de abertura do filme assistido com a ditadura, disseram que lembrava fanfarra, outros que lembrava soldados marchando.

Essa aula passamos toda conversando sobre Ditadura Militar e alguns aspectos do filme, como os modelos das roupas, dos carros, a escola...ficando a apresentação do segundo grupo para o dia posterior.

Dia seguinte, o segundo grupo estava pronto. Um dos membros foi buscar a caixa de som que já havia sido agendada para que pudéssemos ouvir, aprender e cantar cada música, inclusive uma que havia sido sugerida, a do Gabriel Pensador, Brazuca (anexo 2). Tomamos a liberdade de introduzi-la, eles gostaram. Foi interessante pois os alunos não o conheciam. Em suas pesquisas o grupo havia ouvido outras músicas dele e apresentaram um pequeno relato de algumas delas. Após cantarmos, conversarmos sugeri que escrevessem no caderno pelo menos dois parágrafos sobre a leitura e as discussões relacionadas à música, sobre a atividade. Alguns relatos escritos transcrevemos aqui.

Eu gostei porque eu achei interessante que o Brazuca conseguiu sair da miséria só fazendo embaixadinha na canela (jogando futebol) e tem algumas parte dessa historia que é real.

(Aluna M. E.)

“No país do futebol o sol nasce para todos
 Mas só brilha para
 Poucos”

(Versos da música Brazuca de Gabriel Pensador – anexo2).

Tipo assim, a gente, a gente tem um sonho, algumas pessoas podem conquistar esse sonho, só que poucas pessoas podem realizar ele. Algumas pessoas tentam realiza seu sonho, algumas nem fazem esforço pra realiza seu sonho não faz.

(Aluno G. H. A.)

Neste outro depoimento também acerca dos versos da música transcritos acima, pudemos constatar que a cada atividade, a cada material levado para as aulas, a cada momento de escuta, os alunos foram significando e se significaram. Fizeram relação com outros textos, alguns vídeos encontrados/recebidos no celular, outros porque haviam lido uma história parecida em outro lugar... A cada aula fomos percebendo-os mais à vontade para explicitarem suas descobertas, os sentidos que atribuíam diante de cada leitura.

Retornamos às aulas, após um longo período de greve, de luta. A greve durou mais de 60 dias, o que nos implicou em reorganizações em nosso projeto de trabalho inicial, levou-nos a condensar e deixar de fora algumas ações do mesmo. Procuramos retomar as atividades que havíamos iniciado antes dela. Iniciamos a conversa falando sobre as Olimpíadas Rio 2016, mais uma vez sobre o Neymar, mas também sobre a judoca medalha de ouro Rafaela Silva. Assim como centenas de brasileiros, os alunos também se emocionaram com a história de vida da atleta, que só ficou conhecida por causa da conquista.

Tivemos uma discussão sobre o preconceito e relacionaram a vida dela com a letra da música do MC Guimê. A aluna M. E., nesta atividade pediu para mostrar um vídeo no celular, mas não conseguindo encontrá-lo, relatou o mesmo e relacionando-o com a discussão acerca da vida da Rafaela Silva e com a letra da música “País do Futebol” (anexo 1) posicionou-se da seguinte forma:

Nem sempre a gente quer mudar de vida é bom, às vezes a gente tá nessa vida aqui mas a gente tá bem né, às vezes fica tentando mudar e não gosta, é melhor ser do jeito que a gente é do que ser do jeito que o outro é...

(Aluna M. E. B.)

Outra discussão foi a respeito da Marta X Neymar, sobre quem era o melhor. Influenciados pela mídia esportiva a discussão foi calorosa. Em uma aula anterior, os alunos defendiam o Neymar, nessa aula de agora por conta do jogo anterior, no qual o Brasil havia jogado mal, e influenciados pela mídia esportiva (e aqui observamos que a mídia é um forte aparelho ideológico de informação, tal qual nos apresenta Althusser (1970, p. 63), que “a mídia é o aparelho de informação que reproduz, através da imprensa, do rádio, da televisão, entre outros, efeitos de chauvinismo, liberalismo, moralismo, etc.” Chegaram em sala dizendo que Marta era melhor do que Neymar. A televisão como o meio de comunicação mais utilizado ainda hoje, mesmo diante da enorme força da internet, ainda é o meio mais comum na maioria das casas dos brasileiros. Esse meio de comunicação que interdita o pensar do telespectador, e dita o que se deve propagar, faz circular como verdades o discurso manipulador da classe dominante.

Meios de comunicação em geral, inclusas as redes sociais e grande parte da imprensa, onde ideologias e indivíduos podem se expressar livremente sem limites de responsabilidade ética e legal, estabelecem compreensões gerais sobre os fatos que passam a circular como verdades apenas porque são repetidas. Quem sabe manipular o círculo vicioso e tortuoso da linguagem ganha em termos de poder. (TIBURI, 2015, p. 57).

Concordamos com Tiburi, pois vimos claramente a propagação do discurso televisivo de um jogo de futebol influenciando crianças que discutiam como se essa mídia fosse a dona da verdade, da verdade absoluta, ora ela diz que o jogador X é o melhor, no outro momento, para alcances de índices de audiência e manipulação de seus telespectadores diz o contrário.

Aproveitamos a discussão para provocarmos outras interrogações, discussões que não são muito presentes na tela da TV, tais como: Se a Marta é

melhor do que o Neymar por que então apenas ele aparece na mídia? Inúmeras foram as defesas, os ataques, as comparações.

Na aula seguinte, fomos para o laboratório de informática, o grupo 3 que havia ficado para se apresentar após a greve, por causa do não entendimento entre os membros começou a se organizar para a apresentação enquanto o técnico do laboratório tentava localizar na internet o documentário sobre Futebol de Rua de Luís Fernando Veríssimo e a reportagem Salários Futebol, do jornal do SBT.

O grupo demorou um pouco a se apresentar, estavam se organizando, mas enfim colocaram os cartazes e iniciaram. Fizeram-na em forma de jogral. Não escolheram, nem mesmo pesquisaram os autores escolhidos pela professora. Buscaram outros autores, e justificaram dizendo que gostaram mais, identificaram-se. Cada um leu um trechinho dos poemas apresentados e alguns do grupo falaram sobre. Foi uma apresentação rápida, não quiseram falar muito, pois o grupo, desde o início da sua formação, não se relacionou bem, no entanto, recusaram-se a se separar.

Infelizmente o vídeo/documentário não abriu, mas o outro, Salários do Futebol (reportagem do Jornal do SBT) conseguimos assistir. Os alunos ficaram surpresos com a diferença salarial de mais 90% dos jogadores de futebol profissional que ganham até um salário mínimo e que apenas um jogador em todo país ganha mais de 500,000,000. Percebemos que toda as vezes quando expusemos os alunos ao não dito, àquelas informações que são deixadas de lado pela imprensa, pela mídia, ocorria uma mudança no imaginário que faziam deste ou daquele assunto, dessa vez a mudança ocorreu no imaginário de que jogador de futebol é tudo rico, basta começar a jogar bola que as coisas mudam, o dinheiro aparece. Ficaram surpresos e decepcionados.

Mais um dia de aula. Iniciamos nossa aula após uma breve conversa de recepção, interrogando-os sobre as atividades da aula anterior. Menos da metade disse que havia feito. Esse gesto de resistência do aluno, de não fazer a tarefa, de sequer ler, eu já esperava, o que me possibilitou trabalhar com eles passo a passo um modelo simples de resenha. Essa atividade foi trabalhada diante da necessidade do trabalho escrito, posto que a sociedade prima pela prática da escrita como firmadora de seu dizer. Foi pedido aos alunos que resenhassem sobre as leituras

que já havíamos feito até aquele momento, não precisaria ser de todas, eles poderiam escolher uma delas e escrever sobre. O interessante dessa atividade que aqueles que não puderam, ou não conseguiram participar oralmente das aulas dando seu depoimento, se posicionando frente a várias discussões levantadas, fizeram-na por escrito. E algumas estão expostas aqui, ao longo do trabalho.

Constatamos, aula após aula, que o único instrumento utilizado com os alunos era o livro didático. Atividades repetitivas, sem nada muito diferente, despregada do livro. Ler para o professor, ler para a escola, ler para descobrir o que o texto quis dizer. Mas aí nos perguntávamos. E nós, o que estamos fazendo diferente? Às vezes temos a sensação de que nada. E hoje foi uma dessas. Nos sentimos muito mal. E isso nos afligia.

Constatamos outra batalha. Não querer ler. Voltar várias vezes no texto, tentar entendê-lo. Alguns passaram a aula toda brincando, enrolando e só começaram a fazer alguma coisa quando foram convidados a ficarem depois das cinco até que terminassem. Outros escreveram um trecho qualquer e me entregaram, ou seja, passaram a aula toda esperando que eu passasse no quadro.

Pudemos também perceber que para alguns a explicação teria que ser em particular, geralmente na hora do recreio ou depois da aula, são muito tímidos, tem dúvidas e às vezes a timidez atrapalha, causando insegurança. Então até que se sentissem seguros resolvemos fazer desta forma.

Outro dia, e o objetivo dessa aula era corrigir, ou pelo menos iniciar a correção coletiva dos textos, das resenhas dos alunos que a princípio já havia sido feita pela professora e detectados os problemas, entretanto, essas correções só apareceriam no caderno da mesma. Essa atividade de correção dos textos foi sustentada pelos relatos colhidos no livro *Discurso da Escrita e Ensino* de Solange Leda Gallo, (1995). Faríamos coletivamente a correção de dois ou três textos, os demais seriam distribuídos entre os alunos para que corrigissem os textos dos colegas e depois devolvessem aos donos para a reescrita dos mesmos. Antes, vimos a necessidade de passar no quadro uma legenda com alguns símbolos. Levamos para a sala pelo menos cinco desses símbolos, e os apresentamos aos alunos. Após, organizamos junto aos mesmos vários outros que surgiram de acordo

com as ocorrências encontradas por eles nos textos dos colegas, dos quais apresentamos aqui alguns:

-  Quando a frase/ parágrafo apresentava repetição de palavras;
-  Quando a palavra não apresentava inicial maiúscula em nome próprio;
-  Quando não havia organização de margens no texto, nem parágrafos;
-  Quando havia incoerência na frase/parágrafo;
-  Quando a palavra apresentava falta de acentuação/ acentuação em lugar inadequado;

Esses símbolos deveriam ser desenhados à lápis em cima da palavra ou no final de cada frase onde houvesse necessidade. Esses foram alguns dos deslizes detectados na turma, e à medida que íamos avançando na correção coletiva, os alunos iam observando mais situações que consideravam inadequadas e logo já expúnhamos os mesmos na lousa e criava-se mais símbolos para identificar o tipo de correção. Decidimos não chamar essas situações de erro, mas sim de deslizes, uma vez que boa parte dos alunos disse que cometeu este ou aquele deslize porque estava com pressa, porque estavam com preguiça, outros porque tinham dúvida, mas não quiseram perguntar e assim terminar mais rápido....

Quão interessante foi quando ao passar o primeiro texto na lousa, os alunos já começaram a identificar os deslizes que estavam observando no texto do colega em seu próprio texto, principalmente quando a situação era com frases mal elaboradas, parágrafos confusos, ou seja, alguns puderam perceber que a pressa em terminar, não permitiu que organizassem as ideias de forma compreensível. Dessa forma, lemos o texto com calma, levando-os à organização das ideias e dos parágrafos e ouvindo quais eram as sugestões dos colegas. Explicamos que no texto estavam as ideias da pessoa X e que nós trabalharíamos nele, mas sem alterar a ideia do autor. “O sentido do texto depende de quem escreve, de quem lê, e nunca é igual” (GALLO, 1995, p. 68), então deveríamos fazer as correções necessárias, mas respeitando o sentido de quem o escreveu, ainda que o leitor não atribua o mesmo sentido a ele.

Enfim terminamos o primeiro texto e conseguimos trabalhar palavras, frases, períodos, parágrafos e alterando quando necessário. Essa atividade foi realizada com mais alguns textos ao longo das aulas, pelo menos mais uns dois.

Após a conclusão da correção dos dois primeiros textos, resolvemos dar um tempo nessa atividade, pois como sabíamos, ela levaria muito tempo para ser concluída, deixamos então a troca dos textos para um outro momento.

Para a atividade seguinte, que havíamos planejado como atividade prévia, questionamos os alunos acerca do que entendiam sobre corrupção, propina, caráter, fraude, estelionato..., após as opiniões, que foram registradas na lousa, propusemos aos alunos que buscassem em alguns dicionários de autores diferentes, qual a definição que eles traziam dessas palavras, mesmo já compreendido que os sentidos não estão colados às palavras, que eles podem ser outros, mas não qualquer um. Os alunos foram divididos em grupos, cada grupo deveria escolher uma palavra dentre oito, tais como: propina, corrupção, estelionato, caráter, fraude, erro, banal. Primeiramente, após encontrada a palavra, era para ser feita a leitura do significado da mesma em cada dicionário, depois a relação destas com as informações registradas na lousa, só depois o registro no caderno, mas não de todas as informações, apenas daquelas que melhor respondiam aos interesses das discussões já feitas.

Após leituras e discussões, cada grupo registrou no caderno as definições mais relevantes em cada dicionário e também os responsáveis pelos mesmos, ano, editora, local. Dois grupos tiveram mais dificuldades em entender as definições das palavras encontradas e demoramos um pouco mais de tempo que o estimado para essa atividade. Enquanto auxiliava esses dois grupos, distribuimos minis cartazes (papel pardo), para que os grupos escrevessem as informações obtidas na pesquisa.

Cada grupo deveria formular um significado para sua palavra, baseando-se nas definições encontradas e circular a informação com um pequena exposição e afixação destes na sala, e, mais uma vez, discutimos e relacionamos com os trabalhos que estávamos desenvolvendo. Essa atividade levou pelo menos seis aulas para ser concluída, nosso objetivo era previamente prepararmos o aluno para a proposta seguinte.

Durante essa atividade surgiu um grupo que gostaria de pesquisar lavagem de dinheiro, deixei-os à vontade para pesquisarem no celular, este que também pode ser uma eficaz ferramenta para as aulas se for utilizado com cuidado e planejamento. Orientei que pesquisassem, lessem, sem pressa, pois ainda demonstravam dúvida, pois ouviam muito essa palavra no jornal televisivo, mas ainda não conseguiam compreendê-la. Vimos uma boa oportunidade de mais discussão, e foram muitas, e todas elas se relacionando, como uma palavra puxa outra, ou seja, eles perceberam que todas as palavras estão interligadas à corrupção, momento de crise aqui no Brasil. E o que isso tem a ver com o esporte?

3.4 A Reportagem: o dito e o não dito

Marcamos, então, o laboratório de informática antecipadamente e pedimos a cedência de uma aula para a professora de artes, ficando então com três aulas para que pudéssemos passar a reportagem do Conexão Repórter- Porões do Futebol.

