

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307

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

GISLAINE FERREIRA DE ARAÚJO

**PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO: GESTOS DE LEITURA SOBRE FAMÍLIA EM
DIFERENTES MATERIALIDADES SIGNIFICANTES**

**CÁCERES – MT
2019**

GISLAINE FERREIRA DE ARAÚJO

**PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO: GESTOS DE LEITURA SOBRE FAMÍLIA EM
DIFERENTES MATERIALIDADES SIGNIFICANTES**

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

CÁCERES – MT
2019

A658g ARAUJO, Gislaine Ferreira de.
Para além do Livro Didático: gestos de leitura sobre família em diferentes materialidades significantes/Gislaine Ferreira de Araújo – Cáceres, 2019.
130 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) ProfLetras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.
Orientador: Nilce Maria da Silva

1. Livro Didático. 2. Discurso. 3. Leitura. 4. Família. I. Gislaine Ferreira de Araujo. II. Para além do Livro Didático: gestos de leitura sobre família em diferentes materialidades significantes.
CDU 82.0:028(075)

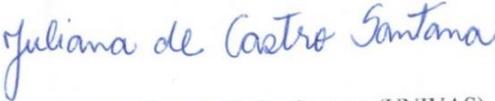
GISLAINE FERREIRA DE ARAÚJO

GESTOS DE INTERPRETAÇÃO SOBRE FAMÍLIA: UM OLHAR DISCURSIVO
SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dr.ª Nilce Maria da Silva (UNEMAT)
ORIENTADORA


Prof.ª Dr.ª Maria José L. de Figueiredo Barbosa (UNEMAT)
AVALIADORA


Prof.ª Dr.ª Juliana de Castro Santana (UNIVAS)
AVALIADORA

Prof.ª Dr.ª Gleide Amaral dos Santos (UNEMAT)
SUPLENTE

APROVADA EM 25/03/2019

À minha família, em especial à minha mãe, mulher guerreira, de fibra que com seus exemplos me ensinou a nunca desistir.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida, pela saúde, pelo amor, pelo cuidado, por sua infinita misericórdia e por me sustentar durante todo esse processo. Sem Ele jamais teria condições para ir até o fim.

À minha mãe, pelo lindo gesto de me gerar, cuidar e me amar acima de qualquer circunstância. Foi seu exemplo que me fez chegar até aqui, foi sua coragem que me encorajou, foi a sua força que me inspirou. Ainda que eu lute com as palavras jamais encontrarei alguma que defina o quanto a amo e agradeço por tudo.

Ao meu pai, que mesmo distante nunca deixou de estar ao meu lado me apoiando em todos os sentidos, inclusive financeiramente. Minha eterna gratidão e todo meu amor.

Às minhas irmãs, pelo incentivo, pelas orações e pela parceria na vida. À Camila, pelo jeito doce e sincero com que se preocupa comigo e com nossa família, por ter um coração gigante, por me ouvir sempre que preciso, além de ter me dado o melhor presente de todos: Maria Luiza. À Fabyane, pelas incontáveis orações nesse processo, e pela grande parceria que se iniciou desde os tempos de faculdade quando preparava o almoço para quando eu chegasse, cuidando e zelando pelo meu bem estar. Minha eterna gratidão a vocês!

À minha família, meu avô, meus tios e tias, meus primos, pelo apoio incondicional e pelas orações que fizeram por mim em todo tempo. Sei o quanto torciam por mim, sei que minha alegria é também a alegria de vocês! Que Deus os abençoe!

À minha orientadora, professora Nilce Maria, pelas contribuições, pelo conhecimento compartilhado e pela leitura atenta do meu trabalho.

À banca examinadora, por ter aceito nosso convite e pelas contribuições desde o momento da qualificação.

Aos meus amigos e colegas de turmas, Cléia, Dani, Dionila, Fátima, Flávia, Léia, Luciana, Márcia, Marcos, Mariley, Marta, Neanderson, Nicéia e Queila, pessoas especiais, pelos bons momentos, pelas risadas e por terem feito meus dias melhores desde que os conheci. Todos têm um lugar especial em meu coração, jamais os esquecerei. Por questão de afinidade, agradeço, em especial:

À Daniela, carinhosamente Dani, pela parceria desde o início. Minha companheira de viagem, de quarto, de longas conversas, de vida. Uma das pessoas

mais amáveis, sensíveis e generosas que tive o privilégio de conhecer. Nunca me esquecerei de nossas conversas se arrastando pela madrugada. Obrigada pelos conselhos, pelos incentivos e por me encorajar diversas vezes. Te amo!

À Marta, minha Martinha, uma pessoa incrível, por quem tenho grande admiração. Minha querida, você não imagina o quanto eu era feliz com nossas “cantorias” improvisadas quando chegávamos da aula ou ao acordar, nossa sintonia nesses momentos vinha apenas com um olhar. Um dos presentes desse mestrado foi a oportunidade de conviver com você. Estará sempre em meu coração. Obrigada por tudo!

À minha amiga Flávia, um ser humano sensacional, de uma força, serenidade e generosidade indescritível. “Biga”, com você dei as melhores risadas, resgatei minha peraltice e pude ser eu mesma sem medo de julgamentos. Obrigada, de verdade, por essa liberdade, pelos incontáveis momentos, por ser minha parceira daquela “saidinha” pós aula e por me permitir te conhecer melhor a cada encontro. Você é massa!

À minha amiga Ana Cristina, amiga da vida e para a vida, por tantas vezes nesse processo ter se preocupado comigo, pelas ligações para saber como eu estava, por me chamar para dar uma volta sempre que as coisas não iam muito bem. Obrigada, amiga!

Aos meus amigos, Josibel, Ildicely, Leonardo, Roberto e Ireno, que além de parceiros de trabalho, tornaram-se parceiros de vida, de risadas e de bons momentos. Vocês não imaginam como a amizade e o apoio que me deram foram fundamentais nessa caminhada. Amo todos!

À toda equipe da E. E. Manoel Corrêa de Almeida, pela compreensão e parceria nesse processo. Em especial a Josi, Léo e Ireno, por entender minhas ausências, por segurar as pontas quando precisei, pelo profissionalismo e pelos direcionamentos.

À coordenação do PROFLETRAS, em especial as professoras Vera Regina e Maristela, pela preocupação, apoio, dedicação e empenho para fazer desse programa o sucesso que tem alcançado.

Aos professores do programa, pelo conhecimento compartilhado e pelas palavras de incentivo.

À Secretaria do programa, na pessoa da Brenda Caroline.

Aos meus alunos do 8º ano B, por aceitarem o desafio e embarcar comigo nessa jornada.

À SEDUC, pelo afastamento durante a qualificação.

À Capes, pela bolsa concedida.

À UNEMAT, pela realização do programa.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para realização deste trabalho, o meu muito obrigada!

TOCANDO EM FRENTE

Ando devagar porque eu já tive pressa e levo esse sorriso porque já chorei demais. Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe, só levo a certeza de que muito pouco eu sei, ou nada sei. [...]

(Almir Sater e Renato Teixeira)

RESUMO

O presente trabalho é resultado de um projeto de intervenção pedagógica em Língua Portuguesa, desenvolvido com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma Escola Estadual localizada no município de Várzea Grande-MT, como parte dos créditos do programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso, câmpus de Cáceres-MT. Nosso objetivo principal foi criar condições para que os alunos compreendessem, em diferentes materialidades significantes, os sentidos historicamente constituídos de família e, afetados pelo funcionamento da língua e por seu caráter polissêmico, produzissem novos gestos de leitura tanto em relação à família quanto aos diversos temas que circulam nos materiais didáticos, além de possibilitar um deslocamento das lições gramaticais formais para o fato discursivo, pensando nas condições de produção desses instrumentos tecnológicos. Sustentamos nosso projeto na perspectiva teórico-analítica da Análise de Discurso de linha francesa iniciada por Michel Pêcheux, e trazida para o Brasil por Eni Orlandi, e demais pesquisadores, em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL), que propõe um olhar para os instrumentos linguísticos - gramáticas, dicionários, documentos e o livro didático (LD) - como objetos discursivos. A Análise de Discurso nos permitiu compreender a linguagem enquanto produto social, considerando a exterioridade como constitutiva, o que nos possibilitou concebê-la não somente como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento (ORLANDI, 2015). Para que compreendêssemos as discursivizações sobre as famílias representadas nos livros didáticos, iniciamos nosso projeto com a constituição de um arquivo de leitura composto por diferentes materialidades significantes. Essas leituras possibilitaram aos nossos alunos observar o modo como são construídos o imaginário de família e as formações histórico-político-ideológicas que refletem o olhar da sociedade sobre essa instituição e os sentidos que são autorizados a circular socialmente. No segundo momento, colocamos o livro didático em evidência no intuito de compreendê-lo como veículo ideológico de um modelo sociodiscursivo dominante. Trouxemos para nossas reflexões LDs de Língua portuguesa, História e Geografia os quais nos possibilitaram perceber como os sentidos reverberam nos textos didáticos, como afetam, como condicionam seus leitores. Por fim, nossa prática pedagógica resultou na construção de um livreto com vistas a oportunizar uma reflexão sobre a temática família e, ao mesmo tempo, divulgar o trabalho desenvolvido pelos alunos do 8º ano B, durante esse projeto.

Palavras-chave: Livro didático, discurso, leitura, família.

ABSTRACT

The present work is the result of a project of pedagogical intervention in the Portuguese Language, developed with students of the 8th year of Elementary School, in a State School located in the municipality of Várzea Grande-MT, as part of the credits of the Master's Program in Literature - PROFLETRAS, offered at the State University of Mato Grosso, Cáceres-MT campus. Our main objective was to create conditions for the students to understand, in different significant materialities, the historically constituted senses of family and, affected by the language's functioning and its polysemic character, to produce new reading gestures both in relation to the family and to the various themes which circulate in didactic materials, besides allowing a shift from formal grammatical lessons to discursive fact, thinking about the production conditions of these technological instruments. We support our project in the theoretical-methodological perspective of French Speech Analysis initiated by Michel Pêcheux, and brought to Brazil by Eni Orlandi, and other researchers, in dialogue with History of Linguistic Ideas (HIL), which proposes a look at the linguistic instruments - grammars, dictionaries, documents and the textbook (LD) - as discursive objects. Discourse Analysis allowed us to understand language as a social product, considering the exteriority as constitutive, which enabled us to conceive it not only as a structure but above all as an event (ORLANDI, 2015). In order for us to understand the discursivizations about the families represented in the textbooks, we began our project with the constitution of a reading file composed of different significant materialities. These readings enabled our students to observe the way in which the family imaginary and historical-political-ideological formations are constructed, which reflect the view of society on this institution and the senses that are allowed to circulate socially. In the second moment, we put the textbook in evidence in order to understand it as the ideological vehicle of a dominant sociodiscursive model. We have brought to our reflections LDs of Portuguese Language, History and Geography which enabled us to perceive how the senses reverberate in didactic texts, how they affect, how they condition their readers. Finally, our research resulted in the construction of a booklet with the purpose of providing a reflection about family theme and, at the same time, disseminating the work and research developed by the 8th year B students during this project.

Keywords: Textbook, discourse, reading, family.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise de Discurso

LD – Livro Didático

OC's – Orientações Curriculares

HIL – História das Ideias Linguísticas

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS- Mestrado Profissional em Letras

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	16
1.1 SITUANDO A ESCOLA ESTADUAL MANOEL CORRÊA DE ALMEIDA.....	16
1.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O SISTEMA DE ENSINO E O FAZER PEDAGÓGICO.....	19
1.3 OS ATORES DESSE PROCESSO: A TURMA ESCOLHIDA.....	23
2. TRILHANDO NOS CAMINHOS DA TEORIA E A BUSCA PELO PONTO DE PARTIDA	26
2.1 DAS PRIMEIRAS REFLEXÕES AO OBJETO DE ESTUDO.....	26
2.2 A TEORIA EM FUNCIONAMENTO EM NOSSO TRABALHO.....	29
2.3 POR QUE O LIVRO DIDÁTICO?	34
2.4 FAMÍLIA: O QUE TEM DE NOVO PARA SE FALAR?	40
3. DO PERCURSO AO EFEITO DE FECHO	43
3.1 NOSSOS PRIMEIROS DIZERES.....	44
3.2 A CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO DE LEITURA E OS EFEITOS PRODUZIDOS.....	47
3.2.1 Filme: A família do futuro	49
3.2.2 Documentos oficiais: a família documentada	52
3.2.3 Textos de propagandas e anúncios	62
3.3 O LIVRO DIDÁTICO E OS GESTOS DE LEITURA.....	66
3.3.1 Atividades com livros de Língua Portuguesa	73
3.3.2 Produção de seminário a partir das leituras com livro de História	80
3.3.3 Atividades de leitura com livro de Geografia	91
3.4 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO PRODUTO FINAL: A CONSTRUÇÃO DO LIVRETO.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

“A leitura de mundo precede a leitura de palavra”, nos disse Paulo Freire em sua obra *A importância do ato de ler*. Essa afirmação nos convoca a pensar de que modo as nossas experiências com a leitura desde a infância nos constituiu como leitores e posteriormente como professora de Língua Portuguesa até o momento de escritura desta dissertação. Se é verdade que lemos antes mesmo de conhecermos a palavra, também é verdade que depois de conhecê-las já não relacionamos com elas da mesma maneira. Somos constituídos por memórias, e cada uma delas significa de modo diferente em condições diferentes para nós. Assim, quando lemos não estamos apenas invocando sentidos, mas nos relacionando com eles e com os efeitos que provocam em nós, pois “toda leitura tem sua história” (ORLANDI, 2012a, p. 54).

Nossa primeira memória de leitura mais significativa se deu quando ainda cursávamos a antiga oitava série, hoje nono ano, inspirada por uma professora de Língua Portuguesa que nos apresentou as obras de Pedro Bandeira durante suas aulas. Tínhamos uma admiração enorme pela maneira com que essa professora ensinava a língua, a tal ponto que decidimos, aos 13 anos, que também seguiríamos esses passos para que, assim como ela, pudéssemos despertar o gosto pela leitura em outras crianças e adolescentes que cruzariam nosso caminho. De fato, esse desejo nos acompanhou em todo tempo de escola, tanto que, ao terminar o ensino médio, decidimos prestar o vestibular na Universidade Federal de Mato Grosso para o curso de Licenciatura em Letras, o qual finalizamos em dezembro de 2009.

Desde então, no contato com a sala de aula, e também nas diversas formações continuadas que participamos, percebíamos que as questões envolvendo a leitura e escrita sempre foram motivos de preocupação e angústia da maioria dos professores. Inquietava-nos, enquanto professora de Língua Portuguesa, as afirmações de que os alunos não leem ou não sabem ler. Muitas vezes nos perguntávamos de que tipo de leitura tanto falavam, uma vez que nossos jovens estão cada vez mais cercados de objetos que os colocam na condição de leitor, tais como redes sociais, panfletos, propagandas, outdoors etc. A nosso ver, a prática diária de leitura se intensificou mais do que no tempo em que éramos alunos em virtude da expansão tecnológica e da modernização dos aparelhos de celulares. É

bem verdade que esses jovens não leem da forma ou o que gostaríamos, mas o fazem de alguma maneira.

Questões como essas nos colocavam constantemente na busca por formações e teorias que pudessem tornar nosso trabalho com a leitura mais significativo, de maneira que a leitura representasse mais que uma possibilidade de sentido, em um movimento que destoasse das ações mecânicas que tornam as aulas de leitura em meras captações do que o autor quis dizer nesse ou naquele texto. Então, vimos no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), uma oportunidade para iniciar um movimento de mudança, uma possibilidade de ruptura com essas práticas cristalizadas, o que de fato foi acontecendo ao logo desse percurso, conforme fomos relatando nessa dissertação.

Fomos compreendendo que o conceito de leitura apontado como ideal para escola pauta-se ainda na capacidade que nossos alunos possuem de decodificar os signos linguísticos, ou seja, um movimento de leitura que faz com que o sujeito invista em um sentido homogêneo, literal, único e empírico. Concepções essas que se distanciam da noção de leitura para Análise de Discurso (AD daqui em diante), teoria que convoca a exterioridade como constitutiva do processo, e envolve práticas que não podem estar dissociadas do contexto sócio-histórico-político, em outras palavras, a leitura em AD “não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (ORLANDI, 2012a, p.10).

Pelo viés discursivo, abre-se espaço para pensar a leitura como algo a ser trabalhado e não ensinado, de modo que coloquemos os sujeitos leitores em confronto com suas condições de produção para produzir sentidos. Para AD, não basta que o sujeito conheça a língua para ler um texto, já que esta é passível de falhas, é necessário também, além de combinar elementos linguísticos, relacioná-los com sua memória, sua história, uma vez que é na relação do texto com a exterioridade que se promove o gesto de interpretação.

Conforme avançava nossos estudos no mestrado, mais sentíamos provocados a desenvolver um trabalho que (re) significasse o espaço de sala de aula com atividades que demandassem pesquisa, reflexão e atuação. Precisávamos contemplar a língua em uma abordagem discursiva, considerando sua opacidade e não transparência, para que de fato a leitura pudesse significar, pois vínhamos de uma construção em que

A leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático. Ou seja, o professor orienta-se por aquilo que é fornecido, pronto-a-mão, no livro de respostas do livro didático. A autoridade imediata, nesse caso, é o autor do livro didático adotado. (ORLANDI, 2012a, p. 57)

Partindo dessas inquietações, desenvolvemos nesse trabalho, uma proposta de intervenção pedagógica em Língua Portuguesa, realizada no ano de 2018, com alunos matriculados em uma turma de 8º ano de uma escola pública estadual. Nosso objetivo se voltava para uma leitura discursiva sobre família em materiais didáticos e também em outras materialidades significantes, de modo a oferecer condições para que esses alunos compreendessem como a discursividade sobre família se textualizava nos livros didáticos e também em outras materialidades. Nesse movimento, abrimos espaços para novos gestos de interpretação, além de (re)significarmos o trabalho com o livro didático (LD) no ensino de Língua Portuguesa.