Mesmo com três aulas não foi possível terminar de assistir a reportagem, que era de mais ou menos 55 minutos. O laboratório havia sido agendado, mas não pudemos assistir a reportagem no local porque uma outra atividade marcada em cima da hora já estava acontecendo. Vimos constituída a relação de forças, que segundo Orlandi (2000, p. 39) “o sujeito fala do lugar, da posição que ocupa, assume-se então a fala de um lugar que lhe dá autoridade, sustentadas pelo poder atribuído a tal cargo, neste caso, em uma instituição escolar. Isto posto, ou melhor imposto, ” tentamos então assistir na sala de aula, e mais uma vez nos vimos reféns do calor quase que insuportável, pois precisávamos fechar a porta e as janelas para não sermos atrapalhados pelo barulho do lado de fora e pela claridade na sala. Foi impossível, o som não estava bom, ficando assim para outra aula. Ficamos todos tensos.

Estávamos ansiosos para que os alunos assistissem também à reportagem, essa atividade era para trabalhar o não dito sobre o futebol. O que está por trás das câmeras, é uma investigação profunda e a ansiedade em querer que os alunos vissem aquilo que nós vimos, fez mais uma vez oscilar uma postura que deveria ser de mediadora, e nos vimos novamente envolvidos no Discurso Pedagógico

autoritário! Quando nos vemos tentando fazer o aluno ver aquilo que vemos, que interpretamos para o momento de reflexão.

Esse gesto de querer controlar tudo, esse imaginário de controle sobre o que o aluno pensa, o que deve/como deve falar, agir, mostra que o deslocamento é processo, deslocamento esse necessário para a constituição tanto do aluno quanto do professor como sujeitos de seu dizer, e dessa forma concordamos com a professora Solange, que “A reflexão deve acontecer “de dentro pra fora” e não de “fora pra dentro”. (GALLO, 1995, p. 77) Tudo o que fazemos é querer enfiar na cabeça do aluno aquilo que ele “não sabe” e dessa forma não damos espaço para que o mesmo reflita, pense, comente e pior causando nele um silenciamento/censura. Uma vez que o que vale é o que trouxemos como interpretação e a ele cabe alcançar esse mesmo nível de interpretação que está sendo esperado.

No dia seguinte mais uma vez a aula não aconteceu como havia sido planejada, pois o laboratório e o Datashow, que já haviam sido agendados, foi direcionado para outros, então novamente nos reorganizamos. Conversamos com os alunos e fizemos a correção coletiva de mais uma resenha.

Essa falta de diálogo entre os pares no ambiente escolar, segundo Fedatto e Machado (2007, p. 11, grifo nosso). “as relações de poder na sala de aula, **na escola**, são sustentadas pelas imagens que os interlocutores fazem do seu lugar e do outro no discurso; são formadas imaginariamente”. Essas relações enfraquecem lutas e não solidificam diante dos alunos o discurso de direito e respeito pelo outro.

Na aula seguinte, ou melhor, uma semana depois, conseguimos que a aula acontecesse no laboratório. A reportagem que já estava na metade quando havíamos tentado assistir em sala, os alunos pediram para que assistíssemos novamente desde o começo, não haviam entendido muita coisa. No início do vídeo pedimos que os alunos se lembrassem das nossas discussões acerca da atividade em grupo com os dicionários.

A ansiedade em querer que os alunos entendessem o assunto era tanta que paramos a reportagem por duas vezes para perguntar se estavam entendendo. Até que um aluno disse que era para “deixar rolar”, sem interrupções. Quando a matéria acabou já estava finalizando a aula e só pudemos conversar sobre, no dia seguinte.

Terça-feira, as duas últimas aulas, iniciamos a conversa tão esperada pela professora sobre o assunto da reportagem. Que decepção! Os alunos não se entusiasmaram com ela, alguns não gostaram. No entanto, conseguimos relacionar as informações da reportagem com a Salários no futebol, e mais, ficamos muito decepcionados, principalmente os meninos, quando descobriram que a corrupção vista na TV nos últimos dias através da política estava presente também no esporte que é considerado o maior em todo o país, a alegria do povo brasileiro.

Puderam ver também presentes as palavras que, em sala de aula, foram pauta de trabalho e discussões anteriores: a corrupção, a fraude, propina..., que “jogador de futebol hoje no Brasil é 1% de talento”, “cria-se jogador de futebol, basta pagar”, “jogador de futebol é um produto, quando não serve mais, joga-se fora e consegue-se outro”. Diante dessas e de outras declarações como essas, as crianças foram observando que nem sempre a mídia é imparcial, muitas vezes ela acaba tomando partido por este ou aquele jogador/patrocinador/ diretor, etc., chegando ao público apenas o que ela acredita ser de interesse de todos que a partilham, proliferando meias verdades, discursos sensacionalistas de interesses particulares.

3.5 Infográficos: da apresentação à formulação

Na aula seguinte, depois de calorosas discussões acerca do não dito sobre o futebol, informações que decepcionaram muitos alunos, escrevemos na lousa todas as leituras que já havíamos feito. Filme, músicas, poesia, reportagem, fomos lembrando cada uma delas. Conversamos sobre como as cores, os movimentos, as imagens, os sons, e outras formas de linguagem estão em funcionamento em cada material.

Nesse momento apresentamos à turma dois banners com infográficos sobre o Neymar. Perguntamos se conheciam o texto, alguns disseram que sim e outros não. Já tinham visto, mas não com esse nome. O nome era totalmente estranho.

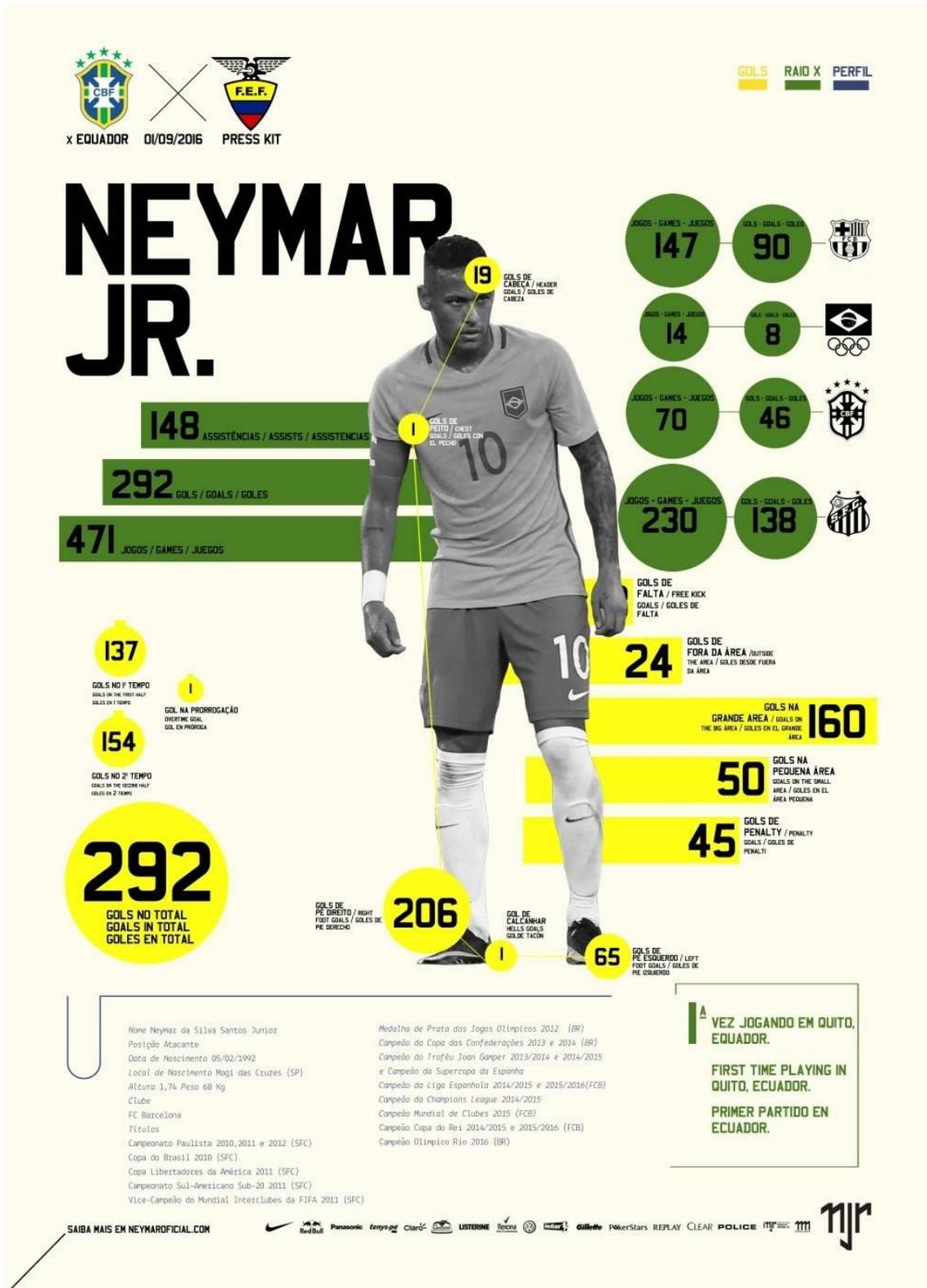
Dissemos que gostaríamos que lessem, que poderiam levantar-se da cadeira para vê-los de perto. Deixamo-los à vontade por quase 20 minutos, até saímos da sala. Vários reuniram-se em volta dos cartazes, outros nem se arriscaram. Gostamos muito da participação de alguns alunos. Tanto das meninas, quanto dos

meninos, pois havia uma preocupação de nossa parte, que elas pudessem não se interessar. Estávamos errados.

O objetivo desse tipo de texto, ou melhor, de trabalhar com esse material foi o de “compreender os efeitos de sentido instaurados pela relação entre suas formas materiais, visual e verbal”. (NUNES, 2011, p.233). De que um não é complemento do outro, que se constitui um efeito de clareza quando se põe em evidência a linguagem verbal acompanhada do visual, com a pretensão de se evitar qualquer dúvida, qualquer equívoco.

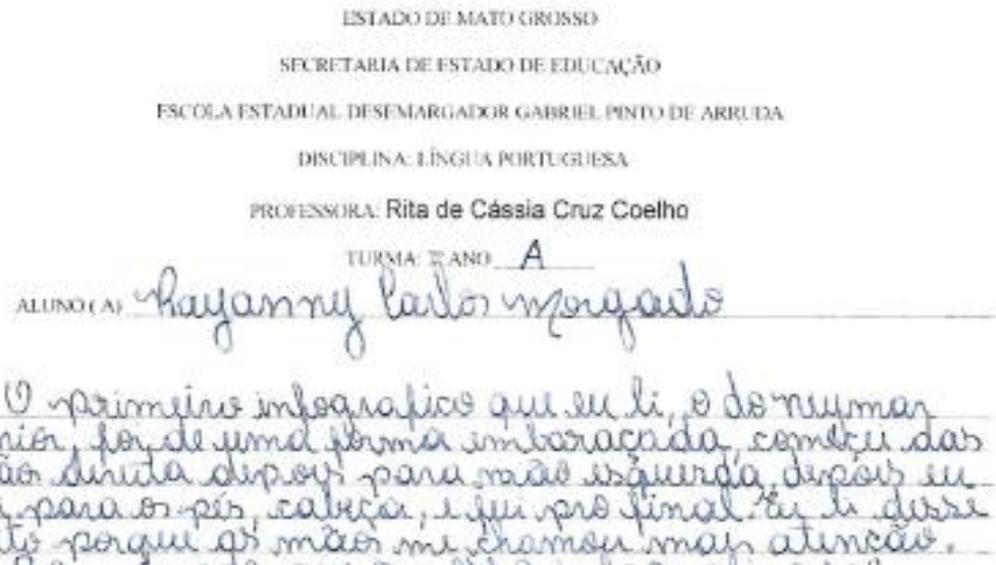
Segundo Orlandi (2000), em sua pretensão de plenitude/completude a língua falha, falta, uma vez que os sentidos não são unos, mas podem ser tantos outros.

Esse é um grande desafio, creio que o maior até agora do meu trabalho, a de levar o aluno a desprender-se dessa crença de uma língua clara, concisa, precisa, de que os sentidos estão todos no texto, apenas nele e não fora dele. É trabalhar contra o que está dito dessa forma há muito tempo, é trabalhar contra a posição daqueles que acreditam no que lhes foi ensinado até agora, que veem a escola e o seu trabalho de ensino como único lugar de saber.



Fonte: Google

O infográfico acima Neymar Jr., foi o primeiro infográfico lido e analisado pelos alunos. Diante desse primeiro texto, observamos que diferentes alunos fizeram diferentes trajetos na leitura.



Cada aluno, com sua história de leitura, se posicionou e se inscreveu em uma determinada formação discursiva diante do texto e ilusoriamente se inscreveram como origem naquilo que diziam, jogaram com a memória, com a relação com outros textos.

Dessa forma, não seguiram o pretense percurso de leitura estabelecido pelo material, que pretende uma leitura conduzida para que ela seja compreensiva.

O modo como o infográfico está textualizado produz uma imaginária estabilidade lógica da formulação escrita, sustentada numa possibilidade de relação direta entre imagem (desenhos – ilustrações e números) e língua, entre palavras e coisas. (NUNES, 2011, p. 239).

Estamos diante de mais um material que não se deve pretender leitura homogênea, ainda que esse tipo de texto tenha o objetivo de trazer ao leitor informações rápidas, claras e objetivas. “[...] pela formulação visual é determinado pelo efeito ideológico de que a realidade (o mundo) seja transparente, podendo ser representada fielmente para isso bastando mostrá-la (numa imagem (foto, desenho...), num vídeo, etc.).” (NUNES, 2013, p. 331)

Ainda que haja no material todo um propósito de leitura, todo um esquema, como disse o aluno L. F., ainda assim é necessário mostrar que o efeito de sentido provocado no sujeito-leitor pode diferir daquele pretendido pelo material, este que

objetiva uma leitura na qual seus efeitos de sentido estão claros porque abarcam o visual e o verbal num sentido de completude, de suficiência para a compreensão de uma informação apresentada nesse tipo de texto.

O infográfico acima, estabelece um trajeto de leitura “**de esquematização** pelas cores amarela e verde, através de uma legenda, **visto que há produção de efeitos de relevância** pelo tamanho das formas numéricas apresentadas maior que as outras e pelas formas geométricas, implicando um **deslocamento do olhar**”. (NUNES, 2013, p. 329, grifo do autor). Numa leitura inicial pelos pés do jogador, pelo número de gols, acredita-se que um leitor que se interessa pelo esporte lançará o olhar primeiramente nesse espaço e fará todo o percurso pré-estabelecido. Somos leitores heterogêneos, segundo Orlandi (2000, p. 43), “toda leitura tem sua história e todo leitor tem sua história de leitura”, com histórias de leitura diferentes, que vem à tona quando nos vemos diante de um objeto simbólico, produzindo em nós diferentes sentidos daqueles que se espera. ” Desse modo ao possibilitar ao aluno criar novos sentidos, novos significados, incentivando-os a novos gestos de leitura, mostramos a eles que um texto não é algo acabado, que o ponto final ao final do texto encerra/fecha seus dizeres, mas sim que um texto está sujeito a várias interpretações, a vários modos de ler, que cada leitor pode atribuir sentidos outros ao mesmo material.