Tanto na condução das atividades propostas durante o projeto, quanto na escritura dessa dissertação, nos ancoramos na perspectiva teórico-analítica da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, trazida para o Brasil por Eni Orlandi, em diálogo com a História da Ideias Linguísticas (HIL), que propõe um olhar para os instrumentos linguísticos, dentre os quais se inscreve o LD, como objetos discursivos, historicamente inscritos. Nessa articulação, nos valem do escopo teórico da AD para compreender a linguagem enquanto produto social, considerando a exterioridade como constitutiva, alcançando “a língua não só como uma estrutura mas sobretudo como acontecimento” (Orlandi, 2015, p.17). E partindo dessa concepção de língua, pensamos “o sentido no tempo e no espaço das práticas do homem, refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (ibidem, p.14).

De modo a dar visibilidade ao processo, tanto no que concerne à construção quanto à aplicabilidade, dividimos a presente dissertação em três capítulos. Nosso primeiro capítulo, intitulado *A Constituição do Espaço e suas condições de produção*, situa o espaço onde se deu a nossa prática pedagógica, apresentando um breve histórico sobre a escola, o município e o perfil da turma escolhida. Ainda nesse mesmo capítulo, tecemos algumas considerações sobre o sistema de ensino e suas implicações no fazer pedagógico, procurando estabelecer uma relação direta entre o que determina os documentos oficiais, tais como Orientações Curriculares (OCs) e Projeto Político Pedagógico(PPP), com nossas práticas.

No capítulo 2, *Trilhando nos caminhos da teoria e a busca pelo ponto de partida*, discorremos sobre os caminhos que nos levaram a constituição da nossa proposta pedagógica bem como os efeitos das primeiras leituras em AD e os deslocamentos que essa teoria mobilizou em nós. Evidenciamos também os motivos da escolha do livro didático como material de análise e sua relevância para o ensino enquanto objeto histórico. Na oportunidade, tratamos rapidamente do tema família de modo a refletir sobre o seu papel em nossa sociedade.

O terceiro e último capítulo, *Do percurso ao efeito de fecho*, retrata toda a prática pedagógica de fato. Nele descrevemos as atividades que foram desenvolvidas durante dois bimestres, os efeitos produzidos em nossos alunos, e os gestos de leitura construídos a partir dos materiais analisados, dosando descrição com teoria em nossas reflexões. Também colocamos em evidência o processo de construção do produto final como efeito de fecho do nosso trabalho.

Gostaríamos de ressaltar que este trabalho não tem o propósito de apresentar uma solução para os problemas de leitura e escrita, nem mesmo se configurar como um roteiro a ser seguido, antes disso, temos o intuito de mostrar que é possível, amparados por uma teoria que dê sustentação às nossas práticas, provocar rupturas e possíveis deslocamentos no ensino de Língua Portuguesa.

1 A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

1.1 SITUANDO A ESCOLA ESTADUAL MANOEL CORRÊA DE ALMEIDA

A forma como se dispõe o espaço é uma maneira de configurar sujeitos e suas relações, em suma, de significá-los. (ORLANDI, 2017, 1999)

Não há como falar do processo de constituição da Escola Estadual Manoel Corrêa de Almeida sem antes apresentarmos um breve histórico sobre a cidade de Várzea Grande-MT, uma vez que a fundação da escola está intimamente ligada à história do município. Outro ponto a considerar, tomando por base a Análise de Discurso, teoria na qual nos filiamos, é de que não há uma separação entre sujeito e espaço, e nessa relação entre homem e cidade, a exterioridade é constitutiva.

O município Várzea Grande, umas das principais cidades do estado de Mato Grosso depois da capital Cuiabá-MT, localiza-se à margem direita do rio Cuiabá e tem seus limites ao norte com os municípios de Acorizal e Jangada, a leste, com Cuiabá e Santo Antônio de Leverger, pelo rio Cuiabá, ao sul e a oeste, com Nossa Senhora do Livramento.

Contam os mais antigos que a cidade nasceu da doação de uma sesmaria aos índios Guanás - hábeis canoeiros e pescadores - em 1832 por parte do Governo Imperial e foi caminho obrigatório das boiadas que vinham de Rosário do Rio Acima (hoje Rosário Oeste) em busca da cidade de Cuiabá.

Contudo, segundo a história tradicional, sua fundação está intimamente ligada ao acampamento militar construído durante a guerra com o Paraguai, supostamente nas imediações do atual centro da cidade - o Acampamento Couto Magalhães. Este acampamento militar dava suporte à capital do estado durante a guerra, e foi estabelecido em 15 de maio de 1867, pelo General José Vieira Couto de Magalhães, data que se registra a fundação do município¹ de Várzea Grande.

A denominação "Várzea Grande" foi um termo usado em referência a extensão da planície plana e baixa à margem direita do Rio Cuiabá que, em períodos de cheia, se elevava a 185 metros acima do nível do mar, onde nasceu o núcleo populacional à margem de enormes várzeas.

¹ Dados obtidos através do site da prefeitura do município disponível em: <http://www.varzeagrande.mt.gov.br/storage/Arquivos/5caracterizacaodomunicipio.pdf> e também no site do IBGE disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrosso/varzeagrande.pdf>. Acesso em 11/01/2019

Nesse contexto histórico que surge a Escola Estadual Manoel Corrêa de Almeida (MCA, doravante), a Unidade Escolar mais antiga do município de Várzea Grande, localizada no bairro Alameda Júlio Muller, bairro ribeirinho, considerado um dos mais antigos e tradicionais da cidade. Em seus registros, tem sua fundação datada em 16 de outubro de 1908, cuja resolução nº 508, do referido ano, foi assinada pelo então primeiro vice-presidente do Estado de Mato Grosso, o Coronel Celestino Corrêa da Costa e inicialmente denominava-se Escola Rural Mista Barca Pêndulo do Porto de Cuiabá².

Recebeu esse nome porque uma das formas de se chegar até o município de Várzea Grande naquela época era através de uma balsa que fazia a travessia entre a cidade e a capital. A Escola Mista Barca Pêndulo do Porto inicialmente possuía apenas uma sala multisseriada e um banheiro. Na década de 70 a escola foi ampliada e passou a ter 3(três) salas de aulas, banheiros, e a secretaria da escola passou a funcionar na copa.

O crescimento tanto natural, como por migração no Estado de Mato Grosso, e o crescimento de Várzea Grande, fez com que as dependências da escola se tornassem insuficientes para atender a demanda. Assim, em 1976 através do decreto do então governador José Garcia Neto, a escola recebe outra denominação, passando a ser chamada de ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU “MANOEL CORRÊA DE ALMEIDA” em homenagem a um dos moradores do bairro que havia doado um terreno para a construção da nova sede. Em 1983, fez-se necessário mudar para o novo prédio, construído com seis salas de aula e demais dependências, como registra o Projeto Político Pedagógico (PPP),

A Escola Estadual Manoel Correa de Almeida, sediada no município de Várzea Grande, Estado de Mato Grosso, situada na Avenida Manoel Lino Moreira, s/nº, Bairro Alameda Júlio Muller, recebeu esta nova denominação pelo ato do Poder Legislativo Lei nº 3.739/76 de 04 de junho de 1976, D. O. 10/06/1976, pois a mesma era denominada Escola Rural Mista Barca Pêndulo do Porto de Cuiabá. (2018, p. 16)

Em 1996 foi implantado o Ensino Médio (2º grau) visando oportunizar a continuidade da formação dos seus alunos. Após várias reuniões, encontros e leituras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes do Ensino Médio LC 49/98 e 50/98 e lei 7040/98, de seminários e capacitações promovidas pela

² Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico.

Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público-MT (SINTEP) e encontros realizados internamente com a comunidade e a escola, elaborou-se seu primeiro Projeto Político Pedagógico.

É nesse contexto sócio-histórico que surge a escola, um espaço do dizer, lugar de produção de sentidos e de coisas a saber, um acontecimento discursivo, nas palavras de Di Renzo (2008). Por vezes a história da unidade e da região da qual faz parte se tornam uma só, principalmente porque temos gerações de pais, tios e avós que foram discentes na escola desde a sua fundação, como também foram pertencentes ao quadro de funcionários, e hoje, tem seus filhos e netos matriculados nas turmas que integram a escola. É natural nas reuniões de pais e mestres escutarmos as histórias desses pais quando de seu tempo de estudante, como também dos serviços prestados à escola.

Assim, quando colocamos que a história da escola e do município se intercruzam, estávamos fazendo a partir do olhar do Analista de Discurso, que nos permite compreender que sujeito e espaço se constituem simultaneamente através de uma rede de memórias que os atravessam e os significam. Tal como nos diz Orlandi quando afirma que

A cidade se materializa em um espaço que é um espaço significativo: nela, os sujeitos, práticas sociais, relações entre o indivíduo e a sociedade têm uma forma material, resultante da simbolização da relação do espaço, cidadão, com os sujeitos que nela existem, transitam, habitam, politicamente significados. (2017, p.200)

No tocante ao seu funcionamento, a escola atende cerca de 490 alunos distribuídos entre os períodos matutino e vespertino nas modalidades de Ensino Fundamental e Médio: Ensino Fundamental Regular Anos Iniciais - I e II ciclos (3º ao 5º ano); Ensino Fundamental Regular Anos Finais - II Ciclo, 3ª Fase e III ciclo (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio Regular. Nosso grupo de trabalho conta com 11 funcionários de apoio pedagógico, 3 (três) técnicos administrativos e 28 professores, sendo 11 efetivos e 17 com contratos temporários.

No que concerne sua estrutura, possuímos 12 salas de aulas, uma biblioteca com acervo bem limitado, um laboratório de informática, que também funciona como sala de vídeo, equipado com um Datashow e cinco computadores, que, na ocasião de nossas atividades, estavam com defeito. Nesse mesmo espaço realizamos também nossas reuniões pedagógicas visto ser esse o único local que possuímos com alguma mídia. Das 12 salas mencionadas, uma funciona como Laboratório de

Aprendizagem, nome recentemente dado à antiga sala de Articulação, espaço que atende aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem. Sobre o funcionamento do Laboratório de Aprendizagem, nosso PPP explica que esse local

Visa atender a proposta do Ciclo de Formação Humana contribuindo para a superação da defasagem de aprendizagem, entendida esta como aprendizagens que não correspondem ao ano/idade de estudos da criança por estarem abaixo da expectativa de aprendizagem para a mesma, e comprometem sua interação e desenvolvimento em sala de aula com seus pares. O Laboratório de Aprendizagem faz parte de um todo na comunidade escolar, não sendo caracterizado como uma “sala de reforço”, mas um ambiente para alcançar significativas transformações na ação pedagógica e no efetivo aprendizado do estudante. (2018, p. 65) (sic)

Dadas as condições descritas, por vezes tivemos que readaptar nossas atividades durante a intervenção, já que nossa escola conta com poucos recursos. Em algumas situações recorremos ao celular e também ao nosso computador pessoal para que pudéssemos dar continuidade ao nosso planejamento. Entendemos que a estrutura física, em muitos casos, revela-se limitante e desmotivadora, porém, tais condições não impediram que desenvolvêssemos um bom trabalho com nossos alunos.

Em suma, nesse cenário que se configura o desenvolvimento de nosso projeto de intervenção pedagógica. Tínhamos muitos sonhos, muitas expectativas, planos estrategicamente elaborados, porém sabíamos que teríamos algumas dificuldades ao longo do processo, e essas dificuldades também serão discutidas nessa dissertação porque entendemos que todo processo foi constitutivo, e, ao evidenciar essas etapas, evidenciamos também um rompimento com velhas práticas cristalizadas no ensino de Língua Portuguesa.

1.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O SISTEMA DE ENSINO E O FAZER PEDAGÓGICO

Em se tratando de uma escola pertencente a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, e nela contemplar o Ensino Fundamental, nossa organização, necessariamente, está inscrita no Ciclo de Formação Humana – sistema de ensino que vigora em Mato grosso desde os anos 2000, com o lançamento do livro: “Escola Ciclada novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer”. Esse documento abarcava uma nova forma de organização e reestruturação do Ensino

Básico em Mato Grosso, no qual, a partir desse lançamento, se pautaria o currículo das instituições de Ensino em nosso Estado.

Na proposta de Escola Ciclada, inicialmente se apresenta a ideia de um novo fazer pedagógico, que tinha como objetivo principal propiciar um ensino mais democrático, com vistas a reverter o quadro de retenções e evasões que assolavam o Ensino Fundamental. Sua atenção voltava-se em garantir o aprendizado e a permanência do aluno na unidade escolar. A partir dessa premissa, a SEDUC, em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso e com a Universidade Federal de Mato Grosso, com o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO), Assessorias Pedagógicas e Sindicato dos Profissionais da Educação, elaboraram as Orientações Curriculares de Mato Grosso (OCs, doravante). Este documento propõe que a escola se organize

Em três ciclos para atender a fases específicas de desenvolvimento: 1º Ciclo – infância; 2º Ciclo – Pré-adolescência; 3º Ciclo – Adolescência. Essa forma de organização está regulamentada pela Lei nº 9394/96- LDB, na Resolução 07/2010 CEB/CNE e na Resolução 262/02/CEE/MT e orientada pedagogicamente pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso. (MATO GROSSO, 2013, p. 2).

Seguindo o que postula o documento, nossa escola estruturou seu PPP de modo a organizar sua matriz curricular do Ensino Fundamental em três ciclos, cada ciclo com duração de três anos, correspondendo ao mínimo de 2400 horas, organizados em fases anuais observando o mínimo de 800 horas e/ou duzentos dias letivos. Para o 3º ciclo, fase em que está inscrita a turma que trabalhamos, o PPP estabelece

No Terceiro Ciclo (terceiro ciclo 7º, 8º e 9º anos), a matriz é estruturada por área do conhecimento com atribuição por disciplina, sendo: Área de Linguagem - Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna; Área de Ciência da Natureza – Ciências; Área de Matemática - Matemática; Área de Ciências Humanas - História, Geografia e Ensino Religioso. A carga-horária (hora-aula) das disciplinas obedecerá ao critério padrão de tempo de 60 (sessenta) minutos. (2018, p. 56)

Em nossa observância, tanto pela leitura do documento que rege a escola, quanto em nossas práticas diárias, as ações didático-pedagógicas que norteiam nosso fazer pedagógico se concentram na formação do aluno “a partir das demandas sociais, ou seja, educar esse cidadão e futuro trabalhador para estar preparado para atender e desenvolver suas novas competências articuladas ao novo modo de viver, pensar”. (PPP, 2018, p. 38). Nesse processo, os discursos que

atravessam nossas práticas concebem a escola enquanto instituição de ensino oriunda do sistema capitalista e que se coloca como um lugar de “aprender para ser”, desconsiderando o sujeito enquanto ser simbólico. No tocante, nos valem dos estudos de Di Renzo, para compreender que

O processo de escolarização na atualidade se configura dentro de uma sociedade capitalista que divide e seleciona os indivíduos forçando-os a adquirirem competências e habilidades para não ficarem fora do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, as escolas precisam formar sujeitos capazes e competitivos para o mercado de trabalho. (2012, p. 103)

Ainda sobre as políticas públicas de escolarização, Silva diz que estas “nos permitem observar o modo como o Estado trabalha as relações entre a unidade e a diversidade, o universal e o local, determinando um conjunto de práticas em diferentes instituições, mas antes, e sobretudo, na Escola.” (2017, p. 317). Ou seja, é nas condições de produção histórico-social da escola que devemos/podemos pensar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é no discurso escolar que se materializam as posições ideológicas que concebem nossas práticas.

Pensando nisso, e também nas práticas linguísticas nas quais se inscrevem nossa escola, notamos que ela segue essa regularidade de um ensino de línguas voltado apenas para o enquadramento do sujeito dentro do mercado de trabalho, ou seja, a língua atua como mediadora desse “saber” que é postulado nos documentos, “fazendo funcionar um imaginário de educação e prática linguística comprometida com a relação social, formando um tipo de sujeito que lê, que escreve e que trabalha” (DI RENZO, 2012, p. 104).

Em nosso PPP da escola, os objetivos para o trabalho com a linguagem se resumem em:

- a) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas (sic);
- b) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- c) Compreender e utilizar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significado e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
- d) Entender a natureza das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento e na vida pessoal.

- e) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida; (PPP, 2018, p. 146)

Nesses objetivos não há uma definição específica sobre o trabalho com a leitura e escrita. A língua, nesse caso, é tomada a partir da concepção linguístico-pragmática, teoria que sustenta o funcionamento da linguagem como instrumento de comunicação e expressão do pensamento. Indursky aponta, de acordo com essa concepção, que os elementos linguísticos, nesse caso, “servem para marcar o espaço e o tempo do locutor da enunciação e situar o locutor face ao seu interlocutor” (INDURSKY, 2006), ou seja, a língua assume um caráter estritamente funcional, não se abre espaço para pensá-la discursivamente.

Desse modo, os objetivos propostos no documento da escola para com o trabalho com a língua resumem-se, tal como relacionados acima, em interpretar, organizar e estruturar os recursos da linguagem para aplicar em funções comunicativas, “o que nos parece é que o sujeito é tomado como objeto da língua e não como sujeito dela” (Di RENZO, 2012, p. 109), o que coloca em voga a ilusão de transparência e de fluidez da língua.

Ainda refletindo sobre os objetivos do PPP, observamos que nossos documentos não contemplam um trabalho mais significativo com a leitura, isso é feito apenas de uma maneira superficial, associando sempre a linguagem a uma função gramatical ou textual, em que “aprender a ler equivale a descobrir o significado das palavras no texto, a pronunciar corretamente, a localizar os momentos (ou ideias) principais do texto ali depositados de forma definitiva pela vontade consciente do autor” (CORACINI, 2010, p. 19). E ao fim, movidos pela noção de completude e transparência, apaga-se o ato da leitura como um gesto em construção.

Quanto ao uso do livro didático, nosso principal objeto de trabalho na escola, os documentos não trazem nenhuma menção sobre seu uso em nossas práticas, porém, observamos que, em nossa escola, ele é o norteador do planejamento da maioria dos professores. Através dele, organizam, estruturam e determinam-se os conteúdos a serem ensinados ao longo do ano. Raramente questionam a ordem e a seleção de assuntos, e passam “a seguir o manual do professor como referência essencial para suas aulas e dele extraindo, por vezes na íntegra, textos, exercícios, etc., por sentir-se despreparado para realizar um trabalho de avaliação ou adaptação do material didático” (SOUZA, 2010, p. 117).

Nossa forma de avaliação também é orientada pelos documentos oficiais (PCNs e OCs) que integram o currículo do ensino em nosso estado. A avaliação é subdividida em três níveis de acordo com sua função: função diagnóstica, função formativa e função somativa. A diagnóstica possui caráter investigativo, busca identificar quais habilidades/capacidades e competências que os alunos já alcançaram e quais precisam ainda atingir. Ela é realizada em períodos específicos, tais como início de período e/ou bimestre. A formativa compreende uma avaliação contínua, progressiva e que respeita o ritmo de cada aluno; é considerada processual e significativa, ocorre durante todo o ano e visa uma prática comprometida com a inclusão. Já a somativa, se concentra em medir os resultados das etapas anteriores assumindo uma expressão quali e quantitativa.

Nessa direção, em nossa escola, a avaliação então se concentra na identificação de “dificuldades” com vistas a diminuir o distanciamento entre o aprendizado dos alunos e as práticas docentes, compreendendo como aprendizagem somente os conteúdos assimilados e habilidades adquiridas. Não há espaço, nessa relação, para uma abordagem que considere os alunos como sujeitos em construção. Em suma, como prevê o PPP,

A avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável do trabalho pedagógico, enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. É parte inseparável de cada passo, de cada ação didático-pedagógica. Necessita de envolvimento da família, do estudante e dos diferentes sujeitos que atuam na escola. É um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa, cujas informações propiciam o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educador, do coletivo do Ciclo e mesmo da escola, no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem. (2018, p.58)

Ao fim, nos damos conta de que nossas práticas nada mais são que inscrições em modelos repetitivos de regulação e instrumentalização dos sujeitos da escolarização, e trabalha de tal modo que os sentidos postos em funcionamento são de que “a escola não é apenas um lugar de adquirir conhecimento, mas também é o aparelho de Estado mais importante para moldar o indivíduo através do currículo, dos regulamentos e, principalmente, das práticas linguísticas nela desenvolvidas” (DI RENZO, 2012, p. 103).

1.3 OS ATORES DESSE PROCESSO: A TURMA ESCOLHIDA

Ao iniciarmos nosso mestrado, sabíamos que um dos requisitos para a obtenção do título de mestre seria a elaboração de uma proposta didático-pedagógica em Língua Portuguesa, a ser desenvolvida em uma turma de ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Desse modo, durante as aulas e também na observância das turmas que compõem o quadro de alunos da escola, tentávamos decidir com qual trabalhar levando em consideração todos nossos anseios.

Nossa preocupação era contemplar uma turma que apresentasse um histórico de baixo rendimento em nossas avaliações internas e externas. Então, tínhamos em 2017, uma turma de sétimo ano que causava uma preocupação nesse sentido. Em nossas reuniões pedagógicas, muito se reclamava dessa turma em relação às suas produções escritas e também na compreensão de texto, pois eram sempre rotulados de desinteressados e muito agitados.

Assim, em novembro desse mesmo ano, decidimos fazer uma visita a essa turma e expormos a possibilidade de envolvê-los no projeto. Em nossa conversa, percebemos um certo entusiasmo com a proposta, principalmente quando dissemos que, através de nossa parceria e com muito trabalho, seria possível diminuir as dificuldades que eles possuíam para ler e escrever.

Porém, ficamos a pensar pois ainda não havíamos lecionado nessa turma, apenas os conhecíamos da época em que fizemos parte da coordenação pedagógica. Sabíamos que se tratava de uma turma com algumas dificuldades, por conta disso, e também durante algumas aulas no mestrado, quando alguns professores diziam que deveríamos partir daquilo que nos incomoda em nossa realidade para sairmos do nosso lugar de conforto, nos demos conta de que essa seria uma oportunidade para iniciar um movimento de fazer a diferença para esta turma e romper com esse hábito de imobilidade. E no início de 2018, na iminência de finalizar nosso projeto de prática pedagógica, lembramos dessa conversa e decidimos, por fim, que essa seria a turma com a qual trabalharíamos.

Agora matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental, turma B, período matutino, a turma contava, no início do projeto, com 30 alunos matriculados e frequentes³, com média de idade entre 13 e 14 anos, sendo a maior parte deles residente no bairro onde se situa a escola. Muitos faltavam constantemente às

³ Devido ao processo de rotatividade entre alunos que mudaram de escola e outros que passaram a compor a turma durante o projeto, terminamos nossa intervenção pedagógica com um total de 25 alunos.

aulas, mesmo com acompanhamento da coordenação frente aos familiares, o que gerava uma grande frustração na execução de nossas atividades.

As informações que tínhamos inicialmente sobre a turma vieram de uma pesquisa realizada pela equipe gestora,⁴ a qual constatou que esses alunos são oriundos de famílias socioeconomicamente de baixa renda, em que a maioria de seus componentes não estudou ou não concluiu os estudos na educação básica. Outra informação que tínhamos da referida turma relacionava-se aos dados obtidos através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)-MT/2017⁵ que apontavam que esses alunos eram defasados, com pouca compreensão do que lê e grande déficit na produção escrita. Havia quatro alunos dessa turma de 8º ano que frequentavam o laboratório de aprendizagem⁶ pois não eram considerados totalmente “alfabetizados”.

Nessas condições que chegamos a essa turma com a responsabilidade de apresentar-lhes uma proposta didático-pedagógica que contemplasse a leitura e a escrita através de práticas que realmente (re)significasse o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula. Fomos provocados a romper com o imaginário cristalizado de língua que a toma como transparente e abstrata, o que nos fez compreender que “se não soubermos de que língua falamos, quando falamos em língua, então não estaremos suficientemente preparados para as práticas que o ensino demanda” (INDURSKY, 2010).

⁴ Pesquisa realizada através de um questionário socioeconômico, elaborado pela Gestão Escolar, no ano de 2017, para atualização do Projeto Político Pedagógico.

⁵ A Avaliação – SAEB-MT/2017 faz parte do IV Módulo do Programa Avalia-MT (Avaliação da Aprendizagem) é um Programa estratégico do Estado de Mato Grosso desencadeado pela Secretaria de Estado de Educação.

⁶ O laboratório de Aprendizagem foi melhor explicitado no item 1.1 de nossa dissertação.

2 TRILHANDO NOS CAMINHOS DA TEORIA E A BUSCA PELO PONTO DE PARTIDA

Nesse capítulo tecemos algumas considerações sobre o percurso que traçamos desde as primeiras leituras até o desenvolvimento do projeto. Nossas reflexões centralizam-se nos motivos que nos levaram para tal recorte e como a teoria que elegemos para sustentar nossos estudos deslocou não só o modo como concebíamos nossas práticas como também nos afetou de tal maneira que não acreditamos mais ser possível retornar aos velhos hábitos. Desse modo, o que dissertamos aqui revela não só uma reflexão sobre as condições históricas e o funcionamento da leitura/escrita na escola, mas uma tomada de posição frente às essas questões.

2.1 DAS PRIMEIRAS REFLEXÕES AO OBJETO DE ESTUDO

Os desafios desde que começamos a lecionar sempre foram constantes, principalmente nas responsabilidades que adquirimos frente ao trabalho com a leitura e escrita na escola. Tanto nas formações continuadas, quanto em reuniões, conselhos e demais ações que a escola promovia para tratar das questões de ensino, era recorrente a alocação de que o aluno não sabe ler e nem escrever. Trata-se de um discurso circular, definido por Orlandi como discurso pedagógico/autoritário que se define como “um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (1983, p. 21). Nessa circularidade, a nós, professores de Língua Portuguesa, são imputadas boa parte das responsabilidades da ineficiência dos alunos diante da leitura e da escrita.

Muitos desses dizeres nos incomodavam e nos faziam questionar que sujeito leitor a escola espera formar, que aspectos de decodificação e fluidez esse aluno possui e quais efeitos a leitura produz nesses sujeitos. Para Orlandi (1998, p. 8), há de um lado o “imaginário que constitui um sujeito-leitor para Escola e, de outro, o sujeito-leitor efetivamente presente na Escola com suas determinações concretas (histórico-sociais)”.

Frente a isso, o que sempre víamos eram práticas mecânicas, conteudistas, que valorizavam, na maioria das vezes, conceitos, normatização e regras formais.

Nessa relação, percebíamos que o aluno não tinha voz, não se situava como sujeito-leitor porque a ele eram dados os sentidos prontos ou pré-estabelecidos, não permitindo aos alunos outras possibilidades de leitura. De acordo com Pfeiffer (1998, p. 87), “pensar o sujeito-leitor implica, necessariamente, refletir sobre as condições de produção desta(s) posição(ões) na qual o aluno, assim como todo e qualquer indivíduo, tem que se inserir”.

Entendemos que, para que haja significância nesse processo de tornar o aluno um sujeito-leitor é preciso considerar que esse sujeito é atravessado por uma rede de formações ideológicas que implicam, necessariamente, em compreender-se como sujeito histórico posicionado no fluxo dos acontecimentos para que sua leitura produza sentidos. O “sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2015, p. 18) e, nesse sentido, “a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentidos” (ibidem, p. 46). Sem considerar esses aspectos, a leitura “pode adquirir então caráter de estrita aprendizagem formal” (ibidem, 2012a, p. 8).

Desse modo, cabe a nós, professores de língua, nos posicionar frente a essas questões, nos deslocando da posição “professor cientista”, termo utilizado por Orlandi (1983), para tratar da posição-sujeito professor enquanto aquele que apropria do cientista para colocar-se como autoridade do saber, aquele que é legitimado a ensinar, ou seja, “o professor *diz que e, logo, sabe que*, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, a dizer que sabe, isto é, ele aprendeu” (ibidem, p. 15). Para a autora, o que está em funcionamento é um conjunto de presunções e antecipações que resultam na imagem que nós, professores, fazemos do aluno – aquele que está lá para aprender a ler - e desconsidera-se, nesse processo, toda história de leitura desses alunos e os colocam em um esquema de reprodução, reverberando que “a melhor leitura tem sido a leitura feita por uma autoridade x, que é tomada como modelo estrito” (ibidem, 2012a, p. 60).

Isso posto, e se aquilo que nos afeta substancialmente nos coloca em movimento, quando exercemos a função de coordenadora pedagógica, no ano 2016, sob um outro ponto de vista, começamos a refletir sobre nossa posição-sujeito professor e a relação que estabelecemos com as concepções de língua na qual nos inscrevamos. Nesse movimento de reflexão, nos propomos a buscar teorias que pudessem tornar nosso trabalho com a leitura mais significativo, de maneira que a

leitura representasse mais que uma possibilidade de sentido, evidenciando o caráter polissêmico da linguagem, considerando o processo de interação do aluno com o texto, sua história de leitura e com suas condições de produção. Orlandi nos ensina que

A atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o texto (dado pelo autor), e o que denominamos leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto (ORLANDI, 2012a, p.14).

Nesse anseio, decidimos por fazer o seletivo do PROFLETRAS, já que o mestrado era um desejo que nos acompanhava desde a graduação. A cada disciplina que concluíamos, sentíamos provocados a entrar nesse universo teórico da Análise de Discurso para compreender a linguagem “fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, [...] sendo esta a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. (Orlandi, 2015, p. 13).

Durante a disciplina de Gramática, variação e ensino, ao sermos apresentados aos estudos de Sylvain Auroux (1992) e sua obra *A revolução tecnológica da gramatização*, e as reflexões propostas por Eni Orlandi no campo da História das Ideias Linguísticas (HIL doravante), fomos fisgados pela possibilidade de trabalhar com livro didático numa perspectiva discursiva. Não imaginávamos, até então, que a partir da concepção discursiva de língua, poderíamos produzir trabalhos significativos com esses materiais que temos a nossa disposição. Ou seja, dar outros sentidos a esses instrumentos, (re)significá-los, incorporá-los ao nosso dia a dia, já que muitas vezes nos falta recursos para materiais diversificados.

Já tínhamos um grande interesse pela análise de livro didático (LD), mesmo antes de iniciar nossos estudos no mestrado, porém o fazíamos sob outras perspectivas, sempre buscando tratá-lo como uma ferramenta importante para nosso trabalho com a linguagem. Buscávamos maneiras de significá-lo em nossa prática, de tal forma que fomos atraídos, ao término da disciplina, pela possibilidade de investigá-lo como um instrumento linguístico Auroux (1992), e o elegemos como material de análise com intuito de lançar sobre ele um olhar discursivo, considerando sua historicidade e sua relevância para o ensino. Nunes nos diz que “trabalhar a historicidade implica em observar os processos de constituição dos sentidos e com isso desconstruir as ilusões de clareza e de certitude” (2007, p. 373).

Em um encontro com nossa orientadora expomos o interesse em trabalhar com o Livro Didático pelo viés discursivo, porém não sabíamos de que forma isso seria feito, mas entendíamos, de acordo com Orlandi, que o “que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise” (2015, p. 25). Assim, em nossa conversa, fomos apresentados a obra de Nosella (1978), e chamou-nos a atenção o capítulo referente à família porque conseguimos, no momento da leitura, relacionar com a vida dos alunos da escola, por se tratar de alunos pertencentes a diversas formulações de família em nossa comunidade escolar e não se identificarem como parte integrante de um modelo único.

Ao fim, saímos dessa orientação com nosso dispositivo analítico definido: refletir discursivamente como a família é apresentada nos livros didáticos, e qual imaginário de família vem sendo construído ao longo do tempo, se mudou, o que tem sido silenciado, qual ideologia dominante, que mecanismos ideológicos se impõem e, também, como os textos nos LDs que tratam de família são marcados pela historicidade de quem os produziu. Além disso, pretendíamos abordar questões de leitura e de produção escrita com intuito de desconstruir esse imaginário de que o aluno não gosta de ler e de que o LD é apenas um material complementar que dá suporte ao ensino, e tratá-lo como materialidade linguística significativa, historicamente inscrito.

2.2 O FUNCIONAMENTO DA TEORIA EM NOSSO TRABALHO

Como já dissemos, ao iniciarmos nosso mestrado, constantemente éramos provocados pela maneira como a AD, destoando das concepções sistêmica e pragmática, toma a linguagem em suas especificidades, considerando sua opacidade e sua relação com a história e a ideologia. Apesar de não ter uma disciplina específica de AD como parte do currículo do PROFLETRAS, éramos tocados pelo modo como nossos professores mobilizavam os conceitos dessa teoria em suas aulas, e isso nos levou a querer trilhar um pouco mais na descoberta desse campo de estudo, que até então ainda não nos tínhamos sido apresentados, nem na faculdade e nem nos cursos de formação continuada que por vezes participávamos.

Para isso, alguns deslocamentos foram necessários para que, de fato, entrássemos nesse universo. Enquanto professores de língua, inscritos nas

concepções formalistas, pautávamos nossas aulas no ensino da língua enquanto instrumento de comunicação ou expressão do pensamento, sem considerar que, nesse processo de significar e atribuir sentidos, a exterioridade é constitutiva. Para efeito de compreensão, precisávamos trazer para nossos estudos o lugar ocupado pela língua pelos pressupostos da AD. A partir da leitura de Indursky, que faz um contraponto entre as concepções sistêmica, pragmática e discursiva, compreendemos que

A língua com que trabalha a análise do *discurso* não é um objeto estritamente linguístico, como o é a *língua sistêmica*; tampouco é apenas um objeto *linguístico-pragmático*, como a *língua desenhada pela teoria da enunciação*, embora tenha muito mais elementos em comum com essa última do que com a primeira. Vejamos isso de outra forma: a língua com que a AD trabalha mobiliza não só constituintes linguísticos, mas também e fortemente noções que são alheias à língua sistêmica, tais como *sujeito* e *interlocutor*, elementos esses que se fazem presentes na língua da enunciação. Por outro lado, a língua da AD também convoca noções que são estranhas tanto à língua sistêmica quanto à língua das teorias da enunciação, como, por exemplo, contexto sócio-histórico, ideologia, inconsciente, para apenas mencionar algumas delas. (INDURSKY, 2010. Grifos da autora).