Foi diferente a leitura desse tipo de material como se fosse um livro que eu pude ler do jeito que eu queria, eu podia começar em cima ir para um dos lados podia sobir de novo e ir para baixo, eu podia ler da maneira que eu quisesse.

(Aluna D. K.)

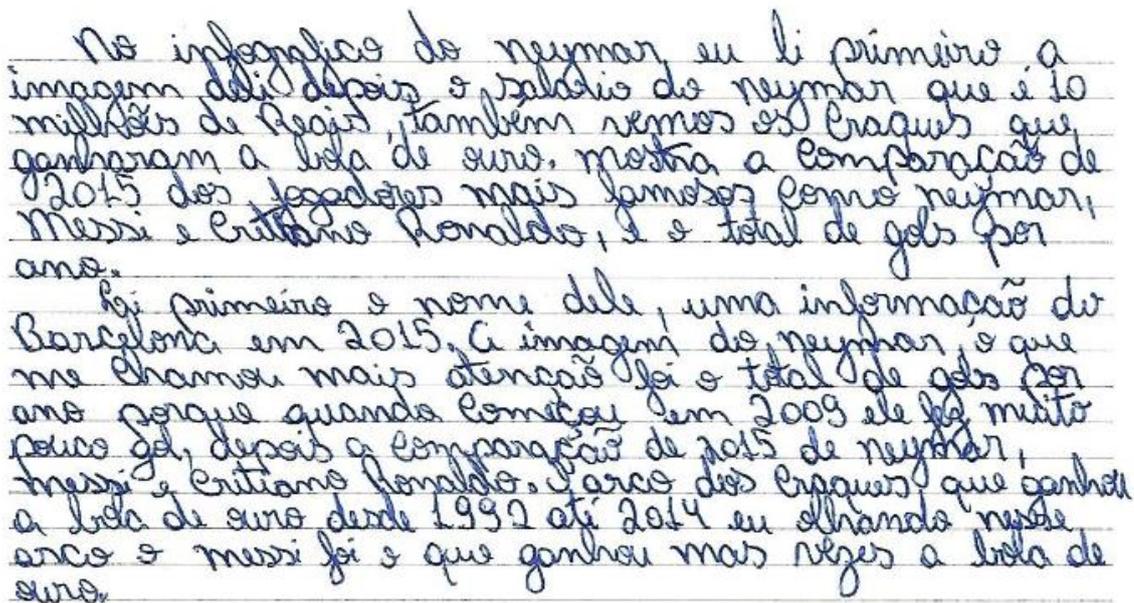
Quando eu vi o infográfico, a minha leitura foi embaraçada eu não sabia o que ler primeiro no Infográfico que nós escolhemos para nós fazermos eu li de cima para baixo e da esquerda para direita.

(Aluna A.R.)

Quando nós começamos a discutir sobre os infográficos, podemos concluir que cada aluno leu de seu jeito, e teve uma ideia diferente sobre cada infográfico.

(Aluna, N. F.)

Podemos considerar a prática de leitura do infográfico se observados os relatos dos alunos, como uma leitura equívoca. Além disso, um outro funcionamento interessante sobre esses modos de ler é observado nas diferenças que se instauram a partir das relações de Gênero (compreendido nesse gesto como masculino-feminino).


 No infográfico do Neymar eu li primeiro a imagem dele depois o salário do Neymar que é 10 milhões de reais, também vemos os Craques que ganharam a bola de ouro, mostra a comparação de 2015 dos jogadores mais famosos como Neymar, Messi e Cristiano Ronaldo, e o total de gols por ano.

Foi primeiro o nome dele, uma informação do Barcelona em 2015, a imagem do Neymar, o que me chamou mais atenção foi o total de gols por ano porque quando começou em 2009 ele fez muito pouco gol, depois a comparação de 2015 de Neymar, Messi e Cristiano Ronaldo, e os Craques que ganharam a bola de ouro desde 1992 até 2014 eu olhando neste ano o Messi foi o que ganhou mais vezes a bola de ouro.

(Aluno, K.A.R.)

Pudemos notar que as meninas não leram da mesma forma que os meninos, o olhar das mesmas não assentou no texto de modo semelhante ao dos meninos. Elas se interessaram nas informações sobre o jogador, sobre ele, a vida dele, e não necessariamente no número de gols, ou a posição em que joga, como a maioria dos meninos.

Esta elaboração contínua da relação texto/discurso pode ser observada na maneira como, nos vestígios da textualização, o sujeito se “ancora”, se “engata”, em um e não outro discurso, em um e não outro sentido. Isso certamente vai resultar em diferentes leituras. Por isso, quando digo que o texto é heterogêneo (E. Orlandi, *ibidem*),

estou dizendo que ele é afetado de muitas e variadas maneiras pela discursividade. (ORLANDI, 2012, p. 66).

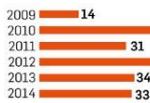
Neymar

da Silva Santos Júnior

● O craque do Barcelona vive o melhor momento da carreira. Os números do atacante em 2015 passaram a chamar a atenção de treinadores e jogadores em todo o mundo

Data de nascimento 5/2/1992
 Idade 23 anos
 Cidade natal Mogi das Cruzes (SP)
 Altura 1,74 m
 Peso 68 kg
 Clubes Santos: 2009-2013
 Barcelona: 2013-atual

Total gols por ano (seleção e clube)



Comparações em 2015

NEYMAR



3 TÍTULOS

- Campeonato Espanhol
- Copa do Rei
- Liga dos Campeões

VALOR DE MERCADO

€ 100 MILHÕES (R\$ 395 milhões)

LIONEL MESSI



4 TÍTULOS

- Campeonato Espanhol
- Copa do Rei
- Liga dos Campeões
- Supercopa da Europa

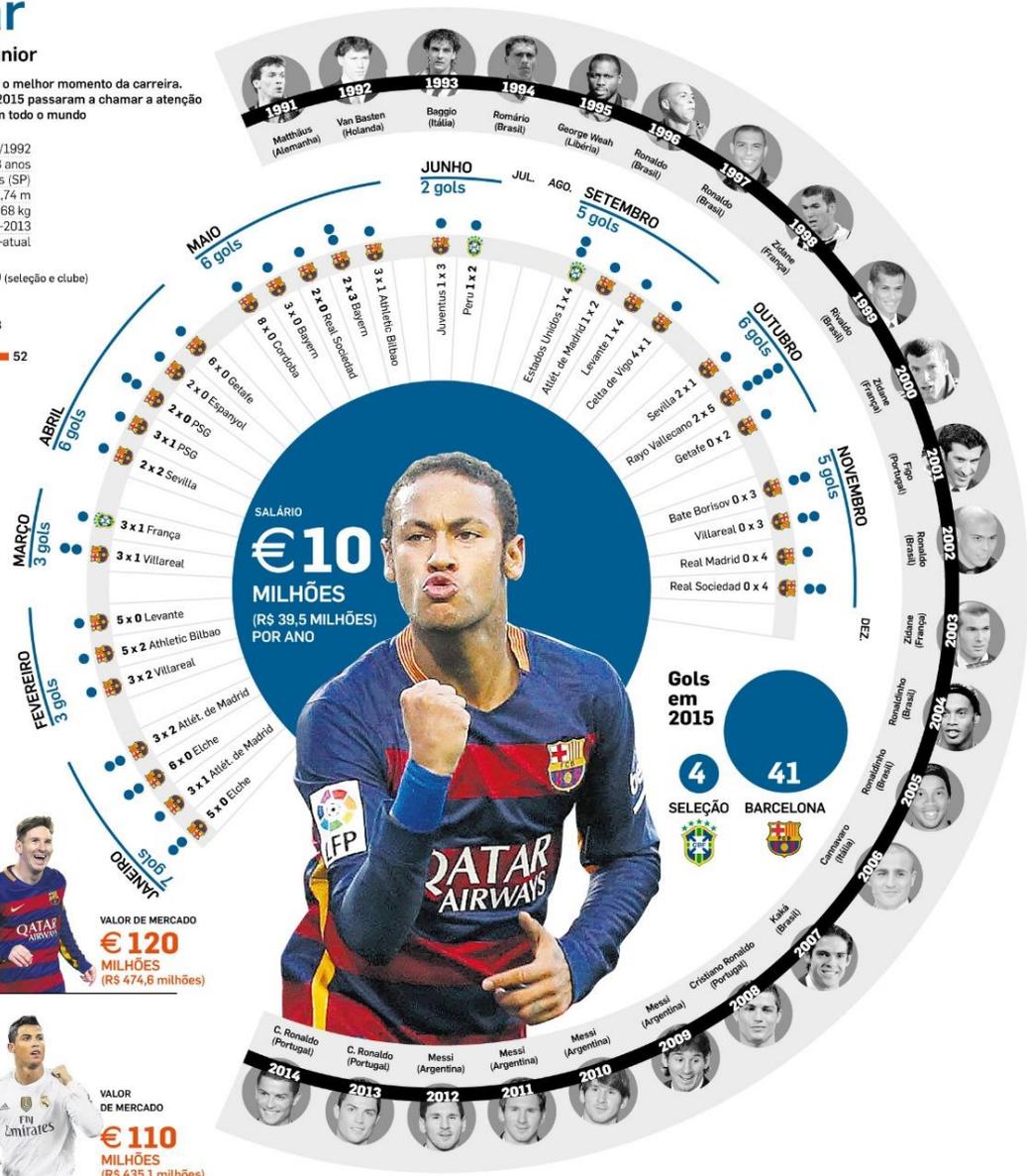
VALOR DE MERCADO € 120 MILHÕES (R\$ 474,6 milhões)

CRISTIANO RONALDO



Nenhum TÍTULO

VALOR DE MERCADO € 110 MILHÕES (R\$ 435,1 milhões)



Fonte: Google

ESCOLA ESTADUAL DESEMARGADOR GABRIEL PINTO DE ARRUDA

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSORA: Rita de Cássia Cruz Coelho

TURMA: 7º ANO A

ALUNO(A)

Hayssa da Silva Carcho

No começo não estava para saber onde se
meia a ler o infográfico, aí o que me chamou
mais atenção foi um lado que tem bolinhas ver
melhor e depois foi dentro de cima para bai-
xo, ele baixo para cima.

TURMA: 7º ANO A

ALUNO(A)

Isirio Ramos da Silva

O infográfico que eu escolhi foi o do Neymar, o
primeiro que eu li foi os gols depois o salário. Daí
foi os que estava em volta do Neymar, o que eu
achei interessante é que o Neymar está no centro
e os outros jogadores está em volta, por que o Neymar
e não os outros jogadores? eu li o infográfico meia
lua.

Alguns outros disseram que é uma leitura com início, meio e fim, ou seja, o imaginário de coerência, coesão e fecho de texto. Atribuiu-se a ele o mesmo modo de leitura que se faz com textos ditos normais, ou melhor, mais comuns a eles. Uma leitura linear, como diz o excerto abaixo.

A minha leitura foi pelo total de gols por ano, o salário do Neymar, o histórico de gols de Messi e Cristiano. O que também chama a atenção é o arco dos jogadores por estar em destaque, mas está sem legenda. O que deixa dúvida foi o arco porque como eu disse está sem legenda e não mostra pra que serve, mas meu palpite o arco seria para mostrar os jogadores que ganharam a bola de ouro. Como todo texto o infográfico é um, que possui início, meio e fim, e pra mim o início é o que está em destaque. O destacado seria o salário do Neymar e o rosto dele que cobre boa parte do infográfico, o meio seria o arco dos jogadores que está na lateral do infográfico e o fim seria uma parte da história de gols do Cristiano do Messi.

(Aluno, L. A. R.)

Observando o depoimento dos alunos, concordamos com Nunes (2011), que ao retomar Pêcheux, diz que a textualização do infográfico nos indica que a linguagem serve para comunicar, mas também para não comunicar [...], talvez por querer abarcar uma gama de informações em um espaço reduzido, tendo como pretexto a velocidade dos dias atuais, que afeta também nos modos de ler contemporâneos.

O aluno L. F., para a nossa surpresa e contentamento, pois quase não participa da aula, arriscou uma análise, disse que “o texto é um esquema de linguagem verbal e não verbal”, ou seja, “para cada texto muda o formato, o esquema”. Observamos que grande parte dos alunos observaram que é um texto diferente dos outros, pois que utiliza recursos do verbal e do visual sem forma fixa, e a leitura não é linear, como explicitado acima.

Quando nós começamos a discutir sobre os infográficos, podemos concluir que cada aluno leu de seu jeito, e teve uma ideia diferente sobre cada infográfico.

Que em um infográfico não é errado começar a leitura de um lado e depois já ir para outro pois ele dá liberdade para pessoa escolher se modo de leitura, ultrapassando a regra de um texto linear.

(Aluna, N. F.O.)

Enquanto ainda analisávamos, foram surgindo os depoimentos sobre o Neymar, principalmente quando pedimos que falassem por que apenas ele como o centro das atenções quando se fala em futebol? As discussões mais uma vez foram calorosas, uns saíram em defesa do ídolo, outros que ele não é tão bom assim, e dessa forma foram surgindo posicionamentos deste ou daquele lado.

Ah tá, e a senhora percebeu que no último jogo que o Brasil ganhou medalha, cinco jogadores chutaram pênalti, né, e no comercial só o do Neymar apareceu, não apareceu de mais ninguém, só o do Neymar que apareceu. Tipo assim, no comercial, só no comercial apareceu só o do Neymar. Se os outros não tivessem marcado gol o Brasil não tinha ganhado e se o goleiro não tivesse catado! Só pro Neymar!

(Aluna M. E.)

Os cartazes estão querendo dizer que Neymar é o melhor jogador do mundo!

(Aluno D. S. A.)

Não é ele que se acha, às vezes ele nem quer isso pra ele, é a mídia que faz isso!

(Aluna, D. K. S. C.)

Os cartazes estão colocando Neymar como se fosse o rei e os demais estivessem ajoelhando aos pés dele.

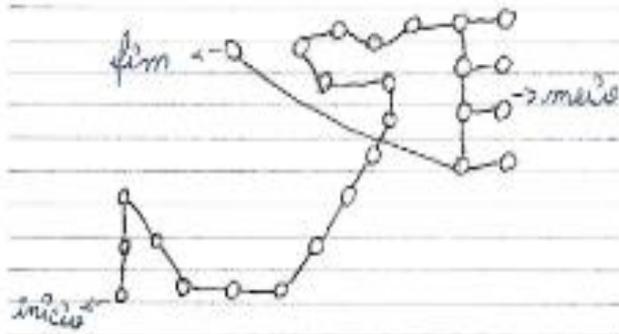
Aluna L. S. B.)