Dito de outro modo, a língua para AD não é um sistema de códigos e, muito menos, um instrumento facilitador da comunicação humana, antes disso, ela é tomada como recurso material que possibilita o acesso a ideologia e está atrelada à exterioridade, é opaca, cheia de irregularidades e passível de equívocos. Portanto, nos dizeres de Orlandi, “nem a linguagem, nem os sentidos e nem os sujeitos são transparentes” (2015, p. 46). Essa noção de não transparência da linguagem para AD surge quando esta questiona a evidência dos sentidos em sua totalidade, e estabelece que “a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação que se faz termo-a-termo” (ibidem, p. 17), isto é, a linguagem tem um funcionamento que lhe é próprio, constitui-se na opacidade, na falha, no esquecimento. Desse modo, é necessário que o analista “atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito” (ibidem, p. 59).

Vale lembrar que, embora a AD se interessa pelos estudos da língua e da gramática normativa, esse não é seu foco principal, sua atenção volta-se para o discurso, esse definido por Orlandi como “efeito de sentido entre locutores” (2015, p. 20). Para a autora, que trouxe a Análise de Discurso para o Brasil a partir dos estudos de Michel Pêcheux, quando se fala em discurso tem-se “a ideia de curso,

percurso, de correr por, de movimento” (ibidem, p. 13). Ou seja, leva-se em consideração o discurso como objeto sócio-histórico, é o sujeito falando e se relacionando com as condições de produção desta fala, desta linguagem.

Em nossa prática, desconsiderávamos essas relações quando trabalhávamos com a leitura e a interpretação. Mas o fazíamos porque estávamos inscritos ao processo de repetição do fazer pedagógico que pauta a interpretação em sentido literal e único, apontado pelo professor ou legitimado pelo livro didático, sem ao menos questionar e “pensar os diferentes gestos de interpretação” (ORLANDI, 2012, p. 9). Desse lugar, não tomávamos a interpretação como um gesto, não entendíamos que não “há separação estanque entre linguagem e sua exterioridade constitutiva” (ibidem, 2012, p 25). Como consequência, não abríamos um espaço realmente significativo para a interpretação, para a inscrição do sujeito na leitura, nem mesmo correlacionávamos esta às suas condições de produção.

Com a AD fomos compreendendo, pouco a pouco, que “o gesto de interpretação, fora da história, não é formulação (é fórmula), não é significação (é arranjo)” (ibidem, p. 17). Precisávamos, nesse processo de desestabilização, compreender que os sentidos não moram apenas nas palavras, mas também tem relação direta com o mundo exterior, com a história, a memória e na relação sujeito e situação. Essa exterioridade é constitutiva, nela o sujeito se relaciona diretamente com suas condições de produção para compreender como um texto significa e produz sentidos, pois “quando se interpreta já se está preso em um sentido” (ibidem, p.24). Nesse direcionamento, passamos a olhar o contexto sócio-histórico-ideológico responsável pelas relações de força no interior do discurso como um movimento necessário para atravessar a noção de transparência da língua, para que pudéssemos entender como um texto produz sentidos e porque somos afetados por uns sentidos e por outros não, a depender das condições que nos são dadas.

A noção de condições de produção para AD é basilar, uma vez que esta compreende fundamentalmente o sujeito e a situação, pois “em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (ibidem, 2015, p.29). Nesse caso, mesclam-se tanto o contexto imediato da enunciação através do jogo de imagens em que o sujeito está inserido (Formações Ideológicas), quanto à situação concreta historicamente determinada. Assim, as condições de produção do sujeito-leitor e dos textos postos a ler são determinantes para a construção de sentidos quando pensamos em leitura.

Nesse movimento, precisávamos também nos deslocar da noção de leitura praticada em nossa escola, aquela que, a rigor, trabalha com a noção de informação, segmentação, que busca atravessar o texto para encontrar o sentido do outro lado, e não abre espaço para novos gestos de interpretação. Era preciso romper com esses efeitos de evidência cristalizados em nossas práticas. Porém, esse é um processo que se constitui na relação sujeito e texto, ou seja, o texto o é porque significa, e pode ser interpretado de diferentes formas, segundo cada sujeito que o interpreta. Mas isso não se dá de uma hora para outra, e pode ser, segundo Orlandi, “um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvam no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (2012a, p. 13).

Com efeito, provocados pela relação que se estabelece entre sujeito e texto, nos ancoramos nas noções de sujeito para compreender que, na iminência de constituir-se como sujeito-leitor, este é afetado pela história e pela memória, de modo que “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (Ibidem, 2015, p. 37). Nesse tocante, pelo viés discursivo, “há um deslocamento da noção de homem para sujeito” (ibidem, p. 17), portanto este é social e se constitui na trama armada pelo inconsciente e pela ideologia, por isso, ele acredita ser a origem do seu dizer, ou seja, “o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele”, pois “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua” (Ibidem, p. 30). E no processo de atribuir sentidos, como bem define Orlandi,

Os sujeitos “esquecem que já foi dito - e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento significando sempre de muitas e variadas maneiras. (2015, p.34)

Assim, quando pensamos nessa relação sujeito, língua e história, o fazemos a partir da premissa de que, diante de um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc) o homem é levado a interpretar (ORLANDI, 2015). E, através da tomada de palavra, ocorre o gesto de interpretação. Esses gestos, por sua vez, se dão na história e sua relação intrínseca com a ideologia, outro conceito muito importante para AD. A ideologia não pode ser ensinada e nem aprendida, segunda a autora,

não é uma falha do ser humano, é o próprio funcionamento da inserção do sujeito na história, de modo que “a própria língua funciona ideologicamente”, assim, [...] “não há língua sem interpretação, e, ao interpretar, ancoramos na textualidade” (ibidem, 2012b, p. 60, 63).

Desse modo, Orlandi vai dizer que esse sujeito-leitor se constitui na relação com a linguagem em função da textualidade, e essa, por sua vez, é feita de gestos (ibidem, p. 64). Nessa perspectiva, texto e textualidade para AD não se confundem. Quando se fala em texto sob o viés discursivo, este não é tomado como uma unidade empírica, mas como objeto linguístico-histórico, ou seja, todo texto tem uma memória, circula socialmente e é produzido historicamente. Então, o que encontramos nele são frutos das relações sociais historicamente produzidas, que implicam relações de força e poder e nos faz refletir sobre que condições esse texto foi produzido, como este se relaciona com um leitor específico, como está formulado. Nos dizeres de Orlandi,

O texto é texto porque significa. Então, para análise de discurso, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em relação ao mundo. (2015, p. 67)

Nesse sentido, pensar no texto para trabalhar na escola, implica em todo um trabalho de antecipação. Somos convocados a refletir quem é o leitor para quem está posto, quais são as condições de produção desse texto, como este se representa em sua materialidade, que efeitos poderão produzir em nossos alunos. Essas noções foram cruciais para nosso tratamento com o texto na escola sob o viés discursivo. Entendemos que o lugar a partir do qual o sentido se produz e se constitui determina o modo como nossos alunos colocam em curso seus gestos de interpretação, pois

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

Já na textualidade estão os discursos, as discursividades e as formações ideológicas pelos quais o texto está atravessado. Assim, um texto tem textualidade quando tem um discurso que o sustenta e, “enquanto matéria discursiva, dá ensejo a várias possibilidades de leituras” (ORLANDI, 2012b, p. 64). De forma sucinta, diríamos que a textualidade seria os textos que se articulam em discursos filiados em uma discursividade já constituída historicamente e, que, com efeito, possibilita

compreender os processos de significação que ocorrem em um texto. Assim, “há textos que expõe mais o sujeito aos efeitos da discursividade, face à abertura do simbólico, e outros, menos “(ibidem, p. 64). Discursividade, então, é justamente a inscrição dos efeitos da língua na história” (Ibidem, p. 20), ou seja, o modo como o sujeito se inscreve em uma determinada discursividade, determina que posições serão mantidas ou alteradas e se houve identificação com aquilo que já foi dito antes e faz parte de uma memória discursiva, pois, se mudamos as posições, mudam-se os sentidos. Em suma, nas palavras de Orlandi,

O texto mostra como se organiza as discursividades, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como, a partir de suas condições (circunstancias da enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, breve, “falando”. (2012b, p. 67. Destaque da autora)

Quando falamos em memória discursiva, estamos falando de um espaço de retomadas de discursos, ou seja, de “formulações já feitas que presidem nossa formulação e formam o eixo que conduzem nosso dizer” (ORLANDI, 2015b, p. 24). Então essa memória é ativada no ponto de cruzamento entre o interdiscurso e o intradiscurso, sendo o interdiscurso essa associação entre as palavras e os sentidos que elas ativam na memória, por isso é definido como “algo que fala antes, em outro lugar independentemente” (ibidem, 2015a, p. 29). Já intradiscurso seria a formulação do agora, a atualização do nosso dizer no momento em que ativamos nossa memória, “isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (ibidem, p. 31).

Assim, nos servimos do escopo teórico da AD para elaborar nossas atividades durante a nossa prática pedagógica com vistas a possibilitar um espaço de trabalho com a língua em uma abordagem discursiva considerando sua opacidade e não transparência, de modo a re(significar) o espaço de sala de aula com atividades que demandam pesquisa, reflexão e atuação. E, desse modo, traçamos um novo percurso pedagógico frente ao ensino da leitura, na relação do texto com sua historicidade e na compreensão do sujeito-leitor com seus gestos de interpretação, frentes basilares de nosso trabalho com o livro didático.

2.3 POR QUE O LIVRO DIDÁTICO?

Quando pensamos em trabalhar com o LD, a primeira situação que nos preocupou era o fato de já ser objeto de muitos estudos ao longo dos anos e, frequentemente, ser revisitado por diversas teorias. O que falaríamos de novo sobre ele então? Que pontos seriam relevantes evidenciar que já não tinham sido expostos? Como produzir algo novo tendo como objeto um instrumento tão presente no espaço escolar? À medida que íamos fazendo essas interrogações, pensávamos também no quão significativo esse material era para nós e como subsidiava nosso trabalho em sala de aula, além de ser um dos poucos recursos de que disponibilizamos em nossa escola.

Como já mencionamos, sempre tivemos um apreço pelo LD desde que começamos a lecionar. Olhávamos para esse instrumento sempre projetando uma possível maneira de desmembrá-lo desse conceito de ferramenta de apoio. Por vezes questionávamos o seu papel no ensino de Língua Portuguesa no tocante a leitura e interpretação de textos. Incomodava-nos o fato de ser atrelado a função de facilitador da aprendizagem, ou guia de planejamento do trabalho docente.

Desse modo, quando fomos apresentados aos estudos no campo da História das Ideias Linguísticas (NUNES, 2007, ORLANDI, 2001, AUROUX, 1992) que trabalha com a história de um saber metalinguístico, e propõe um olhar para os instrumentos linguísticos como objetos discursivos, consideramos que tornar-se-ia possível analisar o livro didático pelo viés discursivo, uma vez que, nesse campo, a AD se articula com HIL compreendendo esses instrumentos como um “excelente observatório da constituição dos sujeitos, da sociedade e da história” (ORLANDI, 2001, p. 9)

Essa articulação se dá também, de acordo com Nunes (2007), na medida em que a AD faz com que esses objetos sejam relacionados às suas condições de produção. Orlandi acrescenta que

Quando refletimos sobre a presença desses instrumentos na Escola, na perspectiva em que consideramos a produção do saber metalinguístico, não se trata de pensar o mero uso de um artefato mas da construção de objetos históricos, com consequências sobre as políticas das línguas. Quando se constrói uma gramática, um dicionário, de imediato impõe-se a questão do ensino (2001, p.8).

Tendo em vista nosso aporte teórico, tomamos o LD como um instrumento linguístico a partir dos estudos de Auroux (1992) que, em sua obra, trata o processo de gramatização da língua como fator fundamental para a produção de gramáticas e dicionários. E “por gramatização deve-se entender o processo que conduz a

descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65). O autor ainda define a invenção da escrita e o surgimento das primeiras gramáticas/dicionários como verdadeiras revoluções tecnológicas, haja vista que esse processo de instrumentalização permite o “acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor (AUROUX, 1992, p.69). Desse modo, quando inscrevemos o LD como um instrumento linguístico, o fazemos por compreender que este, assim como a gramática, historiciza um discurso sobre a língua, ao mesmo tempo em que trabalha com um saber metalinguístico e dá acesso a um conjunto de regras.

Nesse sentido, compreendê-lo como instrumento ideológico de um modelo sociodiscursivo dominante, e investigar como os sentidos que reverberam nos textos didáticos afetam e condicionam seus leitores, passou a ser o nosso objeto de estudo durante nossa prática pedagógica. E, partindo dessa compreensão, nos propomos a lançar sobre o livro didático um olhar discursivo, ressignificando-o em nossas práticas.

Mas antes, cabe-nos entender, ainda que brevemente, seu processo de legitimação e o lugar que ocupa no fazer pedagógico. Vale dizer que não intencionamos abarcar todo seu percurso histórico, e muito menos explorá-lo de forma mais complexa, interessa-nos apenas contextualizá-lo para uma posterior análise deste como mecanismo ideológico.

Dito isso, começamos por dizer que os livros didáticos adotados em nossa escola fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), executado pelo Governo Federal, promovido pelo Ministério da Educação e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que objetiva avaliar e distribuir, gratuitamente, materiais didáticos para as escolas públicas das esferas federal, estadual e municipal, com intuito de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Este programa, através do

Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos

educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros⁷.

A trajetória do LD é marcada por programas e políticas de controle desde os anos de 1930, ainda no governo Vargas, através de decretos e leis que tinham por objetivo inseri-lo dentro do espaço escolar. Nessa mesma década, durante o Estado Novo, surgiu o primeiro órgão específico para formular políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), e já em 1938 - Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 - o Estado institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável pelo controle de produção e circulação do livro didático no País.

Entre as décadas de 1940 e 1960, o Estado, por meio de decretos-lei e acordos internacionais, consolida as legislações que tinham por objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, criando também a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted). Já na década de 1970 inauguram-se dois momentos: a estruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a extinção do INIL. Dentre as inúmeras mudanças na constituição e na política do livro didático que se instauraram nessa época, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático e o Fundo Nacional da Educação Básica (FNDB) passa subsidiar os custos de produção e distribuição dos LDs. Ao longo desses anos, comissões para análises e distribuição, acordos governamentais, iniciativas e decretos-leis foram compondo o que resultaria hoje no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Porém, até a década de 80, o Programa não vinculava a participação do professor na “escolha” dos LDs, o que ocorreu de fato a partir da segunda metade da década dos anos de 1980.

Com a implementação de novas políticas de escolha a partir 1985, através da reformulação do Decreto nº 91.542, teoricamente o processo de escolha desses livros começou a passar pelo crivo do professor, através de um “guia” de livros elaborado e distribuído por especialistas que compõe o Ministério da Educação e Cultura (MEC). O decreto propõe que

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

§ 1º A seleção far-se-á na escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

⁷ Texto extraído da página oficial do PNLD, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/busca?ordering=newest&searchphrase=all&limit=20&areas\[0\]=tags&searchword=PNLD](http://portal.mec.gov.br/busca?ordering=newest&searchphrase=all&limit=20&areas[0]=tags&searchword=PNLD), acesso em 14/01/2019.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

Mas antes de chegar aos professores, esses especialistas, dos quais fazem parte professores de grandes universidades do Brasil, fazem uma seleção prévia dos materiais disponibilizados pelas editoras e os classificam em escalas que vão de bom, regular e ruim, conforme o número de estrelas que ganham. Após essas avaliações, produzem o *Guia do Livro didático* (PNLD), que chega até o professor para que este escolha, dentre os mais “indicados”, aquele que julgar mais adequado para seu trabalho em sala de aula.

Nessa seleção, o MEC é a instituição autorizada a regulamentar e organizar os materiais que devem fazer parte dos acervos da escola, direcionando, nessa “peneira”, os saberes que nossas escolas precisam adquirir no campo das ciências. Segundo Souza (1999, p. 57), “a iniciativa do MEC para avaliar e classificar livros didáticos não deve necessariamente ser vista como um “ato perverso” de controle, mas não deixa de ser um gesto de censura, com implicações didático-pedagógicas”.

Nesse sentido, cria-se a ilusão de autonomia dos professores no processo de escolha desses livros. Quando estes pensam estar sendo autorizados a escolher o material com os quais irão trabalhar, na verdade estão apenas sendo direcionados a selecionar aqueles que já passaram por um processo de escolha que os classificou, imbuindo-se de legitimidade para nortear e sustentar as práticas do professor. Souza diz que

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

Nessa perspectiva, o LD, enquanto mecanismo de poder e detentor de verdades sobre os saberes a circular na escola (CORACINI, 1999), passa a exercer o papel de instrumento de controle e coerção que naturaliza os discursos que são reproduzidos e regulamentados no ambiente escolar. E a escola, de acordo com o que propõe Althusser em *Aparelhos Ideológicos do Estado* (AIE), “ensina ‘saberes práticos’ mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da ‘prática desta” (1980, p. 22). Assim, quando este material chega até a escola vem carregando consigo o mito da autoridade do dizer, pois, de acordo com Souza,

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

A nosso ver, sob essas condições, cria-se um descompasso no modo como os professores vão direcionando suas práticas, pois muitos se veem atravessados pelos discursos de verdade que circulam no livro, normalmente carregados pela historicidade de quem os produziu, e “raramente se tenta compreender e questionar a ideologia que os textos tentam passar, nem mesmo quando são impostos pelo livro didático” (CORACINI, 2010, p.31). Por um outro lado, inscrevem-no como um dispositivo meramente funcional, instrumental, sem considerá-lo como objeto discursivo. Assim, abre-se um cenário que, de acordo com Nunes, gera

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

Frente a esses questionamentos, sabemos que na maioria das vezes, o LD é o único recurso real, palpável de que dispomos e representa, também, para muitos alunos, a única fonte de informação científica. Porém, concebê-lo como um instrumento detentor de um saber único e institucionalizado, sem questionar as posturas autoritárias que alinham os posicionamentos e que dão voz ou silenciam falas nos textos didáticos pode gerar graves problemas para o ensino como um todo. Pois, nesse processo, “o professor é apresentado, paradoxalmente, como um agente sem voz e sua atuação está restrita à sua capacidade de adaptação” (SOUZA, 1993, p. 60), e a “tarefa do aluno restringe-se, pelas atividades propostas, a responder perguntas, e sempre em uma determinada ordem. E assim, tenta-se sempre delimitar o percurso dos sentidos” (GRIGOLETTO, 1993, p. 73).

Feitas essas pequenas considerações, nosso trabalho buscou compreender os mecanismos históricos e ideológicos que atravessam esses materiais e que resultaram nos gestos de leitura de nossos alunos quando foram provocados a refletir sobre as constituições de família em discursos materializados nos LDs, deslocando-se das leituras automáticas que estavam habituados a fazer e tomando-as como uma relação necessária entre o homem, a história e a ideologia.

Como nossa proposta pedagógica não se centrava em análise de fenômenos linguísticos e nem somente nas atividades de interpretação de texto, típicas dos LDs e, a partir do entendimento de que a relação com a leitura não é exclusivamente da Língua Portuguesa, uma vez que os objetos postos a ler transcendem todas as disciplinas, trouxemos para nossas leituras também os livros de História e Geografia. Nosso objetivo era também lançar sobre essas materialidades um olhar discursivo, pois, de acordo com que diz Orlandi (2001, p. 8), olhar para essas materialidades linguísticas “como parte da relação com a sociedade e história, transforma esses instrumentos em objetos vivos”.

Desse modo, objetivávamos, através desse trabalho, oferecer condições para que os alunos produzissem sentidos diferentes e fossem afetados por outros gestos de interpretação, oportunizando o processo de resignificação do conceito de família nos LDs. Além disso, procuramos promover um trabalho que tomasse a concepção de leitura que considera a historicidade dos sujeitos e seus sentidos, pois “sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo” Orlandi (2012, p. 11). Assim, os efeitos produzidos nesse trabalho em que descrevemos toda prática pedagógica propriamente dita serão evidenciados no próximo capítulo.

2.4 FAMÍLIA: O QUE TEM DE NOVO PARA SE FALAR?

Quando trouxemos a temática família para nosso trabalho o fizemos a partir das condições de produção em que nos encontrávamos. Tínhamos, em nosso quadro de alunos, estudantes pertencentes a diversas formulações familiares e muitos deles não se reconheciam nem se identificavam com esses novos modelos constituídos. Ao lado disso, pensávamos, também, em abrir um espaço para que se discutisse sobre essas famílias, de forma que contemplasse a maioria das formações que estão presentes em nosso espaço escolar, visto que muitas vezes presenciávamos cenas de preconceito e inibição entre os próprios alunos diante dessa realidade.

Porém, pensar a família na ambiência em que nos encontramos hoje não se configura uma tarefa fácil, haja vista que possuímos ainda muitas limitações no que concerne a essa questão, principalmente quando pensamos no cenário político atual que promove o discurso de proteção à família brasileira. Nesse direcionamento, ocorreu-nos pensar: de que família estão falando? Quais formulações devem ser

protegidas? Quais devem ser desconsideradas? Qual base ideológica atravessa esse discurso? Silva e Di Renzo nos dizem que

A família é vista pelo Estado e Igreja como protagonista principal na luta pelo poder e controle sobre o social. A relação entre família e poder político na formação do Estado moderno, passa por embates problemáticos, pois há um imaginário constituído de que é uma unidade privada dos sujeitos, cabe à eles definirem suas atitudes perante as situações vivenciadas. Entretanto, o que temos é um grande elo entre Estado e Família, que significa na constituição dos dizeres e dos sujeitos na sociedade. (2016, p. 112)

O primeiro aspecto a levar em consideração é que a família contemporânea tem passado por diversas transformações e se organizado de maneira distinta do modelo nuclear padronizante, representados pela figura do marido e da esposa com seus descendentes. Esse modelo, tratado como tradicional, tem sofrido um desarranjo constante ao longo dos anos e isso tem ocorrido, principalmente, porque muitos deles estão se desfazendo e se refazendo em novas formulações. Além disso, envolve também questões sociais como a atuação da mulher no mercado de trabalho e algumas garantias em lei das relações homoafetivas.

Porém, este é um terreno ainda bastante conflitante para se adentrar, pois, ao passo que a família parece ganhar novas significações e ser reconhecida em suas novas configurações por meio de leis e decretos que as validam, é constantemente confrontada pelos discursos conservadoristas que repudiam, marginalizam e discriminam esses novos modelos. Essa postura está intimamente ligada ao funcionamento histórico-ideológico do conceito de família, que são sustentados tanto pelo ordenamento jurídico quanto pelos dogmas cristãos. Alves, em seus estudos sobre a evolução do conceito de família, diz que

Persiste no bojo da sociedade, ainda, uma repulsa aos valores familiares que destoam daqueles constituídos ao longo da história ocidental. A manutenção do conceito clássico de família, o qual, sob o prisma da religião, está sendo destruído pela evolução dessa. Apesar de a sociedade não aceitar novos padrões na família brasileira, elas sempre existiram, mas eram renegadas e não reconhecidas, tanto socialmente quanto jurisprudencialmente (2014, p. 24).

Pensando nisso, não é raro que vejamos discursos preconceituosos no ambiente escolar no que tange essas questões familiares. Sempre fomos levados a pensar que o modelo ideal de família seria aquele oriundo do arranjo matrimonial entre um homem e uma mulher com seus respectivos filhos. Essa inculcação não se faz presente apenas nos dogmas religiosos ou nos documentos que regulamentam

nossos direitos cidadãos, mas também nas representações que se fazem dessas instituições nos mais diferentes objetos postos a ler e neles incluem os textos que são levados para escola via LD ou outra materialidade.

Assim, entendemos ser pertinente trazer essa problemática para nossos estudos, uma vez que essas novas relações passaram a ser basilares em muitos lares dos quais nossos alunos fazem parte. Além disso, fez-se necessário desconstruir alguns velhos conceitos para dar lugar aos novos que estão já instaurados. Sendo a família uma instituição legitimada como núcleo fundador de uma sociedade e sua relevância para constituição dos sujeitos enquanto um ser social, achamos válido, através desse estudo, investigar que representações estão sendo veiculadas no LD, que imagens e conceitos esses materiais postulam sobre família, o que mostram e o que silenciam, e como nossos alunos são afetados por essas representações.

3. DO PERCURSO AO EFEITO DE FECHO

Este capítulo dedica-se a reflexão e descrição das atividades desenvolvidas durante o projeto. Intencionamos aqui dar visibilidade a todo processo, bem como evidenciar as mudanças que, ao longo dessa caminhada, nos fizeram ter um olhar mais consistente para nossa prática pedagógica e que nos possibilitou condições para romper com as velhas práticas legitimadas ao longo da história e pudéssemos ver sempre e cada vez mais longe.

Porém, antes, vale ressaltar que nem tudo em nosso percurso deu-se como havíamos planejado, tão pouco tivemos só sucesso no desenvolver das atividades, muitas vezes fomos confrontados pela posição-sujeito professor formada historicamente pelo discurso pedagógico autoritário, em que este “apropria-se do cientista e se confunde com ele sem que se explicita sua voz de mediador, [...] tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento, [...] e a voz do saber fala no professor” (ORLANDI, 1983, p. 15). Em outros momentos nos deparamos com as contradições que abarcam o sistema de ensino, em que a escola inicialmente se apresenta com uma aparência de neutralidade, no entanto, se revela “como ordem legítima porque se orienta por máximas e essas máximas aparecem como válidas para ação, isto é, como modelos de conduta, logo como obrigatórias” (ibidem, p. 17).

Assim, muitas vezes tínhamos que nos distanciar dessas tomadas de posições para, no batimento entre teoria e prática, atravessar essa obviedade e nos colocar como agente de uma prática social e histórica, como ser simbólico que é fadado a significar, pois, de acordo com Orlandi, ao assumir-se a posição de analistas de discurso, devemos deslocar nosso olhar

Levando em conta o homem na sua história, considerando os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista relaciona a linguagem à sua exterioridade. (2015, p. 14)

Pontuada essas questões, passamos a dissertar nosso percurso, nos atendo em explicitar objetivamente as atividades desenvolvidas desde a apresentação da proposta até a socialização do produto final, como também os efeitos produzidos tanto em nós, quanto em nossos alunos. Para tanto, a fim de não tornar este trabalho demasiadamente longo e cansativo, selecionamos alguns recortes que julgamos mais relevantes para compreensão de nossas análises. Cabe ainda

ressaltar que nosso trabalho se configurou em caráter colaborativo, muitas vezes sendo revisto e reestruturado em conjunto com os atores principais de todo o processo, os nossos alunos.

3.1 NOSSOS PRIMEIROS DIZERES

Nosso percurso deu-se inicialmente no dia 26 de abril de 2018 com a apresentação do projeto para escola. Aproveitamos uma reunião pedagógica em que se concentrava uma boa parte da equipe que compõe nossa comunidade escolar e expomos sobre o programa PROFLETRAS, sobre a Universidade em que estávamos vinculados e a necessidade de desenvolver uma prática pedagógica em Língua Portuguesa que contemplasse uma turma de ensino fundamental. Deixamos claro que se tratava de um projeto a ser desenvolvido na/para a escola e, portanto, necessitávamos firmar uma parceria nessa trajetória, porque entendemos o trabalho coletivo como um modo de os sujeitos da escolarização sociabilizar suas vivências colocando os sentidos em (dis)curso.

Tivemos o cuidado também de separar um momento específico para expor o projeto aos nossos alunos e decidimos em conjunto como se daria nossos encontros ao longo de nossa prática pedagógica. Como não havíamos lecionado nessa turma ainda, apenas nos conhecíamos de uma conversa no ano anterior⁸ (novembro de 2017) sobre a possibilidade de se tornarem a turma de um projeto e também para ouvir sugestões de temas para nossa proposta, aproveitamos essa oportunidade para nos conhecer melhor e falarmos mais detalhadamente sobre o nosso projeto, sobre o motivo da escolha da turma e das nossas expectativas em relação ao desenvolvimento da proposta.

É importante também dizer que, como havíamos assumido um novo concurso docente da rede Estadual na mesma escola que já somos lotados, pudemos assumir as aulas na turma que escolhemos para intervenção e, dessa forma, as 4 (quatro) aulas semanais de Língua Portuguesa foram destinadas ao trabalho com o projeto durante dois bimestres.

Isso posto, iniciamos nossa primeira aula por uma roda de conversas em que pudéssemos problematizar algumas questões que julgávamos necessárias nesse momento de descoberta de si e do outro. Assim, partimos das seguintes perguntas

⁸ Expomos como se deu esse primeiro contato no capítulo 1

para estabelecer uma primeira observação desses sujeitos-alunos: “*Como veem a nossa escola, o que esperavam dela, o que costumavam ler em casa, o que gostariam de ler no ambiente escolar e o que pensam sobre a leitura*”. Nosso intuito era dar voz aos nossos alunos e criar condições para que pudessem “assumir a autoria colocando-se na origem de seu dizer” e que esse fosse “algo imaginariamente seu, com começo, meio e fim” Lagazzi-Rodrigues (2015, p. 102), porque entendemos que, em Análise de Discurso, a autoria não está somente na escrita, mas também se constitui na fala, na leitura e na interpretação.

Sobre as respostas para nossas perguntas, a maioria se referiu a escola como ruim em relação a estrutura mas boa em relação ao ensino. Sobre a leitura, alegaram ler bem pouco ou quase nada, apenas o que circula na internet e o que lhes interessavam através do aparelho celular. Segundo eles, gostariam de ler na escola “coisas interessantes”, os questionamos sobre o que seria interessante, se atrapalharam ao explicar, um deles disse: “*Ah, sei lá, prof. Alguma coisa que fosse legal*”, outros chegaram a citar histórias de terror, suspense e quadrinhos. Muitos disseram não gostar de ler livros. Isso nos fez refletir sobre o percurso de leitura de nossos alunos e sobre o que Nunes aponta em seus estudos históricos sobre a formação do leitor brasileiro na atualidade, quando diz que

Todo leitor tem sua história de leitura, e, portanto, apresenta uma relação específica com os textos, com a sedimentação dos sentidos de acordo com as condições de produção da leitura em épocas determinadas. O sujeito se constitui como leitor dentro de uma memória social de leitura. (1998, p.25)

Depois passamos a falar um pouco sobre temática família. Interrogamos sobre como são as famílias das quais fazem parte e, também, como eram as famílias que eles costumam ver nos textos, na televisão, nas propagandas. Questionamos sobre o modo como eles veem essas formações e se acham que se parecem ou não com as famílias que eles têm. Sem pressioná-los, sugerimos que cada um falasse um pouco de como é composta a sua família, quantas pessoas, quem e como são.

Como já era esperado, houve uma certa inibição para se expor e argumentar sobre nossos questionamentos, principalmente porque se tratava de questões pessoais, o que é natural no início. Isso de certa forma nos inquietou, mas acreditamos que essa nossa postura é resultado do que reflete Coracini, quando diz que “ficar sem falar diante de outro pode causar, em culturas como a nossa, um

certo mal-estar e, por isso, frequentemente, se observa a tendência a preencher o silêncio de qualquer forma” (2010, p. 68)

Sobre as famílias, eles responderam que suas famílias são “normais”. Ao indagarmos sobre o que seria esse “normal”, foram unânimes ao afirmar que é ter pai, mãe, irmãos, e que a maioria das famílias é e deve ser assim. Percebemos que essas respostas se inscrevem numa discursividade conservadora e religiosa, e seus dizeres relacionavam-se diretamente com as formações ideológicas da qual faziam parte, a família enquanto instituição representada pela união em casamento oriunda de um relacionamento heterossexual. Ou seja, a família “normal” que eles concebem remete a estrutura familiar tradicional formada pela união de um homem e uma mulher e seus descendentes. A nosso ver, resgata-se, nessa formulação, os preceitos religiosos de família reproduzidos ao longo de muitas gerações que instrui: “um homem deixa seu pai e sua mãe, e se une à sua mulher, e eles dois se tornam uma só carne” (Genesis, 2:24).

Aproveitamos o ensejo e os indagamos se todas as famílias que eles conhecem são formadas por pai, mãe e filhos, nesse momento disseram que não, que existe família “diferente”. Quando perguntamos sobre esse diferente, uma aluna respondeu: “Ai, *professora, a senhora faz umas perguntas*”. Como assim? Perguntamos. “Ah, *umas perguntas que deixa a gente sem resposta*”! Percebíamos que, no confronto com suas respostas, seus dizeres deslizavam, as perguntas os incomodavam a ponto de tirá-los de seu lugar comum de aluno passivo.

Entendemos, a partir dessas primeiras formulações, que seria o processo discursivo da leitura que oportunizaria aos nossos alunos questionar as formações ideológicas que atravessam os discursos sobre família e, a partir de então, trabalharíamos de modo a criar condições para que produzissem sentidos diferentes e fossem afetados por outros gestos de interpretação. Precisávamos provocá-los “à compreensão de como um objeto simbólico significa *para* e *por* sujeitos, como produz sentidos” [...], de maneira que pudéssemos refletir sobre como um “texto materializa os gestos de interpretação do sujeito em sua relação com a história” [...] (GRANTHAN, 2011, p. 14). Tal objetivo se daria a partir da construção do nosso arquivo de leitura, uma vez que nele reuniríamos diferentes vozes, resultantes de diferentes condições de produção sobre o mesmo assunto. Cabe ainda ressaltar que nosso foco principal era dar visibilidade aos gestos de interpretação resultantes das

discursivizações sobre a família no livro didático, de modo que não nos alongaremos nas análises de todas as atividades que integraram o arquivo de leitura.

3.2 A CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO DE LEITURA E OS EFEITOS PRODUZIDOS

No processo de elaboração do nosso projeto, evidenciamos nosso objetivo de construir um arquivo de leitura composto por textos trazidos por nós e por nossos alunos em que abarcasse o recorte temático da família. Porém, tínhamos a preocupação de não conceber o arquivo como um banco de dados ou um amontoado de documentos organizados, mas sim pensarmos o arquivo, tal como propõe Pêcheux (2014, p. 59), que este deve ser “entendido no sentido amplo de campo de documentos pertinentes e disponíveis” e Orlandi (2012b, p. 59), quando afirma que arquivo “é discurso documental, institucionalizado, memória que acumula”, [...] “não é um acúmulo de textos à disposição”. (Ibidem, p. 38). Havia então a necessidade de pensar nas materialidades significantes que comporiam este arquivo de modo a observar quais discursos circulam nessas materialidades, sob que condições, que regularidades as compõem e o que as legitimam.

Com efeito, através da constituição do arquivo de leitura, oportunizaríamos momentos de reflexão, pesquisas, debates e acréscimos de ideias, com vistas a problematizar os discursos e os efeitos de sentidos que emergem dessas materialidades, de modo que construíssem um lugar para os gestos de interpretação de nossos alunos. Como se tratava de uma temática específica, reunimos um conjunto de materialidades para compor nosso arquivo, sendo eles: um filme, documentos oficiais tais como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Constituição Federal, Código Civil e a Bíblia, reportagens em vídeos, imagens, anúncios, propagandas e os livros didáticos, para estes, especificamente, trataremos com maior profundidade em um dos itens dessa dissertação.