Observamos que cada aluno se posicionou como sujeito-leitor identificando-se com o material de forma diferente um do outro, ou seja, segundo Cazarin (2006, p. 302)

[...] os momentos de interpretação são atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais. Essas tomadas de posições do sujeito são entendidas como gestos de interpretação, já marcadas pela história e pela ideologia.

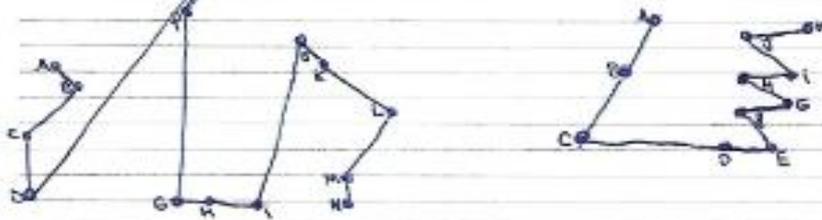
Observamos que a prática de leitura e interpretação quando colocadas em questão, quando expostas ao equívoco, possibilita diferentes gestos de interpretação, deixando à mostra que os sentidos vão além das margens do texto. Diante dessas condições os alunos ficaram à vontade para explicitar suas interpretações, seus gestos de leitura, dessa forma, alguns preferiram desenhar o caminho da leitura que realizaram frente a um dos objetos trabalhados.

Leitura do infográfico Neymar Júnior

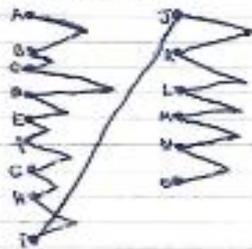


(Aluna L.S.B)

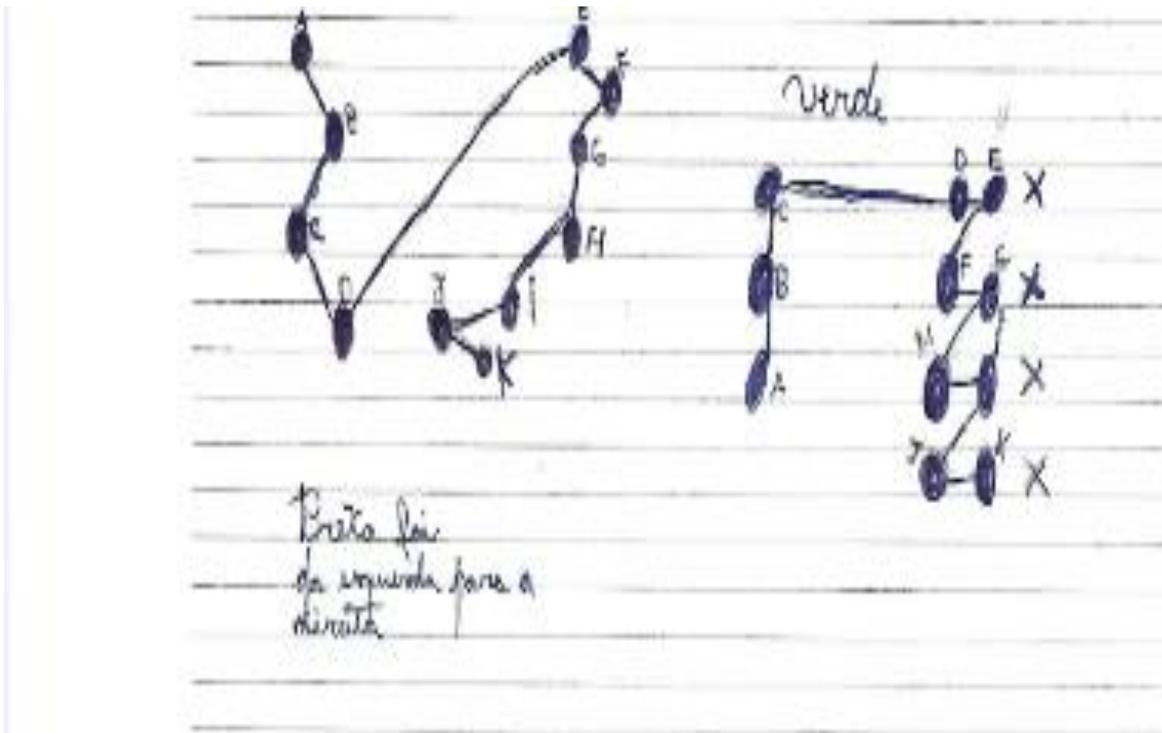
golp Leitura do infográfico Neymar JR Raiz X



Perfil



(Aluno D.S.A)



(Aluno G.T.M)

Os gráficos acima explicitam o trajeto da leitura do infográfico Neymar Jr., realizado por alguns alunos. Pudemos observar que nenhum dos três analisa o texto da mesma forma, com os mesmos sentidos. Para cada sujeito leitor o seu ponto inicial de leitura difere do ponto estabelecido como ponto inicial do material. Segundo Nunes (2013, p.329), “a textualidade do infográfico produz efeitos de leitura em zig zag e em funil”, peço licença e reitero junto a ela alguns outros efeitos de leitura nomeados pelos alunos, efeitos de leitura em escalada, em espiral, e em discagem (o movimento de discar de um aparelho telefônico com disco - este para o infográfico Neymar). O sujeito leitor enquanto intérprete, seleciona e inclina o seu olhar a um ponto que lhe satisfaz, que lhe significa, que lhe alcança.

O sujeito-leitor se constitui na relação com a linguagem (enquanto intérprete) em função da textualidade, à qual se submete. A leitura implica em uma inclinação do olhar, implica assim numa disciplina. O olhar inclina-se sobre o texto. Diante do texto o olhar “bate” em pontos diversos, mas pela sua inclinação, há uma disciplina que faz com que o olhar dirija-se a esse e não aquele ponto. E isso se dá face à resistência material do texto à qual o sujeito se “submete”, inclina-se. (ORLANDI, 2012, p. 63).

Vimos o olhar de diferentes sujeitos inclinarem-se em diferentes pontos do texto. O interdiscurso, o encontro de sentidos já instaurados com os novos sentidos

frente a novos gestos de leitura. Destarte o processo de leitura e escritura em sala de aula precisa propiciar condições para as suas produções, para que se possa promover deslocamentos, para que o aluno se sinta capaz de ler além do está estabelecido como regra, como ponto inicial.

No dia seguinte, fomos para o laboratório de informática, pedimos que cada grupo sentasse junto para que pudéssemos iniciar as pesquisas sobre variados infográficos, no entanto, novamente o problema com a internet surgiu. Bastou ligarmos todos os computadores e tentarmos acessá-la para que a mesma não carregasse o site procurado, ficando pelo menos trinta por cento dos alunos esperando o carregamento da rede. Dessa forma, as horas passavam, a aula acabava e ficávamos mais uma vez reféns da insuficiência da internet.

Conseguimos, então, pesquisar alguns sites, a princípio era para pesquisarem qualquer tipo de infográfico sobre esporte. Ficaram encantados com a grande quantidade de infográficos que existem (sobre todos os assuntos). Foi-lhes também sugerido que pesquisassem no site Dicionário Olímpico, leitura sugerida pela coordenação do Profletras, pois nesse site havia um grande número de infográficos, ou melhor o site todo era de infográficos. Isso facilitou bastante a pesquisa, inclusive para que os alunos conhecessem melhor alguns esportes e conhecessem outros que se quer sabiam que existia. Essa pesquisa, durou pelo menos seis aulas, não por causa dos alunos, mas principalmente por causa da internet que impossibilitou uma pesquisa mais dinâmica.

Depois de muita labuta, muita espera, várias aulas, conseguimos com que todos os grupos elegessem um infográfico. Em alguns grupos pudemos perceber ainda o movimento automático da cópia, eles mal sentavam, abriam o site e já se organizavam para copiar. Conversamos sobre a leitura, o passeio pelo site para conhecer outros materiais e depois, só depois de conversas entre os grupos deveriam eleger um.

Na semana seguinte, em nossa aula de segunda-feira, pudemos ouvi-los um pouco mais a respeito dos *banners* e dos pesquisados no laboratório. Iniciamos uma conversa sobre a pesquisa dos infográficos que encontraram na internet. Alguns grupos escolheram mais de um. À medida que fomos conversando, anotamos algumas falas dos alunos na lousa, como temos feito em outras aulas.

Alguns alunos continuaram surpreendendo. Outros participaram, mas precisavam da interpelação da professora.

Depois os dividimos em grupos novamente. Alguns grupos foram reorganizados para fazermos, ou melhor, iniciarmos o trabalho de formulação dos infográficos.

Cada grupo reuniu-se para decidir sobre o que falariam e qual/quais infográfico (s) usar para se basearem ao que formulariam. Ao todo tivemos sete grupos. Sugerimos que os infográficos fossem formulados a partir do nosso arquivo de leituras sobre esporte, que estávamos trabalhando desde o início do ano. O primeiro grupo que se manifestou foi um grupo de apenas três elementos que decidiu fazer sobre o filme (Meninos de Kichute), outro grupo decidiu pela música Brazuca (Gabriel Pensador), outro pela música No meio da torcida (Anitta), as Paraolimpíadas, História do futebol, Pirâmide Alimentar e Marta X Neymar. Após a decisão do tema, foi a escolha de que material usar, cada grupo fez uma listinha, para que a professora os providenciasse.

Próxima aula, dia de começar o trabalho de produção. Foram distribuídos aos alunos, canetinhas coloridas, pincéis, tesouras, lápis de cor, cola branca, cola colorida, cartolinas, papel Kraft branco, etc., alguns papéis precisaram ser colados para que pudessem abarcar toda a textualização pretendida pelos alunos. A formulação do material aconteceu em pelo menos oito aulas no período vespertino e mais algumas no período oposto, totalizando um total de quinze aulas. E a cada aula surgiam mais listinhas. Houve muitas mudanças na organização do texto pelos grupos, e também muita discussão sobre este ou aquele modelo, cor, traço, frase e outros.

Durante a formulação dos trabalhos questionamos os alunos quanto a escolha do tema, e foi interessante ouvir como cada grupo se envolveu para propor novos gestos de leitura a partir de sua produção.

O grupo que escolheu o **filme**, um grupo de três alunas, queria falar sobre a família, mas principalmente sobre o pai.

Primero nós pesquisamos o dicionário olímpicos e ai que encontramos o infográfico sobre a natação e o nosso grupo concordou em fazer o infográfico da natação, e fizemos e colocamos alguns enfeites, mas cores e informações.

Nós queremos falar sobre o Beto, é que ele sonhava em ser jogador da Seleção brasileira, porém seu pai Lázaro dizia que sua religião não permitia competição. E isso interferia Beto ser jogador.

O grupo decidiu esse tema por causa das discussões em sala sobre quem era melhor **Marta ou Neymar:**

Para mostrar a diferença entre Marta e Neymar, e para provar que a Marta é melhor que Neymar.

Que a Marta não é rival do Neymar e sim a imprensa que faz deles rivais.

Que a Marta e o Neymar são muito diferentes tanto na habilidade quanto na fama.

O grupo das **Paraolimpíadas** porque ninguém fala sobre ela, nem a televisão, nem a sociedade não dão a ela o valor que ela merece.

Falar um pouco das paraolimpíadas e mostrar que os jogos é muito interessante e importante para os atletas se superarem. E também os outros grupos não iriam este assunto. Porque não acharam interessante.

Para mostrar as pessoas a importância das paraolimpíadas e mostra a história de Edneusa.

O grupo da **Anitta** porque são fãs, e queriam mostrar a diva com muitas cores, muita alegria.

Nois escolhemos falar da Anitta Porque nos estava trabalhando com as músicas dela (No meio da torcida) e seria legal falar mais um pouco dela, de uma forma diferente como um infográfico, para dar uma mistura de cores, textos e uma diferença entre os outros, Que nem todas as leituras sera do mesmo jeito sempre tera várias maneiras de ler um infográfico e uma imagem e etc.

O grupo do **Gabriel Pensador**, resolveu acatar a decisão de apenas um componente do grupo e falar sobre o cantor, que para elas era desconhecido.

Pensamos em abordar algumas informações sobre a música brazuca que era o nosso, tema principal mais nós não pomos só sobre a música brazuca nós colocamos também algumas coisas sobre a vida dele os discos as músicas mais marcadas e é isso nós queríamos abordar sobre ele o (Gabriel Pensador) e também sobre a música brazuca.

O grupo **História do futebol** pretendeu contextualizar os leitores sobre a história do esporte que é o mais reconhecido no país.

Nós escolhemos um infográfico que não fosse muito difícil para ser ampliado informações sobre o tema, e que não fosse muito fácil de modo que não se chamava a atenção dos alunos que poderiam vir até a nossa sala.

O meu grupo escolheu o tema que é História do Futebol, por quê, como o tema geral do que víamos trabalhando é esporte, agora eu te pergunto, que esporte melhor para ser trabalhado com meios visuais do que o futebol, pois, Brasil é o país do futebol e os olhos da população estão voltados a ele, e é isso que queríamos que poderia acontecer quando os alunos, de outras salas, olhassem o nosso infográfico.

O grupo **Pirâmide Alimentar** decidiu por último, mudaram várias vezes, só depois de vários encontros e desencontros decidiram-se.

O nosso infográfico ficou em forma de pirâmide mesmo.

Nós pensávamos em mostrar um pouco mais dos alimentos e o que consumimos mais e o que consumimos menos que nem todos faz bem.

Observamos que a maioria dos grupos elegeu um infográfico para se basear. O grupo do filme Meninos de Kichute baseou a sua versão infografada no Infográfico Futebol (anexo E); o grupo História do futebol baseou a formulação da sua versão no Infográfico Os patrocínios dos jogadores na Copa (anexo F); o grupo do Gabriel Pensador escolheu o infográfico Neymar em ação contra o Japão na Cingapura (anexo G); o grupo das Paraolimpíadas, escolheu dois infográficos o infográfico Corrida de velocidade (amputados) (anexo H) e o infográfico Calendário esportivo 2015; o grupo Marta X Neymar escolheu o infográfico Infographic Timeline Concept (anexo I); os outros dois grupos leram vários, mas disseram que não se basearam em um apenas, mas sim coletaram informações sobre vários e formularam o deles.

Na formulação há um investimento do corpo do sujeito presente no corpo das palavras (E. Orlandi, 1999). O momento em que o sujeito diz o que diz. Em que se assume autor. Representa-se na origem do que diz com sua responsabilidade, suas necessidades. Seus sentimentos, seus desígnios, suas expectativas, sua determinação. (ORLANDI, 2012, p. 10)

Foi interessante observar que não houve cópia, mas sim uma apropriação do material e um deslocamento do que está posto, em uma outra versão (ORLANDI, 2012, p. 17), percebemos que houve uma inscrição da produção dos alunos lado a lado daqueles elegidos por eles para formulação de seu material.