Para organizar nosso trabalho com a leitura desses textos, separamos quatro momentos: no *primeiro momento*, como modo de introduzir uma reflexão sobre o assunto, trouxemos o filme *A família do futuro*⁹. No *segundo momento*, através de pesquisas e debates, buscamos compreender como a família é significada em documentos oficiais e legitimados pela sociedade, tais como IBGE, Constituição Federal, Código Civil e a Bíblia. O *terceiro momento* contou com a leitura de

⁹ Gênero: animação. Direção: Stephen J. Anderson, Walt Disney, 2007. DVD (95 minutos).

reportagens em vídeos, imagens, anúncios e propagandas que traziam a temática da família. O *quarto momento*, apresentado em um subitem específico, destinou-se a leituras e análises dos LDs.

Uma vez que não se tratava de uma proposta fechada, sabíamos que, constantemente, esses documentos poderiam ser questionados, ampliados e revisitados, e assim ocorreu em algumas aulas. A cada momento de leitura dessas materialidades, construíamos um modo de olhar para as discursividades e as redes de memória que constroem as discursivizações sobre família, de modo que não desconsiderasse sua historicidade, pois, na posição de Analista de Discurso, “procuramos conhecer esta exterioridade pela maneira como os sentidos trabalham no texto” (ORLANDI, 2012c, p. 29) e, desvelado da noção de transparência, conceber que “não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva” (ibidem, p. 25).

Para que pudessem ter em mãos todas as informações debatidas e problematizadas durante as leituras das materialidades que compunham nosso arquivo, entregamos aos nossos alunos um caderno de registro para que, ao longo de todo percurso, fizessem as anotações que considerassem relevantes nesse processo. A esse caderno nomeamos de diário de bordo.

Vale ressaltar aqui que nossa intenção com os diários de bordo era evidenciar o processo de escrita e promover momentos de autoria, mesmo esse não sendo o foco de nossa pesquisa, pois entendemos, a partir de Orlandi, que “a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, não-contradição e fim” (2012c, p. 69). Lagazzi-Rodrigues explica que “da mesma maneira que sujeito e linguagem se constituem mutuamente, também autor e texto mantêm entre si uma relação necessária” (2015, p. 103).

Porém, o que percebemos é que, ao final de cada etapa em que destinávamos um momento para o registro no diário de bordo, nossos alunos não sentiam-se autorizados a fazê-lo sem nossa mediação por meio de roteiros e perguntas. Por vezes os incentivamos a colocar em seus registros da forma como compreenderam ou que julgassem relevante, mas éramos constantemente provocados a passar na lousa algumas perguntas para que pudessem organizar o assunto a escrever. Isso nos incomodou muito, pois ao assumir esse lugar de condução, imaginamos que estaríamos reproduzindo uma postura autoritária que

direciona todo o fazer em sala de aula através da repetição. Não sabíamos de fato se sim ou se não, porém restava-nos compreender que se tratava de um hábito o qual está intrinsecamente arraigado no processo de escolarização, em que o “aluno se limita a responder às perguntas do professor, que, por serem habituais, não causam maiores problemas” (CORACINI, 2010, p. 78).

Passamos, então, a descrever os efeitos produzidos pela leitura das materialidades que integraram nosso arquivo.

3.2.1 Filme: A família do futuro

Como descrito no processo de elaboração do projeto, por uma questão de ordem, a primeira materialidade a compor nosso arquivo foi o filme “*A família do futuro*”. Pensamos no filme por ser uma maneira leve de iniciar nossas conversas e também por este já problematizar algumas questões que julgamos pertinentes ao se tratar de família. Nosso objetivo era criar condições para um primeiro gesto de leitura de uma configuração familiar que não se inscrevia no modelo tradicional. Então, como tínhamos duas horas-aulas nesse dia, levamos nossos alunos até a sala de informática que também funciona como sala de vídeo¹⁰, para que assistissem a animação.

Nesse filme temos a história de um menino de 13 anos que foi abandonado em um orfanato quando bebê e, mesmo sendo um garoto muito inteligente e sempre incentivado nos seus feitos geniais, não consegue uma família que queira adotá-lo. Sente-se rejeitado e chega até a desistir do sonho de ter alguém que cuide dele. Uma de suas mais novas invenções é o scanner de memória, uma máquina que de alguma forma o ajudaria a lembrar de sua mãe e, quem sabe assim, conseguiria voltar para sua família biológica. Porém, na feira de ciências que vai apresentar seu invento, um garoto chamado Wilbur Robinson aparece em sua frente e diz ser um policial do futuro. Pede para que tome cuidado com um tal de Bandido do Chapéu Coco. Wilbur acaba levando Lewis para o futuro, e lá ele se encontra com a família Robinson, que o ajuda a recuperar seu scanner de memória e sua confiança em si mesmo. No final, ele acabou sendo adotado por essa família que, aos olhos de muitos e por ser do futuro, é considerada estranha e maluca.

¹⁰ Explicitamos mais detalhadamente sobre as condições do laboratório de informática, que também funciona como sala de vídeo, e demais estruturas que compõe nossa escola no primeiro capítulo.

Em nosso próximo encontro, fizemos uma dinâmica que consistia em cada aluno contar o filme sobre o ponto de vista de um personagem do filme. Foi necessário retomar a história, pois alguns alunos haviam faltado ao primeiro encontro. Após a dinâmica, montamos nossa roda de conversa sobre o filme. A princípio destacamos os itens mais relevantes do filme, segundo a concepção deles. Ao perguntar o que eles pensavam sobre a família do filme, eles destacaram os seguintes termos: “estranha”, “maluca”, “feliz”, “alegres”, “legal”.

Observamos, em suas formulações, uma regularidade dos termos “estranha” e “maluca”, significantes que colocam em evidência a reprodução de um imaginário em funcionamento de que toda família que foge do que, inicialmente, eles colocaram como “normais”¹¹, não tivesse legalidade. Ou seja, o que determina esses discursos são antecipações imaginárias dos lugares que ocupam esses sujeitos alunos. E esse imaginário condiciona os sujeitos em suas discursividades, determinando o que se deve ou não dizer, pois, de acordo com Pêcheux,

O que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. (1993, p. 82)

Passamos a questioná-los sobre o modelo de família do filme e os modelos que temos em nossa realidade e alguns disseram achar legal ter uma família como a do filme. Percebemos que, tanto na nossa primeira roda de conversa quanto após assistir ao filme, o termo “diferente” era muito citado por eles, porém quando pedíamos para conceituar o que é diferente, não conseguiam definir muito bem, e saíram respostas como: “*diferente é diferente, que não é normal*”. E eu perguntava novamente: e o que é ser normal? Nesse momento eles ficaram sem respostas.

Esses dizeres nos remetem ao que bem define Orlandi quando aponta que quando dizemos alguma coisa, estamos sempre o fazendo em relação a algo que não dissemos, pois “ao longo do dizer, há toda uma margem de não ditos que também significam” (Orlandi, 2015, p. 81). Assim, quando optam por não dizer, na verdade estão silenciando, mesmo que de forma inconsciente, todos os já ditos sobre família que atravessam seus discursos.

No decorrer dos nossos debates, muitos de nossos alunos voltaram seus olhares para algumas questões, principalmente no que se refere ao personagem principal do filme não ser aceito pelas famílias que visitavam o orfanato por ser um

¹¹ Quando se referem a normais, estão querendo dizer a família composta por pai, mãe e filhos.

pequeno cientista que gostava de experimentos. Nesse olhar sustentava-se o pensamento de que a família, enquanto instituição acolhedora, falhou em suas atribuições. Outro ponto importante foi a observação que os alunos fizeram sobre o desfecho do filme, em que o personagem, ao poder descobrir quem era sua mãe, prefere a família que o adotou. Os alunos disseram, nessa reflexão, que o motivo foi o fato da família tê-lo aceitado como ele era, sem julgamentos, além de possuírem interesses em comum, já que a família também era ligada a ciência. Muitos alunos alegaram ser muito importante se sentir amado e aceito, mesmo sendo diferente, e que a família do filme era incentivadora do personagem principal. Esses discursos revelam a importância do apoio familiar para esses adolescentes nas escolhas que fazem. Registramos também que o termo diferente surge mais uma vez fortemente ligado a ideia de subversão da ordem natural das coisas.

Como nossa roda de conversa se estendeu durante toda a aula desse dia, no outro encontro propomos fazer nosso primeiro registro no diário de bordo, porém fomos surpreendidos com a insistência deles em voltarmos a falar um pouco mais sobre o filme, pois disseram que ainda tinham “coisas” a serem ditas. Aproveitamos o ensejo e falamos sobre as pessoas que moram com eles que não sejam pais ou irmãos e percebemos que eles não consideravam essas pessoas “famílias”, mas sim os descreviam como: “pessoas que moram comigo ou na minha casa”. Descobrimos, nessa conversa, que boa parte deles não moram com a “figura paterna”, portanto, esses lares são constituídos por tios, avós, primos e madrinhas.

Feito isso, passamos ao nosso registro no diário de bordo. Orientamos a registrar o que eles considerassem pertinente mencionar sobre a família do filme, se ela se parece com as famílias que conhecemos, além de outros aspectos que eles achassem relevantes e que não tinham sido ponderados. A maioria se propôs a escrever, mas alguns alunos sequer abriram o caderno para registrar, mesmo dizendo que não estávamos preocupados com “certo ou errado”, mas que eles pudessem ter a liberdade de registrar o que pensam, sem julgamentos. Mesmo assim, não obtivemos sucesso com alguns.

Para efeito de compreensão, apresentamos recortes dos registros feitos nos diários de bordo, os quais trataremos como Sequências Discursivas (SD) a partir dos estudos de Courtine (1981, p. 25) que as define como “sequências orais ou escritas de dimensão superior a frase”.

SD 1: O filme foi muito interessante, a família é muito **doida e engraçada**. Mas a família não é como da vida real, é bem **diferente**. (Aluno A. G. P.)

SD 2: O filme fala sobre a família **maluca**, mas é legal e **alegres**. Bem **diferente** da nossa, tem um monte de gente **estranha** na família do futuro. Acho que por isso é lá do futuro. (Aluna N.A.)

SD 3: O filme foi muito emocionante, um dos melhores que eu já vi. Nós discutimos ele na escola com a professora sobre o que entendemos e eu achei eles bem **estranhos e diferentes** das famílias **normais**, bem mais **feliz**. (Aluno M. I.)

SD 4: O filme fala sobre um menino órfão, que é deixado pela sua mãe e depois acha uma família **maluca** para ficar com ele. Hoje em dia essa família seria bem **diferente**, minha família é formada por meus pais e apenas eu de filha, pois meu irmão já se casou, e eu acho isso **normal** no meu ponto de vista. (Aluna G. L. S.) (Grifos nossos)

Nessas formulações, repetem-se os mesmos termos usados em nossas conversas na aula anterior. Significantes que marcam seus dizeres tanto na oralidade quanto na escrita colocam em evidência o efeito de filiação em uma discursividade moralista, baseada no conservadorismo, em que tudo que destoa dessas convicções soa como “diferente”, “maluco” e “estranho”.

Essas primeiras leituras nos possibilitaram observar o modo como são construídos esse imaginário de família que se sustentava nos dizeres de nossos alunos. Entendemos que se trata de sentidos estabilizados advindos de uma memória discursiva em que a repetição “torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2015, p. 29). Ou seja, as posições que nossos alunos ocupavam ao lançar seus gestos de interpretação eram determinadas pelas condições históricas e ideológicas a que eram submetidos e, como consequência, formulavam proposições que eram tomadas como verdades absolutas, únicas.

Com efeito, sabíamos que tínhamos muito a fazer para romper com essa obviedade dos sentidos que circulava em suas falas. E mesmo muitos afirmando que não se tratava de ter preconceito quanto às demais configurações, percebíamos que suas construções eram afetadas pelos discursos de legitimidade e aceitabilidade que classifica o que deve ou não ser considerado como família.

3.2.2 Documentos oficiais – família documentada

Passamos para o segundo momento da constituição de nosso arquivo entendendo que precisávamos desestabilizar alguns sentidos postos em

funcionamento na atividade anterior. Então, objetivávamos, com base nas leituras e pesquisas dos/nos documentos oficiais e legitimados pela sociedade, compreender como se sustentam, a partir do contexto sócio-histórico, os conceitos que ancoravam as falas dos nossos alunos sobre o modelo ideal de família. Sustentados teoricamente em Orlandi, seguíamos a “procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a histórias das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento linguístico” (ORLANDI, 2012, p. 48).

Para tanto, propomos começar por pesquisar no site do IBGE para compreender como esse órgão legitima e significa a família. Havíamos planejado uma pesquisa no laboratório de informática e separamos a turma em grupos de 3 ou 4 pessoas para pesquisarmos nesse site sobre as definições de família, o que o órgão prevê sobre, os dados que ele trazia, os conceitos. Na semana anterior havíamos programado com a gestão escolar o uso do laboratório de informática que, a princípio, diziam estar funcionando. Mas no dia da aula nenhum computador da sala de informática funcionou, então tivemos que fazer essa pesquisa pelo celular mesmo. Usamos alguns celulares dos alunos, emprestamos também nosso computador e o celular pessoal para que alguns grupos que não tinham acesso à internet pudessem fazer a pesquisa.

Chamou-nos a atenção a dificuldade que os alunos demonstraram para fazer esse tipo de pesquisa. Muitos sequer sabiam onde procurar ou selecionar as informações. Isso desconstruiu nosso imaginário de que, por se tratar de jovens que estão o tempo todo conectados, teriam mais agilidade no manuseio das tecnologias e uma certa facilidade e rapidez na pesquisa. Tivemos que reorganizar o planejamento da aula para explicar como se entra em um site, como fazemos pesquisa, como selecionamos as informações que nos são dadas extraindo dessas aquilo que é relevante, saber se o site é confiável etc. Essa reorganização gerou efeitos positivos em nossa aula, pois os alunos nos disseram que nenhum professor havia ensinado algo do tipo e, mesmo quando pediam pesquisas a eles, não mostraram com se faz. Disseram que normalmente tomam a primeira informação que veem e copiam, não fazem uma seleção, nem mesmo questionam os conteúdos que estão pesquisando e que as nossas explicações foram importantes para que mudassem essa postura daquele momento em diante. Ficamos contentes com

essas observações ao ver que estávamos proporcionando momentos de reflexão e descoberta para nossos alunos.

Assim, em outra aula seguimos com a pesquisa no site do IBGE.

Figura 1 – Pesquisa no site do IBGE



Fonte: arquivo pessoal.

De posse das informações selecionadas com a pesquisa no site, fizemos uma roda de conversa para debatermos sobre os dados que eles encontraram. Trouxemos um texto impresso que também pesquisamos no site IBGE para lermos e compararmos com a pesquisa que fizeram. Pedimos para que fizessem leitura das anotações que registraram no diário de bordo e também lemos o que havíamos pesquisado. Muitos se recusaram a ler seus escritos alegando ter vergonha, o que nos parecia natural, uma vez que a exposição para alguns gera uma angústia por sentirem-se descortinados.

Nessa nossa conversa, debatemos sobre o conceito antigo de família e o conceito reformulado que encontramos. Alguns alunos alegaram que não conhecia o significado de alguns termos, tais como: “famílias monoparentais, famílias conviventes e nucleares” que o IBGE mencionava¹². Propus a busca dos termos no dicionário e assim fizeram, já que o IBGE apenas citava esses termos mas não os definiam.

¹² Família nuclear compreende uma mãe, um pai e seus filhos; Família monoparental corresponde a mãe ou pai solteiros, viúvos, separados etc., que moram sozinhos com seu(s) filho(s); Família convivente são famílias estendidas, compostas por duas ou mais unidades nucleares, parentes ou não, que residem em um mesmo domicílio, mas não compartilham rendas e despesas.

Para orientá-los nas anotações no diário de bordo¹³, propomos o seguinte questionário:

- a) O que o IBGE compreende como família?
- b) De acordo com o órgão, como se organizam as famílias?
- c) Todas as famílias que você conhece se estruturam da forma que o IBGE aponta?
- d) O que você compreendeu sobre as formações familiares a partir da pesquisa, da leitura do texto e de nossas conversas?

As respostas partiam quase sempre para a mesma direção. Percebíamos uma tentativa de parafrasear os textos encontrados na internet para construir seus escritos, limitando-se a responder exatamente como propunha as perguntas. Orlandi, quando trata da paráfrase, diz que não se trata de mera repetição, pois nos processos discursivos, a paráfrase “[...] representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer”, ou seja, a memória, porém, nesses dizeres que se mantêm, “produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” (2015, p. 34), em suma, pela paráfrase, ainda de acordo com a autora, “os sentidos (e os sujeitos) se aproximam e se afastam. Confundem-se e se distinguem” (ibidem, 1990, p 41).

Desse modo, tivemos a impressão de que, na tentativa de parafrasear os textos que anteriormente haviam lido, repetiam os sentidos que se colocavam para eles e negavam outros que estavam em funcionamento, pois se o documento legitima assim, quem somos nós para questioná-lo. Assim, nesse controle de sentidos e também através da reprodução parafrástica temos uma injunção a interpretação e, “esse hábito, no entanto, é o resultado de uma construção, historicamente determinada, da nossa relação com a linguagem em que estão em causa o sujeito como intérprete e o sentido”. (ORLANDI, 2007, p. 95). Vejamos como isso se deu em algumas respostas:

SD5: Para o IBGE a família é pai, mãe e filhos. Eles *chama* de família nuclear, e são iguais a todas as outras. Mas nem todas famílias são iguais essas que eles falam lá. (Aluna J. A.)

SD6: Compreendi informações sobre as estruturas familiares, falam de família reconstituídas, monoparentais, nucleares. Nomes que eu não conhecia...a ideia que eles tem de família é de quem sustenta a casa parece. Eu penso que *ta* tudo **diferente** hoje, não é só pai e mãe, tem outro jeito também. (Aluna V. L.)

SD7: Para o site do IBGE a estrutura da família que é importante. Eles falam que são organizadas por casais que moram juntos ou separados, casais do mesmo sexo, uma pessoa morando sozinha e

¹³ Já mencionamos anteriormente que essa forma de condução funcionava a pedido dos alunos nos momentos de registro no diário de bordo.

assim por diante. Eu acho que é isso mesmo. Não *tá* mais como antes, tem muita família que não é pai e mãe. (Aluno M.I.)

SD8: No IBGE fala que a família é um conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco e que tem normas para conviver. Sim, a maioria das famílias são como o IBGE fala. Eu acho que isso é **normal**. (Aluna M. A. L.).

Notamos também, nessas sequências discursivas, tal como na atividade anterior, que a regularidade de alguns termos se mantém. Na SD 6, por exemplo, o termo *diferente* retoma a ideia de subversão da ordem, assim como o termo *normal* sustenta a ideia do convencional, padrão. Mesmo com esse movimento de repetição na maioria das sequências, ficamos contentes com algumas derivas de sentidos nas SDs 5 e 7. Ao pontuar que: *Mas nem todas famílias são iguais essas que eles falam lá*” e *“Não tá mais como antes, tem muita família que não é pai e mãe”*, percebemos um deslizamento de sentido que aponta para uma desconstrução de um modelo sociodiscursivo dominante que entende a família em seu modelo nuclear. Se pensarmos nesse movimento que ocorreu nas SDs acima, veremos que mesmo diante de dizeres ideológicos e estruturantes, em dado momento esse ritual falhou, abriu brechas, teve equívocos, por isso que para AD não há repetição sem falhas. De acordo com Pêcheux,

(...) todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (...). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis oferecendo lugar a interpretação. (2015, p. 53)

Assim, ao final dessa atividade, quando colocamos essas e outras questões em discussão, notamos que, pela sua inscrição na história, muitos de nossos alunos ainda estavam tomados pelo efeito de evidência que circula nos textos em que pesquisamos, ou seja, o ideológico que se apresenta em documentos oficiais ou mesmo aqueles legitimados pela sociedade apontavam que os sentidos são unívocos. Segundo Rodríguez,

É nesta instância que os efeitos da obviedade e da literalidade são produzidos e que a interpretação, ao mesmo tempo em que se dá, se apaga enquanto tal – criando a ilusão de que esses sentidos são desde sempre assim e devem continuar assim para sempre (1983, p. 57).

Do mesmo modo, outras leituras surgiram, nos fazendo compreender que um movimento de ruptura poderia estar se formando dando lugar a outros gestos, no dizer de Orlandi, “o gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é

marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível” (2012c, p. 18).

Dando continuidade a esse momento de leituras, nas aulas posteriores passamos para a pesquisa no Código Civil e na Constituição Federal. Conseguimos dez exemplares desses documentos e distribuímos para grupos de três alunos. Em posse desses exemplares, pedimos a eles que procurassem no capítulo “direito da família” o que previa a lei sobre as formações familiares e as relações de parentesco. Outra recomendação era que anotassem as informações relevantes no diário de bordo. Nessa atividade não houve muita resistência, todos folheavam o livro, estavam curiosos em relação a outros assuntos e debatiam entre si, sorrindo largamente sobre a parte do código que considera o que é válido no casamento. Dentre as observações que vale destacar, estão as falas de alguns alunos sobre a quantidade de palavras “difíceis” que compunham esses textos.

Então sugerimos que mais uma vez usássemos o dicionário. Porém, dado ao recorte que pretendemos dar a essa atividade, não analisaremos os resultados da pesquisa no dicionário, mas poderemos desenvolvê-los em momento oportuno.

Depois de destinar um tempo razoável para leitura desses textos, propomos, na sequência, que problematizássemos alguns pontos que eles destacaram. Começamos por perguntar o que eles sabiam sobre esse tipo de texto e se já tiveram contato com essa materialidade. Surgiram respostas como: “é um tipo de texto diferente com bastante palavras difíceis”, “eu não conhecia esse tipo de texto, foi a primeira vez”, “é um tipo de texto cheio de normas e regras. Eu nunca tinha lido, mas achei interessante”, “o texto do código civil é bom para aprender sobre as coisas. Mas eu não consegui lidar com esse tipo de texto, não consegui entender”.

Sabendo que estávamos diante de interpretações e que estas não estão sob nosso controle, as repostas de nossos alunos nos mostravam que um determinado texto significa de diferentes maneiras para cada sujeito e, em face a uma materialidade desconhecida, a questão maior seria “problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem” (ORLANDI, 2015, p. 7). Desse modo, continuamos a provocá-los com mais questões, e pedimos para que nos dissesse o que encontrou sobre família nesses documentos e se conseguiram compreender como ela estava significada nessa materialidade.

Tivemos algumas tímidas participações nesse momento. A aluna J. A., um pouco mais falante, expôs que achou “interessante conhecer os tipos de famílias que existe e que não fazia nem ideia que tinham esses nomes”. O aluno E. H. destacou: “É bom saber que as famílias que são diferentes têm direitos também porque hoje em dia tem outros tipos de casais”. Quando mencionam “tipos de família ou casais”, estavam se referindo aos termos que classificam as famílias segundo os documentos, a saber: matrimonial, homoafetiva, monoparental, anaparental, mosaico e unipessoal¹⁴, sendo essas classificações as que mais chamaram a atenção deles durante a leitura dos textos.

Quando perguntamos se essas definições faziam algum sentido para eles e se as famílias que conhecemos são formadas dentro desse padrão que o documento estabelece, tivemos respostas como: “de certa forma sim, porque agora sabemos que tem lei para proteger”, “não sei, professora”, ou “sim porque as famílias de hoje em dia estão mudadas mesmo”, “sim, esses tipos de famílias estão em nossa volta, só que as vezes a gente nem repara”. Partimos da compreensão que caminhar por essas materialidades permitiram aos nossos alunos confrontar as condições de produção desses textos para que pudessem desnaturalizar alguns sentidos, já que habitualmente, nas aulas de leitura, “nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero e naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico” (ORLANDI, 2015, p 43).

O contato com a formalidade desses documentos fizeram os alunos refletirem sobre os aspectos ideológicos que os compõem, assim como criou condições para que pudessem “romper com os efeitos de evidência (expor o olhar leitor a opacidade do texto), ou seja, inaugurar outras maneiras de ler” (ORLANDI, 2012a, p. 62). Isso se deu no momento em que, entre uma fala e outra, eles nos perguntavam sobre quem faz essas leis, com que intenção as fazem e se realmente conhecem a realidade das famílias que ora contemplam nos textos oficiais. O efeito de evidência desses documentos se rompe exatamente quando a leitura dessas materialidades se distanciam da posição social de nossos alunos, prejudicando a compreensão das particularidades que o texto apresenta. Para Pêcheux, “a ‘evidência’ da identidade esconde o fato de que ela é o resultado de uma identificação-interpelação do sujeito, cuja origem externa, não obstante, é-lhe ‘estranhamente familiar’” (1995, p. 155).

¹⁴ Classificações definidas nos arts. 544, 546, 550, 511, parágrafo único, do Cód. Civil de 2002.

Isso se dá porque tanto o Código Civil quanto a Constituição Federal constroem um imaginário de leitor para seus textos nos quais nossos alunos não se enquadram, haja vista que esses documentos não foram feitos para serem lidos na escola. O leitor que esses documentos esperam encontrar seria um sujeito com competências e experiências suficientes para lidar com textos mais complexos e, portanto, nessa inferência, os discursos produzidos em seus escritos revelam um jogo de antecipação em que “antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte” (ORLANDI, 2015, p. 37). Assim, o que parece estar evidente nesses documentos para nossos alunos, na verdade, não está, o que nos permite compreender que “não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos e a sua opacidade” (ORLANDI, 2015, p. 7).

Em resposta às perguntas de nossos alunos sobre quem elabora o Código Civil e a Constituição Federal, dissemos a eles que se trata de documentos históricos, antigos, que já passaram por várias reformulações e normalmente são organizados por uma comissão de juristas especializados no assunto, que fazem estudos e pesquisas de modo a abarcar, nesses documentos, todos os domínios dos direitos do povo brasileiro. O interesse por essas questões nos animou enquanto professora, pois apesar de serem rotulados como desinteressados e pouco participativos por muitos professores, se mostraram muito curiosos e atentos em nossas discussões, o que nos fez discordar desses dizeres.

Desse modo, não podíamos perder a oportunidade de romper com esses discursos sobre nossos alunos. Para isso precisávamos, através de nossas práticas, promover um espaço para a inscrição do sujeito na leitura polissêmica, de modo que pudessem ver sentido naquilo que a escola ensina, se colocando como sujeitos da linguagem, capazes de desnaturalizar alguns sentidos postos em evidência, pois

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

Esse espaço muitas vezes é negado ao aluno, pois pela repetição mnemônica, silencia ou apaga-se qualquer movimento de interpretação, renegando ao aluno o seu direito a palavra através de um discurso autoritário que “não leva em

conta as condições de leitura do aluno” (ORLANDI, 1983, p. 174). Nesse caso, o aparelho escolar funciona como uma prisão de sentidos, que não permite deslizes nem derivas, já que, segundo Orlandi,

Na escola, a colocação das leituras previstas (possíveis e/ou razoáveis) por um texto escamoteiam, em geral, o fato que se dá uma leitura prevista para ele, como se o texto, por si, a suscitasse inteiramente. Exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto, e do leitor, com o contexto histórico-social, cultural, ideológico. (2012c, p. 58)

Retomando as respostas em que afirmam que as famílias estão mudadas, entendemos que estava havendo um processo de reconstrução, uma vez que esses sujeitos-alunos estavam construindo, mesmo que timidamente, seu próprio significado a partir de um texto considerado por eles complexo. Os sentidos de família basilar, compostas por pai e mãe, estavam ganhando novos olhares. Desse modo, víamos um caminho possível para a constituição de um sujeito crítico que assume o seu dizer e o defende, o que nos fez acreditar que nossa proposta estava no rumo certo.

Dando prosseguimento a leitura dos documentos que compõe o segundo momento de nosso arquivo, propomos então conhecer o conceito de família formulado pela Bíblia Sagrada, uma vez que os preceitos religiosos sustentam muitas formulações que fazem parte do imaginário de família e, pelo fato de a igreja se constituir em um Aparelho Ideológico do Estado “que funciona principalmente através da ideologia [...], e ao lado dos aparelhos escolar e familiar, [...] “moldam” por métodos próprio de sanções, exclusões, seleção etc” (ALTHUSSER, 1985, p. 70), os princípios que regem a sociedade e por onde controla-se o sujeito.

Deste modo, sabíamos que se tratava de um campo muito delicado, mas que precisava ser discutido e problematizado. Então, na aula anterior, pedimos para que trouxessem algum livro sagrado e/ou a Bíblia que utilizavam em seus lares. Antes de começarmos nossas problematizações, esclarecemos que não se tratava de debater religião, muito menos criticar qualquer ensinamento, mas sim entendermos, assim como nos outros documentos, a forma como a família é significada de acordo com os ensinamentos religiosos, já que a Bíblia Sagrada também funciona com um documento oficial por meio do qual se legitima e orienta o comportamento humano.

Para essa atividade, levamos também impressa algumas passagens bíblicas que tratavam sobre a família para que pudéssemos fazer a leitura. Percebemos que alguns alunos conheciam bem essas passagens, porque trouxeram-nas destacadas

em suas anotações. Ficamos entusiasmados com o interesse dos alunos por essa discussão e a efetiva participação nos questionamentos. Por sugestão deles, destacamos os seguintes trechos para fazermos nossas reflexões:

a) Mas no princípio da criação Deus 'o fez *homem e mulher*'. 'Por esta razão, o homem deixará pai e mãe e se unirá à sua mulher, e os dois se tornarão uma só carne'. Assim, eles já não são dois, mas sim uma só carne. Portanto, o que Deus uniu, ninguém o separe". (BÍBLIA SAGRADA, Marcos, 10:6-9)

b) E disse o Senhor Deus: Não é bom que o *homem* esteja só; far-lhe-ei uma *adjutora* que esteja como diante dele. (Ibidem, Gênesis 2:18)

c) Mas, por causa da prostituição, cada um tenha a sua própria *mulher*, e cada uma tenha o seu próprio *marido*. (Ibidem, 1 Coríntios 7:2)

d) Ele, porém, respondendo, disse-lhes: Não tendes lido que, no princípio, o Criador os fez *macho e fêmea* e disse: Portanto, deixará o *homem* pai e mãe e se unirá à sua *mulher*, e serão dois numa só carne? Assim não são mais dois, mas uma só carne. Portanto, o que Deus ajuntou não separe o homem. (Ibidem, Mateus 19:4-6) (Grifos nossos).

Após a leitura, muitos de nossos alunos, sujeitos históricos, inscritos no efeito de evidência que as discursividades religiosas representam para a sociedade, ainda tomavam como organização familiar ideal e “correta”, essa que é proposta nessas passagens. A aluna G. L. pontua: “a Bíblia traz a verdade professora, os mandamentos de Deus, então é o certo”. Já o aluno A. G. complementa: “Deus falou homem e mulher, professora, então temos que fazer conforme a palavra Dele”. Essas construções evidenciam um imaginário em funcionamento em que a igreja, sempre “preocupada” com a instituição familiar, administra os sentidos de família baseado no casamento entre o homem e a mulher e, uma vez sendo Deus a dizer isso, esta se porta como vigilante desses mandamentos, ao passo que, através desse discurso, legitima seus poderes sobre o comportamento da sociedade. A esse respeito, Rodríguez diz que, no pensamento religioso

Os sentidos estão dados por Deus, através da *revelação*, a sujeitos *autorizados*: o Papa, o clero, que devem ser *fiéis*, *representar fielmente a palavra divina*. A igreja – *mater et magister*- administra os sentidos e estabelece, a partir deles, *dogmas*, aos quais todos os indivíduos devem se assujeitar. Desse modo, eles se assujeitam a Deus através da igreja e seus dogmas – que traduzem a vontade de Deus. (1983, p. 48) Grifos da autora.

Em meio as nossas problematizações, houve alguns deslocamentos, e alguns gestos surgiam: “então professora, deve ser por isso que até hoje as pessoas não aceitam as famílias diferentes, né?”, “é porque a religião tem muita influência na

vida das pessoas”, “verdade, a gente acha que o certo é ser assim como está lá”, “mas será que Jesus acha errado mesmo?”, “eu acho que Deus ama todo mundo do jeito que é”, “a Bíblia, as pessoas leem do jeito que acha que é certo, nem sempre é a verdade mesmo”. Percebemos que um processo de desestabilização estava se formando, dando lugar a outros gestos de interpretação. Um movimento que rompia com a repetição formal a que estavam habituados, permitindo-lhes sua inscrição na história através de novos gestos de leitura.

3.2.3 Textos de propagandas e anúncios

Nosso terceiro momento de leituras e debates se destinou a compreender que imaginário de família circulava nas mídias impressas e televisas. Então trouxemos para exibir aos alunos quatro comerciais de televisão que circulavam entre as décadas de 70, 80 e 90. O primeiro comercial foi da Coca-Cola família¹⁵, o segundo do sabão em pó Natal de Omo¹⁶, o terceiro de margarina Doriana¹⁷ e o quarto da marca de óleo Liza¹⁸. (os textos encontram-se no anexo desta dissertação).

Nosso intuito era criar condições para que os alunos lançassem seus gestos de interpretação e fossem capazes de compreender esse jogo ideológico que refletia o olhar da sociedade sobre a família e os sentidos que poderiam/deveriam circular socialmente. Segundo Orlandi (2015, p. 44), “a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”, e acrescenta também que “é o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos” (ibidem, p. 45).

Após a exibição dos vídeos das referidas décadas, muitos deles perceberam que as famílias se apresentavam de uma mesma maneira, compostas por um casal (pai e mãe) e dois filhos, normalmente um menino e uma menina e de pele predominantemente branca. A partir dessa observação, lançaram os seguintes questionamentos:

SD 9: Professora, é sempre uma mulher, um homem e dois filhos, né? E também são todos brancos.

SD 10: Parece sempre que é uma família feliz”, “será que as famílias eram assim mesmo, professora?”

¹⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4up5iRRyUb0>, acesso em 18/06/2018

¹⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=g1qJclmKGs0>, acesso em 18/06/2018

¹⁷ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=VyDcA6f_IdE acesso em 18/06/2018

¹⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2uA3MzcScD4> acesso em 18/06/2018

SD 11: Deve ser porque o certo era ser assim, mas a quantidade de filhos não “bate” com a realidade, nem todo mundo teve só dois filhos
9

SD 12: Até parece que não tinha outro tipo de família naquela época, né, prof.? Ou então que não tinha negros e tal. Eu duvido!

Notamos, nas falas dos alunos, que foram afetados por essas representações que retratavam um ideal familiar e que não condizia com a realidade em que estão inseridos. Essa homogeneidade com que se exibia um modelo familiar se instaura como um regime de verdades que constrói essa rede de formações imaginárias e passam a ser tomados como sentidos únicos, absolutos, e revigoram na sociedade silenciando outras formações, não dando voz ao que diverge dessa regularidade, ecoando como um discurso que deve ser apagado e esquecido. Orlandi (2007, p. 73), nos diz que “a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”, ou seja, “por aí se apagam os sentidos que se quer evitar” (ibidem).