3.6 A Circulação das Versões Infografadas

Com o objetivo de encerrarmos o projeto, organizamos uma tarde de eventos na escola para que os outros alunos pudessem conhecer o trabalho de leitura desenvolvido durante os meses com o projeto.

Para as atividades desse dia, pedimos aos alunos que chegassem pelo menos trinta minutos mais cedo, uma vez que não seria possível deixarmos tudo pronto desde o período oposto. Então, como havíamos combinado, a maioria chegou cedo nesse dia.

Começamos a organização do local. Cada grupo já havia escolhido o seu lugar para a apresentação no Centro de Eventos da escola. Foi lhes entregue todo o material necessário para a organização de cada mural.

Havíamos convidado as outras turmas anteriormente e no horário marcado começamos a receber as visitas que foram apreciar o trabalho das crianças e ouvir sobre o processo de leitura realizado pela turma durante as aulas.

O grupo História do futebol, surpreendeu, pois, o mesmo formulou três infográficos e um jogo de perguntas para que os visitantes respondessem e contribuíssem com o trabalho. As questões foram mais especificamente sobre o infográfico, sobre as cores, o tema, a forma, e contabilizaram o que eles chamaram de votos. O grupo queria saber como havia sido a leitura de cada visitante que se prontificou a responder as perguntas.

No infográfico História do Futebol, cada aluno teve uma função específica, como:

- Apresentar o trabalho para os alunos que visitaram o nosso infográfico, e responder as possíveis perguntas.
- Entregar um papel com a seguinte pergunta: "O que mais me chamou a atenção no infográfico foi: () as cores () o tema que fala sobre o futebol () a forma que ele foi exposto".
- Lidar a fixar o infográfico na parede, e enfeitá-lo com seu local de exposição.
- Falar para os alunos assinarem a lista de visitantes, que foi feita com o objetivo de que após a exposição do trabalho os integrantes do grupo, tivessem uma noção de que quantidade de pessoas observaram o nosso infográfico.

Obs: 39 alunos votaram, mas tem um porém, um desses alunos marcou as três opções da pergunta que foi feita, nos outros votamos, e as três opções ganharam um ponto. Com isso totalizou 33 votos (1ª opção).

com 36 votos (2ª opção), 36 votos (3ª opção).

Outro ponto interessante, foi que cada grupo se organizou e criou uma lista de presença para que todos os que fossem visitá-los a assinassem. Segundo eles o objetivo era de que após a exposição do trabalho os integrantes do grupo, tivessem uma noção da quantidade de pessoas que visitaram o trabalho deles.

Após a exposição, em outra aula, alguns alunos disseram que conseguiram apresentar um ótimo trabalho, conseguiram responder a todas as perguntas, mas não gostaram de alguns visitantes que segundo eles "bagunçaram, eram intrometidos, ficavam pegando no material", em suas produções, mas que gostaram muito da experiência,

[...] nas atividades escolares de um modo geral, e aqui falando especificamente da questão do trabalho com leitura e escrita, é preciso que se leve em consideração que o aluno precisa estar envolvido no processo de formulação das atividades escolares e não

participar como um mero espectador, que apenas contempla algo no qual ele não pode e não deve interferir. Percebemos também que esse envolvimento dos alunos com as atividades escolares é fundamental para a constituição da função-autor pois ele, leva o aluno a se responsabilizar juntamente com o professor por aquilo que está sendo realizado e a preocupar-se com os possíveis resultados do processo. (SALES, 2015, p. 79).

Dessa forma observamos que estavam felizes por poderem expor todo trabalho lido, discutido, organizado, formulado por eles, estavam se sentindo autores, uma vez que a todo tempo dirigiam-se ao trabalho como nosso infográfico, ou o infográfico que fizemos, ou falamos de um assunto que ninguém fala (sentindo –se origem daquilo que estavam dizendo), ou então, querendo saber como haviam lido o infográfico formulado, curiosos sobre o trajeto de leitura seguido pelos visitantes, ou deixando explícito o dito e o não dito, porque colocaram esta e não aquela informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi, não somente trabalhar com a leitura, mas também promover deslocamentos em práticas que até então eram vistas por nós, professores e alunos, como corretas, únicas, inquestionáveis.

Confessamos que além do explicitado acima houve também a presunção de colocar a teoria em questão. Chamamos aqui de presunção, no entanto, poderíamos nos explicar melhor e tentar nos justificar.

Com uma teoria poderia dizer a respeito daquilo que fazemos em sala?

O que de diferente ela poderia nos mostrar sobre a prática da leitura e da escrita que temos desenvolvido há anos?

Desenvolvemos sem questionamentos, sem interferência, baseamo-nos a cada ano, nas propostas que nos são impostas. Ficamos “esperando”, quando um novo governo assume, o que ele vai propor, ou melhor impor, através do “cumpra-se” e nem iniciamos a ler, estudar, entender uma proposta, colocá-la em prática, já se vem com outra e lá vamos nós, começar tudo de novo. Desse modo continuamos fazendo como sempre fizemos. Reestruturamos os projetos, os planejamentos, utilizamos os documentos oficiais nacionais e estaduais que são enviados às escolas e iniciamos o trabalho.

O tempo no desenvolvimento do projeto foi o nosso maior adversário, para o desenvolvermos com qualidade, precisávamos recorrer a várias aulas no período oposto, aulas cedidas por outros colegas e mesmo assim o tempo não foi suficiente, logo, temos que concordar com Sales (2015) quando diz que a Escola Ciclada tem seu funcionamento nos moldes da Escola Seriada. Sendo assim, o tempo do aluno, do professor, da escola, fica sempre escasso. Como fica o respeito pelo tempo do aluno, se o próprio modelo educacional vigente não o faz? Dessa forma, pensando num trabalho efetivo, afetivo, e que propiciasse deslocamentos, trabalhamos no período oposto pelo menos três vezes por semana, ora as aulas aconteciam no laboratório de informática, ora em outro espaço disponível na escola. Além disso tivemos dois meses de greve no estado, que implicou em reorganizações em nosso planejamento para que pudéssemos propiciar aos alunos as condições necessárias de estudo em um curto espaço de tempo.

Essa questão do tempo é um fator que precisa urgentemente ser repensada. Ao professor não é dado/permitido tempo necessário para desenvolver um trabalho adequado ainda que ele se proponha a trabalhar com horas extras, e ao aluno para que realmente consiga receber uma aprendizagem satisfatória, efetiva, que venha de encontro com suas reais necessidades.

Diante dessas interrogações fomos iniciando o mestrado. Já de início com a primeira disciplina pudemos nos colocar em questão. O que antes estava em nós voltado apenas para a teoria agora voltava-se para nós. Éramos o tempo todo levados a refletir sobre teoria e prática.

Quando o professor se ancora em uma proposta de ensino que lhe permita derrubar barreiras, crenças, investigar sua própria prática, já se vê de forma processual envolvido em deslocamentos, reflexões. Precisamos continuar estudando e não estudando apenas os documentos oficiais que são de certa forma impostos a nós, mas estudando uma teoria que nos possibilite ancorar a nossa prática, que não nos engesse, mas que nos possibilite leitura e escrita de forma que alcancemos nossos alunos, nos deslocando de sentidos prontos, unívocos.

A teoria possibilitou-nos um novo olhar para a compreensão de língua, saímos do nível dicotômico de língua/fala enunciada por Saussure. Vimos a necessidade de organização de um arquivo para o trabalho com a língua, com a leitura, vimos que é necessário para a constituição do sujeito enquanto leitor/escritor, a necessidade de se propiciar condições de produção de leitura/escrita para que essas se efetivem na prática. “[...] não se trata da aplicação da AD como tal a um objeto de reflexão pedagógica, mas de, a partir da reflexão sobre princípios teóricos e metodológicos da AD, pensar as relações pedagógicas” (SMOLKA, 1987, p.19). Essas noções são tomadas na Análise de Discurso de forma aprofundada, discursiva. Dessa forma, não nos vimos mais mergulhados em miscelâneas de teorias estudadas de forma superficial, como constatávamos nos documentos oficiais.

Outro importante ganho foi o novo olhar diante do livro didático, buscamos problematizar o conteudismo muito presente nesse material, problematizar questões/atividades retóricas, superficiais que não trabalhavam nem a interpretação do aluno, nem a do professor. Segundo Smolka (1987) “nas décadas de 60 e 70 o

livro didático ganhou espaço, força, adentrou às escolas como o recurso que resolveria o problema, pois era mais uma das tentativas governamentais de sanar as deficiências da/na escola”. Quarenta anos se passaram e o que temos? Tem-se ainda esse instrumento como método autossuficiente para o processo de ler e escrever. E a escrita e a leitura continuam não fazendo sentido, não significando.

Essa abordagem conteudística, que se realiza na instituição escolar, tem como principal ferramenta para disseminar seus conceitos um velho conhecido: o livro didático. Este, ao mesmo tempo que apresenta um série de conteúdos que devem ser estudados em cada ano, traz também o como isso deve ser feito. E mais: todos eles apresentam, em suas atividades de leitura, modelos de respostas que devem ser consideradas como certas, subtraindo do professor e do aluno o direito à interpretação e desconsiderando a história de leitura dos mesmos, como se a linguagem fosse transparente, com sentido único, completo em si, [...]. (VARGAS,2015, p. 27).

Em concordância com Vargas, nosso objetivo diante do livro didático era o de problematizar o uso empírico deste em sala de aula, não o colocar como redentor, que seu uso *ipsis litteris* faria com que o problema do aluno seja de leitura, seja de escrita fosse resolvido, ou seja, era o de ressignificá-lo para nós e para os nossos alunos.

Compreendemos que um número considerável de professores em nosso estado acaba se submetendo ao planejado pelo material por várias razões: jornada de trabalho em duas, três ou mais escolas, número de salas (alguns chegam a ter mais de 10 turmas), número de alunos que podem chegar a mais de 300 dependendo da disciplina, indisciplina...,

[...] em salas desnudas e superpopulosas, a importância do silêncio da imobilidade, da esterilidade e da estagnação, acaba sendo uma “opção” ao que o professor recorre, para poder sobreviver contidamente, disciplinadamente, com 40 crianças, onde parece não haver as mínimas condições de espaço, de tempo e de ampliação de conhecimentos. (SMOLKA, 1987, p.3).

Conseqüentemente o livro em muitas aulas, entra como instrumento pedagógico autoritário, através do número de atividades a serem copiadas, cópias às vezes sem sentido para o aluno, porque são usadas para disciplinar a sala. Utiliza-se a cópia como inibidora de bagunça, inibidora de opinião, inibidora de reflexão, inibidora de leitura e autoria, porque é apenas cópia.

Gesto mecânico, que inibe o aprendizado do aluno, esses gestos são inibidores porque ao aluno cabe pensar dentro daquilo que já está formatado, que vem via fala do professor e ao professor via livro didático, então, que foi legitimado pelo livro. E esses gestos vimos transpor as práticas com livro didático, ou seja, transpor para qualquer outra atividade de leitura e escrita pretendida pelo professor.

Constatamos que problematizar as práticas de sala de aula colocando em questão o livro didático não é tarefa fácil. E não foi, nem para o professor, nem para o aluno. Houve desconforto, resistência. Conflitos.

A forma de deslocamento do aluno em nosso trabalho veio desde o mais simples gesto (mas mecânico) do mesmo ao entrar na sala e jogar a mochila na cadeira, correr para pegar o livro didático. Gesto que tem muito a dizer, ou seja, estava silenciado nesses gestos que os alunos estavam acostumados ao uso empírico deste nas aulas, através de leituras reduzidas, conduzidas, assim como nas práticas de escrita.

Ao propormos o desafio de problematizarmos os estudos com o livro didático, constatamos que o aluno sentia falta da cópia pela cópia, pois em seu imaginário de aula “boa” era quando utilizávamos esse material, pois ele tinha o poder de conter a indisciplina por passarem quase toda a aula copiando, e ao mesmo tempo diante da costumeira prática, bastava copiar, esperar alguns minutos que a resposta estaria na lousa. Diante dessa prática corriqueira vimos a limitação/restrição de opiniões por parte de alunos e por parte de professores. O imaginário de professor pelo aluno é um dos fortes motivos para que essa prática aconteça, a de que o professor sabe tudo. Então buscamos compreender como é construído esse pensamento.

Temos de um lado uma alfabetização limitada (visto que pura e simples), à repetição mecânica e que, por isso, não teria resultado em aprendizagem, [...] e de outro, a cópia e a cola, algo também estritamente mecânico, que também seria infrutífera em termos de aprendizagem. (SCHMITT, 2015, p. 81)

Escolhemos esse trecho do texto de Schmitt, para tentarmos explicitar o que temos observado sobre o processo progressivo da prática da cópia na escola, que se transforma em plágio.

Para sustentar nosso pensamento sobre o processo da cópia desde as séries iniciais, buscamos em Smolka, essa ancoragem. Segundo a autora, desde as séries iniciais há uma concepção de linguagem e de aprendizagem equivocada do professor. Este acredita que atividades de repetição, tanto do discurso oral, quanto do escrito, transcrição da fala em escrita, como se fosse possível essa passagem de forma literal, métodos de leitura por repetição, sem sentido, como treino, onde “o ato de ensinar se caracteriza e se reduz ao falar e ao apontar o erro; o ato de aprender se caracteriza pelo tentar copiar e pelo calar” (SMOLKA, 1987, p. 29), nos diz muito a respeito das relações estabelecidas em sala de aula. Desde as séries iniciais é permitido ao professor selecionar, apontar os erros, excluir, etc. Vimos também um número expressivo de fotocópias de atividades para se trabalhar com o aluno, que muitas vezes, em excedência, acaba comprometendo o aprendizado do mesmo.

Essas práticas podem ser observadas em atividades de leitura e de escrita, onde são selecionados os melhores, ou melhor, que leem e escrevem bem, melhor ainda, que leem e escrevem de acordo com o nível de proficiência para a fase e o ano. Talvez elas não consigam atingir esse nível de proficiência, porque ao longo do caminho foram esquecidas, deixadas de lado, pois o seu problema de aprendizado vai além daquilo que a escola consegue atingir, nem mesmo elas tendo sido trabalhadas pelo “melhor professor alfabetizador da escola” suas dificuldades foram sanadas, então, melhor concentrar naqueles que estão aptos.

A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Neste sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico. (SMOLKA, 1987, p.48).

Dessa forma a autora segue fazendo considerações muito relevantes a respeito da alfabetização na escola. E realiza uma análise do processo de aquisição da escrita das crianças e explicita alguns pontos de vista, no primeiro a de que a língua é um sistema que funciona com padrões fixos e imutáveis, numa concepção de aprendizagem da escrita baseada na repetição, no treino, na memorização, sem outra função a não ser treinar, copiar, memorizar e reproduzir a escrita. No segundo, considera a escrita como um objeto de conhecimento e vê o erro como

fundamentalmente construtivo no processo. E o terceiro ponto, abrange o segundo e inclui o aspecto social das funções, das condições e do funcionamento da escrita.

Triste constatar que dos três pontos de vista observados pela autora o que está presente de forma mais intensa na escola ainda continua sendo o primeiro. E a partir daqui transpomos essa discussão para o Ensino Fundamental II, ou o Cinco a Oito, ou para os alunos da 3ª fase do 3º Ciclo.

Dessa maneira visualizamos que ao sair da Alfabetização, do Ensino Fundamental I e caminhar para o Fundamental II o aluno encontra as mesmas interdições, os mesmos não, os mesmos silenciamentos. A leitura e a escrita continuam na maioria das vezes sendo abstratas, inatingíveis, reprodutivas e vazias, para a maioria dos alunos, principalmente para aqueles que já vieram para o EF II com essas “deficiências”, (leitura e escrita), ou seja, perpetua-se os gestos de imposição aos que leem e escrevem, imperando “um suposto modelo “correto”, “adulto” “final” de escrita (como se isso existisse) (SMOLKA, 1987, p. 66).

Consequente a isso, acreditamos que se perpetua também a cópia e a cola, pois elas desde as séries iniciais já se fazem presentes, mas não como erro, mas como meio de levar o aluno a ler e a escrever para a instituição, sua leitura e sua escrita só são respeitadas como tal se fizerem de acordo com o pré-estabelecido, por “aqueles que sabem”.

A observação de gestos mecânicos nos incomodou e levou-nos a querer entender o porquê desse comportamento do aluno. E vimos que são gestos adquiridos durante toda uma caminhada escolar, na verdade foram-lhe impostos, desde as séries iniciais, por restrições, reproduções, silenciamentos, interdições, e no Ensino Fundamental II a perpetuação desses gestos, como movimento agora nomeados de cópia e cola. E esse movimento o aluno vai transpor para o médio e para a universidade, onde será denominado de plágio, conforme aponta Schmitt (2015).

Essas constatações nos levaram também a observar o imaginário que o professor faz do aluno. Muitas vezes de que o mesmo é preguiçoso, não quer ler, quer tudo pronto e outros. No entanto, práticas como essas é que podem levar o aluno a se comportar desta ou daquela maneira. Por isso entendemos que é

importante que o professor estude, reflita, se ancore em uma teoria que não o engesse, que lhe permita repensar sua prática, ser sujeito de seu dizer.

Diante dessas observações procuramos ressignificar nossas aulas de forma que deixássemos que os alunos fossem autores, leitores, ficassem à vontade para produzir, opinar, criar.... Buscamos ouvir, nos preparamos para a escuta, nos desestabilizamos para que pudéssemos compreender nossos alunos, como explicitam os trechos extraídos dos textos de dois alunos:

Nós achamos interessante o formato do infográfico por que nós vimos que ia ficar interessante com nossas palavras e nós concordamos e nós fizemos.

(Aluna M. J. 12 anos)

O modo como seria montado o infográfico foi o grupo, mas o tema foi só um integrante do grupo, pensávamos em colocar tudo o que, para nós seria o importante para deixar de uma forma parecido com os outros, queríamos abordar um pouco das informações que o público alvo de um certo modo conhecesse e se indentificasse, fomos construindo aos poucos para melhor o entendimento, que do modo que eu leio o outro pode ler de uma maneira diferente.

(Aluna D.K.S.C. 12 anos)

O resultado foram as produções de versões. As versões, segundo Orlandi (1996), caminham lado a lado do modelo original. Cada etapa do trabalho possibilitou-nos observar que “[...]a vocação da linguagem é ser texto. Basta termos um ou dois elementos e tentamos inferir deles sua textualidade, seu sentido; procuramos construir um texto com eles, procuramos neles uma formulação.” (ORLANDI, 2012, p. 17). Isso está explicitado nas citações que recortamos dos textos dos alunos e que “pela textualidade, a possibilidade mesma da formulação em suas diferentes materialidades, abre-se para as versões possíveis.” (Idem).

A forma como propusemos o trabalho com o aluno permitiu-lhes que se posicionassem de maneira que criassem seu próprio material, houve deslocamentos, rupturas, não se viram presos a um modelo fixo, mas criaram versões que possibilitaram outras leituras. “Em cada uma das versões podemos observar, nos pontos de deriva, os chamados efeitos metafóricos, deslizamentos de

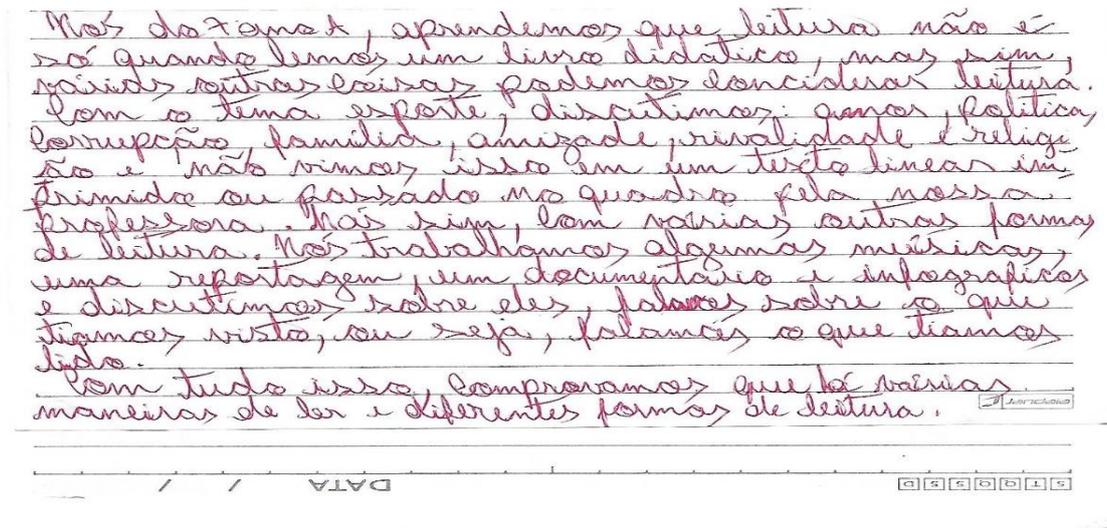
sentidos que são a produção de gestos de interpretação dos diferentes autores. ” (ORLANDI, 1996, p. 116).

Com o objetivo de explicitarmos melhor o trabalho dos alunos, entrecruzamos a nossa reflexão sobre as versões com a de Orlandi (1996, p.116, grifo do autor), para que pudéssemos deixar claro o movimento produzido pelos alunos.

Desse modo, vemos que no infográfico Infographic Timeline Concept, **em uma versão, desliza para** Marta X Neymar na versão formulada pelos alunos. No Infográfico Futebol a formulação da **versão desliza para** o tema do filme Meninos de Kichute e para o infográfico Os Patrocínios dos jogadores na Copa houve deslizamento no tema, pois onde temos patrocínios, na outra versão temos História do futebol, esses temas **estão ligados por um gesto de interpretação**, a história do esporte mais popular do país, **do qual procuramos compreender os sentidos, retrazar o processo de produção.**

Observamos que houve a inscrição dos grupos no trabalho de forma que nos levou a cada etapa repensarmos mais e mais a nossa prática. O crescimento diante

do trabalho não foi apenas do aluno, mas também do professor:



O nosso objetivo no início desta proposta era produzir através de condições de produção adequadas, novos gestos de leitura, romper com o pré-estabelecido de leitura decifratória como correta/única.

Acreditamos que os sujeitos da proposta compreenderam que leitura não se faz apenas com um único material e que não há sentidos únicos pois somos sujeitos heterogêneos.

Outra contribuição nesse processo de constituição do aluno leitor foi no deslocamento da cópia pela cópia, ressignificada através das condições de produção para novos gestos de leitura e condições de produção de autoria, que culminaram na produção de versões. Nessas produções os alunos queriam produzir um material que abarcasse imagens, informações que ainda não tinham sido contempladas em outros, ou seja, “a ilusão de ser a origem daquilo que queriam dizer”. (ORLANDI, 2000, p. 35). Estavam se sentindo autores, sentimento este

produzido através de um trabalho sério, no qual procuramos respeitar o aluno, selecionando junto a eles um arquivo, que nos propiciou leituras, discussões, formulações, tendo como produto final um sujeito leitor/autor.

O ganho que obtivemos durante esses dois anos de estudo nos propiciou deslocamentos, reflexões, novos olhares para a nossa prática. Compartilhamos o nosso trabalho para repensarmos junto aos nossos colegas as práticas de ensino. Esperamos modestamente que este contribua para o ensino de Língua Portuguesa, que seja um incentivo àqueles que procuram reflexões e mudanças. Compreendemos que a mudança é possível, dolorosa, conflituosa, mas é possível e necessária.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Sílvia Couto de. **Políticas de autoria**. São Carlos: EDUFScar, 2013.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BEDIN, Virgínia; BRABO, Gabriela. **A evolução da escola pública no Brasil: do século XVIII ao século XXI**. Revista do Curso de Direito da FSG. Ano 4, n.7. jan./jun. 2010. Caxias do Sul. p. 183-195.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Maringá, v, 34. n. 2. p.157-168, July-Dec., 2012.
- BOLOGNINI, C. Z. (Org.). **A leitura no cinema**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. Série Discurso e Ensino.
- BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFER, C.; LAGAZZI, S. (Org.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. (Série Discurso e Ensino).
- BOLOGNINI, C. Z. (Org.). **O cinema na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. (Série Discurso e Ensino).
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997, 144p.
- BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia: História de Deuses e Heróis**. Tradução de David Jardim Júnior. Capítulo XX. p.195 (pdf). Disponível em <http://lelivros.us>. Acessado em: 10 abr. 2016.
- CAZARIN, Ercília Ana. A análise do discurso nos estudos da linguagem e sua dimensão política. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 33-46. 2ª parte, 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/abralin/article/view/32421>> Acesso em: 28 mar. 2016.
- CAZARIN, Ercília Ana. **A leitura: Uma prática discursiva**. Linguagem em (Dis) curso-LemD, Tubarão. v 6, n.2, p. 299-313, maio./ago.2006.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GALLO, S. L. Do discurso da oralidade ao Discurso da escrita: uma proposta metodológica. (In): **Discurso da escrita e ensino**. 2. ed. Editora da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, SP, 1995. p. 60-108.

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

GRIGOLETTO, Evandra. **Do lugar social ao lugar discursivo**: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. Disponível em: < [http:// www. ufrgs. br/ analise do discurso/ anais do sead/ 2 SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf](http://www.ufrgs.br/analise-do-discurso/anais-do-sead/2%20SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf)> Acesso em: 23 mar. 2016.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares**: Área de Linguagens: Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

_____. 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.

NUNES, Sílvia R. Práticas de leitura no infográfico eletrônico: trajetos, tropeços e movimentos. In. DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano**: sentido e materialidade digital [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013, consultada no Portal Labeurb – <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

_____. O discurso infográfico e a produção de uma posição-sujeito leitor de informação infografada. **Revista Ecos** (Cáceres), v. 15, p. 323-342, 2013.

_____. Uma imagem vale mais que mil palavras: a falha da língua no infográfico impresso. **Revista Ecos** (Cáceres), Edição n. 010- julho 2011. p. 233-241.

ORLANDI, E. P. Era uma vez corpos e lendas: versões, transformações, memória. In: _____. **Instituição, relatos e lendas: narratividade e individuação dos sujeitos**. Pouso Alegre: Univás; Campinas: RG Editores, 2016. p. 21-39.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

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

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2000.

_____. **Discurso e Leitura**. 5. ed. São Paulo; Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

- _____. **A leitura e os leitores.** Campinas, SP. Pontes, 1998.
- ORLANDI, Eni P. Discurso e argumentação: um observatório do político. **Revista de Linguística.** Fórum Linguístico, Florianópolis, n. 1, v. 1, pp.73-81, jul.-dez. 1998. Disponível em: < [https:// periodicos. UFSC. br/index.php/forum/article/view/6915](https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/6915)>. Acesso em: 28 mar. 2016.
- _____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis, RJ: Vozes Editores, 1996.
- _____. Conteudismo: a Perfídia da Interpretação. In: _____. **Terra à vista! Discurso do confronto:** velho e novo mundo. Campinas, SP: Cortez Editora, 1990.
- _____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 2. ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Pontes: Campinas, 1997.
- PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores.** Campinas, SP: Pontes, 1998. p. 87-104.
- PROJETO Político Pedagógico (PPP). Escola Estadual Desembargador Gabriel Pinto de Arruda. Cáceres, MT, 2015, 91p.
- SALES, Cleiton de Souza. **Discursividade e autoria no trabalho com o jornal:** possibilidades de deslocamentos do ensino de Língua Portuguesa. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, Cáceres, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). **CONGRESSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 3.** Nov.2004. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas.
- SCHMITT, Michele. **Plágio no Brasil:** Entre o modelo, a cópia e a autoria.2015. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, Campinas, 2015.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Alfabetização como processo discursivo.** 1987. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas, 1987.
- TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista:** Reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro [Recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- VARGAS, Odair José. **Práticas de leitura na escola:** uma abordagem discursiva. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, Cáceres, 2015.

ANEXOS

ANEXO A - Música: País do futebol (MC Guimê).....	69
ANEXO B - Música: No meio da torcida (Anitta).....	71
ANEXO C - Música: Brazuca (Gabriel Pensador).....	71
ANEXO D - Reportagem Salários do futebol.....	74
ANEXO E - Infográfico Futebol.....	75
ANEXO F - Infográfico Os patrocínios dos jogadores da Copa.....	76
ANEXO G - Infográfico Neymar em ação contra o Japão na Cingapura.....	77
ANEXO H - Infográfico Corrida de velocidade (amputados).....	78
ANEXO I - Infográfico Infographic timeline concept.....	79
ANEXO J - Infográfico Calendário esportivo 2015.....	79
ANEXO K - Fotos do trabalho de pesquisa no laboratório de informática.....	81
ANEXO L - Fotos da formulação dos infográficos.....	82

APÊNDICE

Apêndice A - Plano de Ensino.....	85
Apêndice B Infográficos Versões.....	92
Apêndice C - Fotos da Circulação das versões.....	104

Anexo A – Música 1

País do Futebol

Emicida

Emicida cantou esta música com MC Guimê

No flow, por onde a gente passa é show
Fechou, e olha onde a gente chegou
Eu sou...País do Futebol Nego
E até gringo sambou, tocou Neymar é gol!

Ô minha pátria amada e idolatrada
Um salve à nossa nação
E através dessa canção
Hoje posso fazer minha declaração
Entre house de boy, beco e viela
Jogando bola dentro da favela
Pro menor não tem coisa melhor
E a menina que sonha em ser uma atriz de novela
A rua é nossa e eu sempre fui dela
Desde descalço gastando canela
Hoje no asfalto de toda São Paulo
De nave do ano tô na passarela
Na chuva, no frio, no calor
No samba, no rap, tambor
Ergo as mãos pro céu igual meu Redentor
Agradeço ao nosso Senhor

[Refrão]

[Emicida]

Poeira no “boot”, é cinza ki-chute
Campão, barro na canela
Maloqueiro, “Fut’, talento
É arte de chão, ouro de favela
Imagine pique Boy do Charmes
Voltei estilo Charles Dom
Pra fazer a quebrada cantar “memo”

É tipo Mc Lon
Eu vim pelas taças, pois raça
Foi base, impôs valito
Ontem foi choro e hoje tesouro
E o coro grita tá 'bonito'
Eu sou Zona Norte, Fundão
Swing de vagabundo
Tu que venceu a destruição
E hoje vai dominar o mundo

<https://www.vagalume.com.br/mc-guime/pais-do-futebol-part-emicida.html>

Anexo B – Música 2

No meio da torcida

Anitta

A festa é toda nossa

E agora a lei

É só felicidade

E toda a alegria

Que eu sonhei

Virou realidade

Quem faz o gol é rei

Se liga no replay

Esse é meu jeito brasileiro de viver

A bola vai girar

Sente o calor no ar

A gente é livre pra poder sonhar

Vem comigo comemorar

Ser feliz em qualquer lugar

Vem com a gente sorrir, cantar

No meio da torcida

Vem comigo comemorar

Ser feliz em qualquer lugar

Vem com a gente sorrir, cantar

No meio da torcida

Ooh,

no meio da torcida

Ooh,

No meio da torcida

Anexo C – Música 3

Brazuca

Gabriel O Pensador

Futebol? Futebol não se aprende na escola
No país do futebol o sol nasce para todos
mas só brilha para poucos
e brilhou pela janela do barraco da favela
onde morava esse garoto chamado Brazuca
Que não tinha nem comida na panela
mas fazia embaixadinha na canela
e deixava a galera maluca
Era novo e já diziam que era o novo Pelé
Que fazia o que queria com uma bola no pé
Que cobrava falta bem melhor que o Zico e o Maradona e
que driblava bem melhor que o Mané, pois é
E o Brazuca cresceu, despertando o interesse em
empresários e a inveja nos otários
Inclusive em seu irmão que tem um pôster do Romário no
armário
Mas joga bola mal pra caralho
O nome dele é Zé Batalha
E desde pequeno ele trabalha pra ganhar uma migalha
que alimenta sua mãe e o seu irmão mais novo
Nenhum dos dois estudou porque não existe educação pro
povo no país do futebol
Futebol não se aprende na escola
É por isso que Brazuca é bom de bola

Refrão:

Brazuca é bom de bola
Brazuca deita e rola
Zé Batalha só trabalha
Zé Batalha só se esfola
Brazuca é bom de bola

Brazuca deita e rola
Zé Batalha só trabalha
Zé Batalha só se esfola
Chega de levar porrada
A canela tá inchada e o juiz não vê
Chega dessa marmelada
A camisa tá suada de tanto correr
Chega de bola quadrada
Essa regra tá errada, vâmo refazer
Chega de levar porrada
A galera tá cansada de perder

No país do futebol quase tudo vai mal
Mas Brazuca é bom de bola, já virou profissional
Campeão estadual, campeão brasileiro
Foi jogar na seleção, conheceu o mundo inteiro
E o mundo inteiro conheceu Brazuca com a dez
Comandando na meiúca como quem joga sinuca com os pés
Com calma, com classe, sem errar um passe
O que fez com que seu passe também se valorizasse
E hoje ele é o craque mais bem pago da Europa
Capitão da seleção, tá lá na Copa
Enquanto o seu irmão, Zé Batalha, e todo o seu povão,
a gentalha da favela de onde veio, só trabalha
Suando a camisa, jogado pra escanteio
Tentando construir uma jogada mais bonita do que a
grama que carrega na marmitta
Contundido de tanto apanhar
Confundido com bandido
Impedido
Pode parar!!
Sem reclamar pra não levar cartão vermelho
Zé Batalha sob a mira da metralha de joelhos
Tentando se explicar com um revólver na nuca:
Eu sou trabalhador, sou irmão do Brazuca!
Ele reza, prende a respiração
E lá na Copa, pênalti a favor da seleção
Bola no lugar, Brazuca vai bater

Dedo no gatilho, Zé Batalha vai morrer
Juiz apitou... Tudo como tinha que ser:
Tá lá mais um gol e o Brasil é campeão
Tá lá mais um corpo estendido no chão

Refrão

O país ficou feliz depois daquele gol
Todo mundo satisfeito, todo mundo se abraçou
Muita gente até chorou com a comemoração
Orgulho de viver nesse país campeão
E na favela, no dia seguinte, ninguém trabalha
É o dia de enterrar o que sobrou do Zé Batalha
Mas não tem ninguém pra carregar o corpo
Nem pra fazer uma oração pelo morto
Tá todo mundo com a bandeira na mão esperando a
seleção no aeroporto
É campeão da hipocrisia, da violência, da humilhação
É campeão da covardia e da miséria, corrupção
É campeão da ignorância, do desespero, desnutrição
É campeão do abandono, da fome e da prostituição

Refrão(2x)

<http://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/brazuca.html#ixzz406Ceb0yR>

ANEXO D – Reportagem

Em relatório, CBF aponta que 96% dos atletas ganham menos de R\$ 5 mil

Pela primeira vez, entidade divulga números sobre registros e transferências de jogadores. Clubes movimentaram quase R\$ 800 mil em negociações internacionais

Por **GloboEsporte.com** Rio de Janeiro

SALÁRIOS DOS JOGADORES

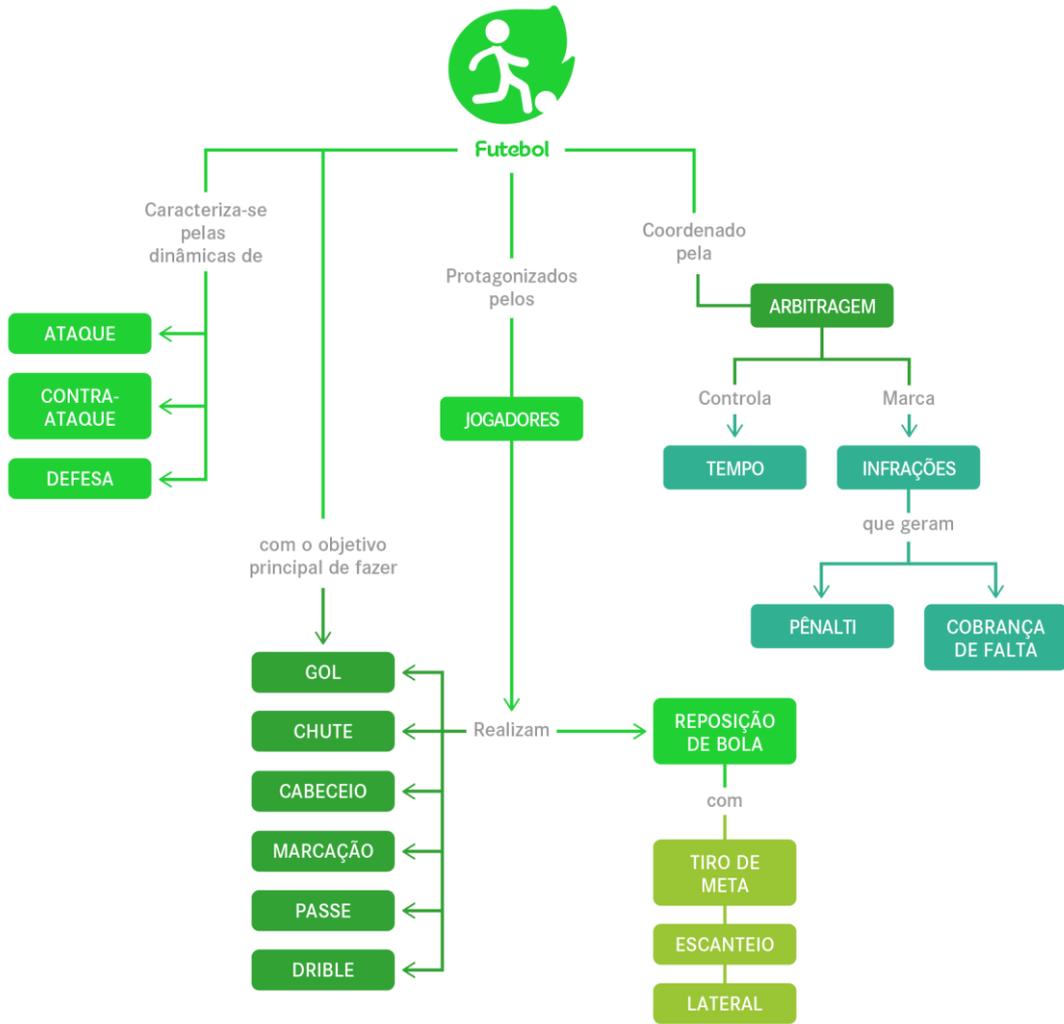
Valor	Nº de atletas	Proporção
Até R\$ 1.000,00	23.238	82,40%
R\$ 1.000,01 até R\$ 5.000,00	3.859	13,68%
R\$ 5.000,01 até R\$ 10.000,00	381	1,35%
R\$ 10.000,01 até R\$ 50.000,00	499	1,77%
R\$ 50.000,01 até R\$ 100.000,00	112	0,40%
R\$ 100.000,01 até R\$ 200.000,00	78	0,28%
R\$ 200.000,01 até R\$ 500.000,00	35	0,12%
Acima de R\$ 500.000,01	1	0,00%

Valores dos contratos de direitos

de imagem não foram considerados (Fonte: CBF)

Mais de 80% dos jogadores do futebol brasileiro ganham até R\$ 1 mil por mês – e 96,08% não passam de R\$ 5 mil. Os clubes faturaram cerca de R\$ 680 mil em transferências para o exterior. No ano passado gastaram quase R\$ 115 mil na aquisição de atletas de fora. Ao todo, 83 estrangeiros atuaram no Brasil em 2015. Esses são apenas alguns dados divulgados pelo Departamento de Registro e Transferência da CBF nesta terça-feira, em um relatório sobre os registros, transferências e salários no futebol brasileiro.

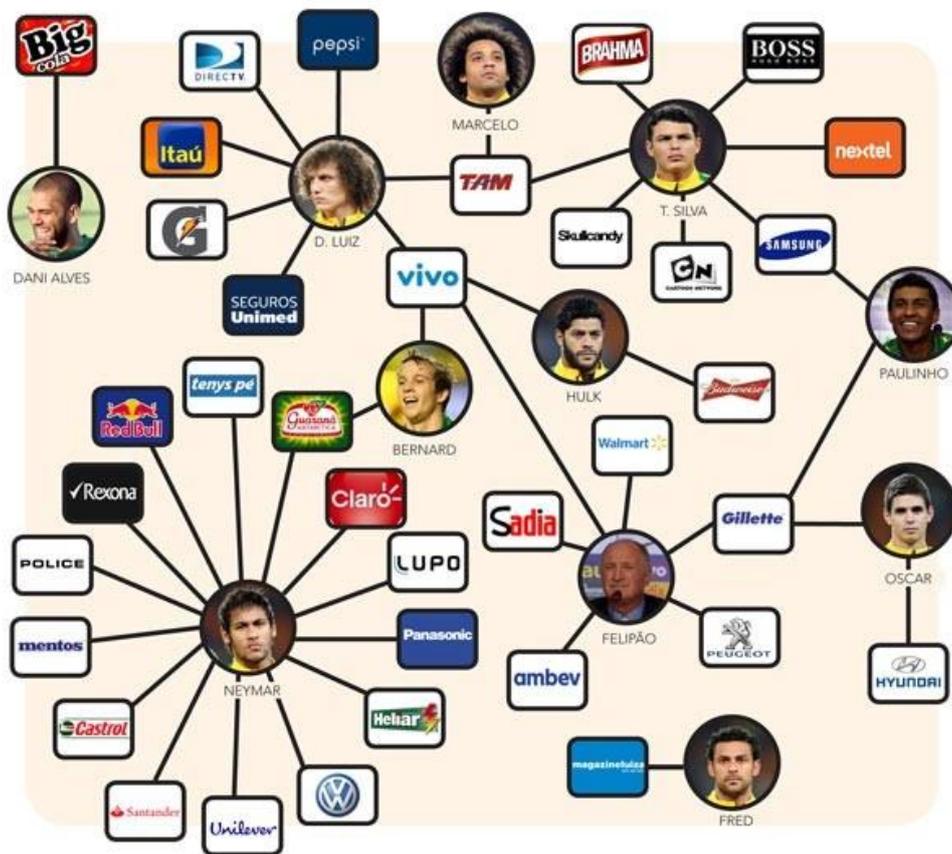
ANEXO E – Infográfico Futebol



Fonte: www.dicionarioolimpico.com.br

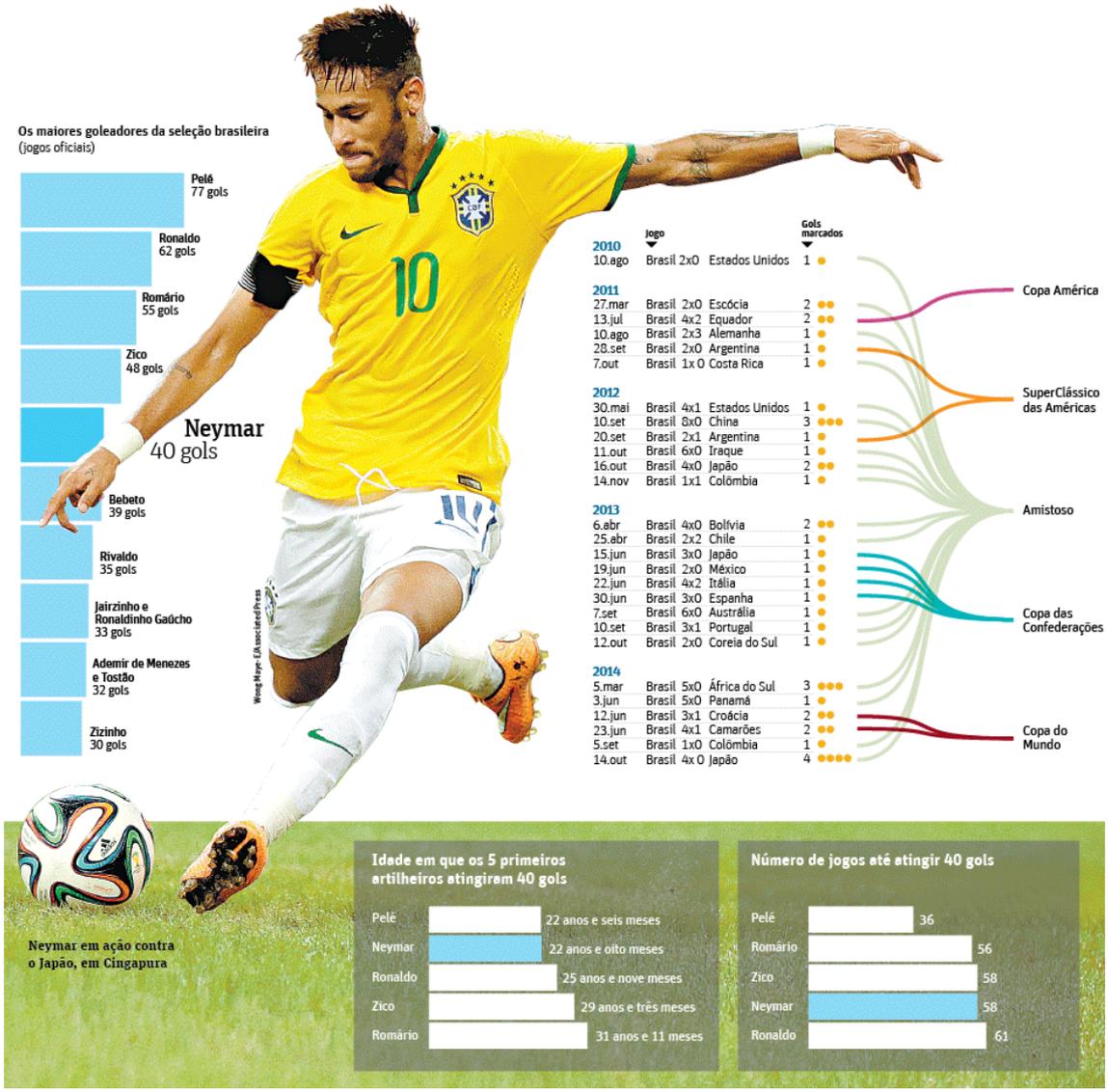
ANEXO F – Infográfico - Os patrocínios dos jogadores da Copa

OS PATROCÍNIOS DOS JOGADORES NA COPA



Fonte: Google

ANEXO G - Infográfico Neymar em ação contra o Japão na Cingapura



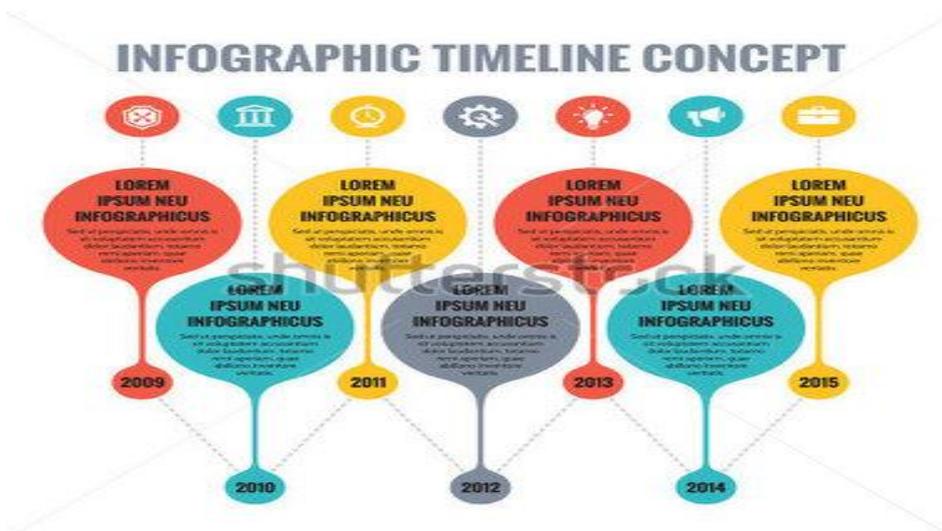
Fonte: Google

ANEXO H - Infográfico Corrida de velocidade (amputados)



Fonte: Google

ANEXO I – Infográfico Infographic timeline concept



Fonte: Google

ANEXO K - Fotos do trabalho de pesquisa no laboratório de informática





ANEXO L - Fotos da formulação das Versões







APÊNDICE A – Plano de Ensino

PLANO DE ENSINO

1) IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA	
Disciplina	Língua Portuguesa
Carga horária total	40 h/a
Período letivo	02/05 a 17/10/2016
Professor	Rita de Cássia Cruz Coelho

2) OBJETIVOS	
<p>Propiciar condições de produção de leitura, sustentadas numa perspectiva discursiva, para que o aluno, por meio de diferentes materiais, constitua uma posição de sujeito-leitor crítico.</p>	

3) CARACTERIZAÇÃO GERAL DA METODOLOGIA DE ENSINO	
<p>A proposta que pretendo desenvolver está filiada teoricamente à Análise de Discurso de linha francesa que tem me possibilitado mergulhar na compreensão da prática de leitura no contexto escolar. É uma proposta teórico-metodológica, na qual trabalharei diferentes práticas de leitura para a constituição do sujeito-leitor com uma turma de sétimo ano do Ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Cáceres, Mato Grosso.</p> <p>Inicialmente me apresentarei à turma e contarei um pouco da minha história como professora. Acredito ser importante essa apresentação, pois os alunos ainda não me conhecem dentro da comunidade escolar. Farei uma dinâmica para que todos se apresentem de forma descontraída. Em seguida, apresentarei a proposta que pretendo desenvolver junto à turma. Nesse momento, abordarei o tema a ser trabalhado, o tempo estimado para desenvolvermos as atividades e a forma como deverão ser registradas</p>	

essas atividades ao longo das aulas. Pedirei que opinem dando sugestões de como tornar o trabalho mais interessante.

Pretendo, nessa proposta, compor um arquivo mínimo de leitura de diversos materiais abordando o tema esporte: infográficos, filme, músicas, documentários, numa sequência de atividades que nos levem a problematizar e discutir esse tema com o objetivo de constituir novos gestos de leitura, chegando a uma proposta de produzir uma diferente versão (Orlandi, 2005) para um deles.

Primeiramente, serão levados para a sala de aula alguns infográficos impressos, esse material será o objeto de estudo para que, a partir dele, se comece a problematizar a noção de leitura até então conhecida pelos alunos.

Os textos abordarão temas referentes ao esporte: a relação entre as diferentes modalidades; a vida de quem pratica o pratica; os principais atletas do momento; o preconceito; e outros, objetivando uma discussão e debate em sala.

O primeiro momento da proposta é assistir ao filme Meninos de Kichute, que trata da mesma temática e problematizar também como ele aborda esse tema.

O segundo momento do trabalho será de leitura de textos verbais e visuais que tratem do assunto, como: músicas, documentários e reportagens. Fica registrado que cada material será trabalhado propiciando condições de produção de leitura com o objetivo de problematizar a temática presente em cada, ou seja, com o objetivo de mostrar o dito e o não dito nos textos e observar como cada um formula, constitui e faz circular o (s) seu (s) discurso (s).

Para esse momento os alunos serão divididos em grupos para pesquisa e posterior apresentação. Abriremos para cada momento discussões acerca do que foi problematizado em cada material.

Após leituras e discussões sobre os materiais citados, serão levados para a sala de aula alguns infográficos impressos, logo após iremos para o laboratório de informática pesquisar aqueles que podemos encontrar na internet. Esse material será o objeto de estudo para que, a partir dele, os alunos efetivem a problematização da noção de leitura até então conhecida pelos alunos.

Novamente em grupos iniciarão a produção de uma diferente versão para os

infográficos selecionados. Para essa atividade serão utilizados papel branco/colorido (A4/ cartolina), cola, tesoura, régua, revistas, lápis de cor, giz de cera, canetinhas para colorir, etc.

Posteriormente os textos serão apresentados às outras turmas através de um evento que deverá ser promovido pela sala, onde será exposto todo o processo de produção de leitura desenvolvido ao longo das aulas.

Dessa proposta de leituras, serão registradas sequencialmente as atividades, os acertos e as contradições, tanto pelo professor quanto pelos alunos, e estes serão analisados quanto aos resultados desse processo como parte do trabalho de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras, um dos pré-requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

4) CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO

Data	Conteúdo/Atividade docente e/ou discente
02 e 03 de maio de 2016 1ª à 4ª aula	<p>ATIVIDADE 1 – LEITURA DE INFOGRÁFICOS SOBRE SAÚDE E ESPORTE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação do professor aos alunos; ➤ Dinâmica para apresentar o grupo de forma descontraída; ➤ Apresentação da proposta de trabalho;
09 e 17 de maio de 2016 5.ª à 10ª aula	<p>ATIVIDADE 2 – ASSISTIR AO FILME: MENINOS DE KICHUTE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discussão e debate sobre os filmes assistidos; ➤ Temas como: sonhos, preconceito; constituição da ética; família; ➤ Registro das observações levantadas pelos alunos (professor e alunos registram)
23 a 24 de maio de 2016 11ª à 14ª aula	<p>ATIVIDADE 3 – CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE ANTERIOR</p>

30 de maio de 2016 16ª aula	<p>ATIVIDADE 4 – LEITURAS DE DIFERENTES MATERIAIS (VERBAIS E VISUAIS)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Leituras de músicas, documentário, reportagem; ➤ Atividade em grupo para melhor discussão e debate dos temas: família, preconceito, constituição da ética, dinheiro, etc.; ➤ Registro das aulas pelo professor e pelos alunos;
15 e 16 de agosto de 2016 17ª à 20ª aula	<p>Continuação</p> <p>ATIVIDADE 4 – LEITURAS DE DIFERENTES MATERIAIS (VERBAIS E VISUAIS)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discussão e debate sobre como os temas propostos são abordados nesses materiais; as características de cada texto; a circulação, os possíveis leitores; etc.; ➤ Apresentação dos grupos das músicas; ➤ Registro das observações levantadas pelos alunos (professor e alunos registram)
22 e 23 de agosto de 2016 21ª à 24ª aula	<p>ATIVIDADE 5 – Continuação das atividades de apresentação das músicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discussões acerca das músicas;
29 a 30 de agosto de 2016 25ª à 28ª aula	<p>ATIVIDADE 6 – Reportagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reportagem Porões do Futebol;

5) BIBLIOGRAFIA

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discussões sobre o dito e o não dito sobre o futebol;
05 e 06 de setembro de 2016 29ª à 32ª aula	<p>ATIVIDADE 7 – APRESENTAÇÃO DOS INFOGRÁFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Uma nova leitura - infográficos apresentados; ➤ Proposta de produção de diferentes versões dos mesmos, considerando os textos trabalhados ao longo do projeto;
12 a 13 de setembro de 2016 33ª a 36ª aula	<p>ATIVIDADE 8 – CONTINUAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Proposta de produção de diferentes versões dos infográficos escolhidos pelos grupos; ➤ Sugestões de possíveis formulações;
19 e 20 de setembro de 2016 37ª a 40ª aula	<p>ATIVIDADE 9 – CONTINUAÇÃO</p> <p>Formulação das versões;</p>
26 e 27 de setembro de 2016 41ª a 44ª aula	<p>ATIVIDADE 10 – DIVULGAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURAS REALIZADAS</p> <p>Organizar um evento com a turma para que a escola possa visitar e conhecer todo o processo do trabalho de leitura, desenvolvido pelos mesmos durante o projeto.</p>
17 de outubro de 2016 45ª a 48ª aula	<p>ATIVIDADE 11 – CIRCULAÇÃO DAS VERSÕES</p>

Infográficos:

https://www.google.com.br/search?q=infograficos+esportes&biw=1366&bih=667&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi0gYHMgPHKAhVD-mMKHWM0BRsQ_AUIBigB#

<https://www.google.de/search?q=infograficos+saude&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwitxqbYgfHKAhVC5GMKHULtAK8QsAQIHA>

Letras de música:

Brazuca-Gabriel Pensador <http://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/brazuca.html#ixzz406Ceb0yR>

Música :

Gabriel Pensador - <https://www.youtube.com/watch?v=8mBckqLawdw>

Filme:

Meninos.de.kichute.WEBRip.XVID. Nacional – Tom

Documentario: Conexão Reporter os Porões do Futebol

<https://www.youtube.com/watch?v=bGaNqytbjm>

APÊNDICE B – INFOGRÁFICOS



MENINOS DE KICHUTE

Beto era um menino que sonhava em
 ganhar do Salsão Big
 Salsão, ele gostava de
 jogar bola no campo
 inho com os amigos.
 A turma do Barriguda e a dos Meninos
 de Kichute.



Beto

Rosa

A relação da Rosa e Beto
 Ela piscava o olho
 dava um beijo e pas-
 gia ali. A Rosa era
 como uma mãe para
 o Beto. Eles andavam
 um no outro.



Leonor

A amizade de Beto
 com a Leonor eram
 tão bonita. Ela chama-
 va Beto em sacacaro
 pegava a sanfona
 e tocava pra ele. Leonor era
 como uma segunda mãe para Beto
 Ela sempre fazia o Beto sair quando
 ele estava triste.




Maria	Jacira
Espera	Amante
Isa	Pesquisadora
Educada	X metida
Romantica	sem compromisso
Caseira	Ardanhada
Quilolera	

Kichute

Durante a Co-
 pa do Mundo
 de 1970 a fabri-
 ca de Colgado
 Alpargatas lan-
 çou um tênis que
 tinha cara de
 chulana: O Kichute.
 O Beto tem tiras de bonada virou
 colgado de desejo da malhada, todos o a-
 maravam, dando voltas por baixo da sela
 mas do mais força se chute.



MARTA

Marta é a maior artilheira da história da Seleção Brasileira, entre homens e mulheres.

Marta ganhou 5 vezes o bola de ouro.

Marta é lembrada apenas de 4 em 4 anos.

Marta não tem o respeito e a atenção que merece.

Marta ganha 400.000,00 mil de USD.

NEYMAR

Neymar é o terceiro maior artilheiro da história da Seleção Brasileira.

Neymar não ganhou nenhuma bola de ouro.

Neymar é lembrado todos os dias enquanto vive e respira.

Neymar ganha 918 milhões de euros.

Neymar é o centro das atenções do futebol brasileiro.

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5

Brasil conquista 72^a medalha na maratona feminina e termina Rio-16 em 8^o

PARAOLIMPIADAS

As paraolimpiadas são um evento esportivo internacional, que conta com a participação de atletas com deficiências sensoriais e físicas.

Modalidades Paralímpicas

Atletismo
Ciclismo de estrada
Ciclismo de montanha
Halterofilas
Judô
Judo
Lutas
Natação
Tênis de mesa
Tênis de mesa em cadeira de rodas
Tiro
Voleibol sentado

Quatro de medalhas Brasileiras Rio 2016

14 29 29

TOM



Apêndice C - Fotos da Circulação das Versões