Devemos considerar ainda que, de acordo com as condições de produção da época, as formações familiares legitimadas pela sociedade tinham como estrutura fundamental o modelo nuclear tradicional, centralizado na figura masculina. O poder patriarcal era soberano e dotado de autoridade, ninguém ousava questionar tal configuração. O casamento entre o homem e a mulher era a única instituição familiar reconhecida, tanto pela sociedade quanto pelas legislações vigentes. Boa parte desses casamentos eram “arranjos” entre famílias, no intuito de manter o que consideravam a preservação dos “valores morais” e dos “bons costumes” da época. Desse modo, era comum que as representações familiares que circulavam nas mídias mantivesse esse padrão, essa regularidade.

Para dar margem à nossa discussão, exibimos também quatro comerciais atuais para analisarmos as formações familiares ao longo dos anos. Dois comerciais da margarina Doriana¹⁹, um da Coca-Cola Adoção²⁰, outro da empresa de telefonia Vivo²¹ e também alguns anúncios impressos. Durante essas leituras, pudemos perceber que alguns sentidos postos em evidência foram desestabilizados. Vejamos:

SD 13: Teve alguns que “não mudou”, professora, continua sendo casal e dois filhos.

¹⁹Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=7__qc_HsTBc acesso em 18/06/2018

²⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pJm4UEvb0nw> acesso em 18/06/2018

²¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=l3o3gAcm90o> acesso em 18/06/2018

SD 14: Pelo menos agora apareceu um casal negro, mas ainda é homem e mulher e dois filhos.

SD 15: Continuam passando a ideia de família feliz, professora. Sempre sorrindo, poucos filhos, e pelo que vi, negro com negro e branco com branco, nada diferente daqueles antigos, né?

Em um comercial de empresa de telefonia no qual aparecia um tipo de família que havíamos discutido em aulas anteriores, que são pais que entram em um relacionamento, cada um com um filho e somam-se em família, eles fizeram a seguinte observação:

SD 16: Agora sim, faz sentido essa família no comercial!

SD 17: Agora tem mais a ver com o que a gente vê, professora. Eu mesmo é assim na minha família, meu pai e minha madrasta já tinham filhos, meu pai tinha eu e ela um filho, agora somos uma família, né?

SD 18: Professora, por que eles não colocam mais famílias que tem a ver com a gente?

Nesse momento da atividade percebemos que pouco a pouco íamos construindo um lugar para os gestos de interpretação. No confronto com as suas posições, nossos alunos abriam um espaço para compreender e questionar os sentidos de família nas diversas materialidades significantes que trabalhamos. Entendemos que os alunos foram capazes de romper com sentidos que já significam historicamente, desestabilizando-os dentro de uma formação discursiva que os consideram transparentes e inquestionáveis.

Assim, esses sujeitos-alunos, interpelados por essas representações familiares, se contrapõem a um modelo institucionalizado e questionam essa relação, ou seja, são levados a interpretar através da tomada de posição frente ao texto. Nesse movimento de interpretação, entendemos como Orlandi (2015, p. 43), que “diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar”, e acrescenta que “a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação” (2012c, p. 9).

Cabe salientar que não interessávamos, nessa atividade, analisar mais a fundo as condições de produção em que foram inscritos esses comerciais e anúncios, tão pouco apresentar o percurso de formulação e circulação desses materiais, apesar de compreender que é pelo processo histórico de constituição que se atualizam as redes de memórias. Interessava-nos compreender os efeitos de sentido provocados em nossos alunos diante das representações familiares que se instauraram ao longo do tempo.

Através dessas leituras, pretendíamos criar um lugar para que pudéssemos refletir sobre as posturas autoritárias que alinham os posicionamentos e que dá voz ou silencia falas nessas materialidades significantes. Procuramos desenvolver um trabalho que contemplasse a leitura desses materiais não apenas como decodificação, mas também como um modo de leitura que considerasse a historicidade dos sujeitos e seus sentidos, pois “sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo” Orlandi (2012a, p. 11).

Desse modo, chegamos ao final do nosso arquivo de leitura motivados a iniciar com as análises dos livros didáticos. Observamos, até aqui, que muitos de nossos alunos haviam sido afetados pelas leituras e discussões que fizemos durante as leituras dessas materialidades. Entendemos que, apesar de ser uma turma muito agitada, desmotivada para os estudos e com grande déficit na escrita, os alunos conseguiram se posicionar em vários debates e colocar questões sobre o que produziam e o que ouviam, tanto para si, quanto para nós, professores. Ao final dessa etapa, compreendemos que, nesse batimento entre sujeito e linguagem foi se instaurando a escuta de alguns sentidos, assim como desestabilizando outros que estavam cristalizados. Isso muito nos motivou para o planejamento das próximas atividades com o LD.

Vale lembrar mais uma vez que não objetivávamos análises complexas e aprofundadas das materialidades que compunham esta parte do nosso arquivo de leitura, visto que nosso foco era criar condições, através dessas leituras, para análises das representações de família no LD e também observar o efeito de sentidos que resultaram da leitura dessas materialidades.

Ressaltamos ainda que, como em todo processo de construção/desconstrução, nem tudo são flores, e apesar de termos provocados nossos alunos a pensar sobre a família em outras perspectivas com as leituras que propomos, por vezes éramos confrontados pelo círculo vicioso de tomar as aulas como meio de medir aprendizagem, atribuir notas ou inculcar conhecimento. Ou seja, nas formações imaginárias de nossos alunos, o professor, que é a autoridade em sala, está ali para desempenhar as “tarefas de informador, animador, disciplinador ou controlador à qual se liga a tarefa de avaliador” (CORACINI, 2010, p. 28). E muitas vezes, ao longo dessa intervenção, nos deparávamos com perguntas como: “*professora, o que vai cair na prova, porque nós só estamos falando de família?*” ou, “*Por que a gente não está mais fazendo as tarefas do*

livro?”, e ainda, “*Professora, a senhora é professora de português mesmo?*”. Mas estávamos conscientes de que esse deslocamento da concepção de aula enquanto sistema de inculcação para aula enquanto espaço de produção de sentidos, seria algo a ser construído cotidianamente na relação com os alunos.

3.3 O LIVRO DIDÁTICO E OS GESTOS DE LEITURA

Inicialmente, quando pensamos no LD, ainda não afetados pelas provocações que a AD mobiliza em nós, entendíamos que, enquanto professores de Língua Portuguesa, caberia a nós analisarmos somente os aspectos linguísticos que integram os acervos que fazem parte da área de linguagem. Como mencionado no capítulo 2, conhecer essa articulação da AD com a HIL transformou nosso olhar para os instrumentos linguísticos, e por isso nos propomos a discuti-lo sob a ótica teórico-analítica da AD em articulação com HIL, embora o LD tenha sido objeto de reflexão em diferentes campos de estudos. Entendemos assim, que nessa articulação, considera-se não apenas aspectos linguísticos, mas também seus constituintes históricos e ideológicos, o que de fato nos interessou em nossa prática pedagógica.

No campo teórico da HIL, os instrumentos linguísticos são tomados como objetos discursivos historicamente inscritos, que propõe um olhar para os instrumentos enquanto tecnologia. Nunes (2007) destaca que tanto a HIL quanto a AD tem seus métodos específicos, porém o ponto de encontro entre ambas teorias se instala na visão histórica que essas tem da ciência. Para o autor,

Tal articulação se dá, assim, na medida em que a AD faz com que esses objetos discursivos sejam relacionados as suas condições de produção e, portanto, sejam tomados não como documentos transparentes, mas modos específicos de produzir conhecimento em determinadas conjunturas históricas e que tecem determinados efeitos para os sujeitos, para os sentidos para a história dos saberes. (NUNES, 2007).

Nessa articulação, então, abre-se um leque de possibilidades ao analista quando este se propõe a observar como esses instrumentos descrevem e explicam o conhecimento num determinado momento. Assim, as marcas e regularidades linguísticas são reportadas pelas teorias que as regulam e seus modos de circulação, considerando a exterioridade e as condições de produção desses discursos sobre a língua, de modo que

Fazer história das ideias nos permite: de um lado, trabalhar com a história do pensamento sobre a linguagem no Brasil mesmo antes da linguística se instalar em sua forma definida; de outro, podemos trabalhar a especificidade de um olhar interno à ciência da linguagem tomando posição a partir de nossos compromissos, nossa posição de estudiosos especialistas em linguagem. (ORLANDI, 2001, p. 16)

Desse modo, nos propomos a analisar o LD destoando dos estudos que privilegiam apenas os aspectos linguísticos, estacionados em seus efeitos. Pareceu-nos pertinente, dentro do contexto em que estamos inseridos, lançar outro olhar para essa materialidade e no tratamento que o LD destina as representações familiares que trazem em seus textos, já que nele se determina diretamente o que pode/deve ser ensinado nas escolas.

Quando elegemos o LD como objeto de estudo, tínhamos em vista compreendê-lo como veículo ideológico de um modelo sociodiscursivo dominante, e através de nossa prática pedagógica, observar como os sentidos reverberam nos textos didáticos, como afetam, como condicionam seus leitores, de tal forma que fôssemos, ao longo desse trabalho de análise, “descortinando os equívocos e as contradições constitutivas do sujeito e da linguagem e trazendo à tona o funcionamento discursivo que produz efeitos de verdade ou de evidência discursiva na materialidade posta”. (CAVALLARI, CORACINI, 2016, p. 21)

Assim, para que nosso objetivo fosse alcançado, trouxemos para nossas discussões livros didáticos de Língua Portuguesa, História e Geografia, com vistas a observar as representações da constituição de família propostas por esses livros e desequilibrar, através de outros gestos de interpretação, os sentidos já dados, provenientes de um discurso autoritário que circula nos materiais didáticos. Objetivávamos, por consequência, criar condições para que nossos alunos lessem discursivamente os textos didáticos que tratam sobre a família e compreendessem quais formações imaginárias constituem as diferentes posições, confrontando o real, o simbólico e o político.

Para tanto, em nosso *quarto momento* dividimos nossas atividades com o livro didático em três etapas:

- Na primeira, trabalhamos com textos que retiramos de dois livros didáticos de Língua Portuguesa, de autores diferentes, a partir de uma atividade escrita.
- Na segunda, propomos um seminário para observar os gestos de leituras lançados pelos nossos alunos no livro de História.
- Na terceira, propomos uma atividade de leitura com o livro de Geografia.

A princípio, ainda na fase de elaboração do projeto de qualificação, havíamos pensado em utilizar livros que fazem parte do acervo da escola, mas não necessariamente os livros que a turma utiliza em suas aulas, pois tínhamos a intenção de confrontar décadas diferentes para observar se houve mudanças ao longo dos anos nessas representações. Porém, durante a constituição do arquivo de leitura, percebemos que precisaríamos fazer um recorte em nossa análise em virtude do tempo e também para aproximar essas análises da realidade de nossos alunos. Assim, decidimos por manter nossa primeira atividade com os livros de Língua Portuguesa que fazem parte do acervo da escola, mas não são usados em suas aulas, uma vez que já havíamos contemplado essa atividade em nosso projeto. Por sugestão dos nossos alunos, inserimos o livro de História e Geografia do 8º ano, adotados pelos professores dessas disciplinas.

Como atividade inicial, propomos uma visita à biblioteca para que pudessem observar os livros que eles utilizam no dia a dia em todas as disciplinas. Assim, no dia anterior a visita, conversamos com a técnica da biblioteca e pedimos para que reservasse um momento para nossa visita e que dispusesse todos os livros do 8º ano como se fosse uma feira de livros para que tivessem a oportunidade de folheá-los e conhecê-los melhor. Assim foi feito, e no dia combinado, os levamos até a biblioteca e sugerimos que se sentissem a vontade para observar os livros de um modo que ainda não haviam feito. Orientamos a ter um olhar atento para a capa, os autores, o texto introdutório que dialoga diretamente com os alunos, as imagens e outros aspectos que eles achassem relevantes. Sugerimos, também, caso achassem pertinente, anotar no diário de bordo algumas informações sobre o que haviam observado.

Figura 2 – Visita a biblioteca



Fonte: arquivo pessoal

Deixamos nossos alunos bem à vontade e ficamos de longe observando os efeitos dessa dinâmica, como nos mostra a figura 2. Percebíamos que estavam curiosos, folheavam os livros, mostravam uns aos outros o que achavam interessante, riam de alguns aspectos. Teve um momento que uma aluna pediu para que a turma a escutasse na leitura do texto introdutório do livro de inglês que se destina ao estudante. Segundo ela, era muito engraçada a forma como se dirigiam a eles. Pedimos que mostrasse qual parte era essa e por que achou engraçado. Vejamos esse trecho do livro de inglês

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

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

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos “formações imaginárias” em análise de discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto para ser um seu “cúmplice” quanto um seu “adversário”. Assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto se apropria do mesmo, já encontra aí um leitor constituído com o qual ele tem que relacionar necessariamente. (2012a, p. 10)

Nesse caso, o autor do livro projeta um leitor ambientalizado com a Língua Inglesa, porém o seu leitor real, representado pela nossa aluna, entra em confronto com esse ambiente, de modo que se torna seu adversário e nesse espaço tensivo, em que as formações imaginárias ganham forma, a discrepância entre o leitor virtual e o real ficam mais evidentes.

Aproveitamos o ensejo e perguntamos se ainda não tinham lido essas informações. A maioria respondeu que não, que só abrem o livro mesmo nas páginas que os professores ordenam e respondem o que se pede. Pensamos nas reflexões de Orlandi quando afirma que

O material didático também sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber manipular o material didático para algo. Como objeto, ele se dá a si mesmo, e o que interessa é saber o material didático (como preencher espaços, fazer cruzinhas, ordenar sequencias, etc). A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular. (1983, p. 16)

De volta à sala de aula no segundo horário, achamos por bem pontuar algumas questões na lousa sobre essa dinâmica com intuito de observar os efeitos produzidos nos alunos durante essa visita. E fomos problematizando oralmente essas questões, para que cedêssemos lugar aos gestos de interpretação, já que, corriqueiramente, “ao aluno só é aberto o espaço para as repetições formais e empíricas” (PFEIFFER, 1983, p. 97). No intuito de desmontar esses arranjos, iniciamos: a) Ao conhecer um pouco mais sobre o LD, o que você pensa sobre ele? b) na sua observação dos livros, que aspectos você considera mais relevante?

Observemos algumas respostas para as questões acima:

SD 19: O livro contém informações precisas” (Aluno A.G.)

SD 20: É importante para nosso aprendizado” (Aluna A. C. A.)

SD 21: Ensina você a descobrir e conhecer coisas” (Aluno G.F.)

SD 22: Nele tem informações importantes para nosso conhecimento” (Aluna M.A.)

Para a primeira questão, por exemplo, as respostas mantinham uma regularidade: “o livro serve para aprender” e “ele traz informações importantes”. Ou seja, seguindo essa linha de raciocínio, percebemos que nossos alunos inscreviam suas respostas em uma discursividade que toma o livro apenas como objeto de conhecimento, aquele que conduz com eficiência a aprendizagem e, portanto, é um material de referência. Essas discursividades são construídas pelas formações ideológicas que se apresentam nos textos com efeito de evidência, de controle de sentidos. Isso acontece, segundo Coracini, pelo

O fato de o LD habitar nosso imaginário como um material, que apresenta e prioriza o conteúdo a ser estudado e não necessariamente aspectos sociais e ideológicos, torna-o um mecanismo poderoso e produtivo, no sentido de produzir um saber-poder, justamente porque o usuário do LD não se dá conta disso. (2016, p. 28)

Sentimos então a necessidade de provocá-los um pouco mais e continuamos:

c) Você acha que o livro didático contém tudo que precisamos aprender?

O aluno M. P. respondeu:

SD 23: Sim, porque você pode estar acreditando em algo errado e ler o LD e saber a verdade.

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

Seguimos com a resposta da aluna A. C.:

SD 24: Assim, tem livros importantes porque vai ajudar no futuro, ‘mais’ tem livros que pra mim não ‘passa’ tudo o que precisamos aprender, só passa o básico.

Nessa formulação, o efeito de completude do LD se desfaz, para ela, embora essa materialidade tenha sua importância, ele apresenta falhas. Ou seja, é passível de rupturas e de brechas por onde outros sentidos podem transbordar. Segundo Orlandi (2017, p. 79), “uma falha tem em si um nó, da ligação material entre ideologia e inconsciente, que não se desmancha com uma interpretação apressada”.

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

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

SD 25: Sim, porque lá eles ‘coloca’ a opinião deles sobre os assuntos”. (A. G.)

SD 26: Eu acho, porque as informações que ele traz são ‘vista’ por muitas crianças e adolescentes”. (J.A.)

SD 27: Depende do assunto, quando é conteúdo não, mais quando fala de outros assuntos pode sim”. (J. P.)

A nosso ver, esses dizeres indicam instâncias de desestabilizações quanto ao caráter de neutralidade do LD. Verificamos identificações dos sujeitos-alunos contrárias a postura de autoridade que os livros apresentam e, nesse movimento de interpretação, moviam os sentidos para outros em construção. Assim, percebendo que estávamos caminhando para um lugar em que a interpretação “ameaça a estabilidade dos sentidos” (ORLANDI, 2012b, p. 13), os confrontamos mais uma vez: e) O LD pode influenciar comportamento e pensamentos? De que forma?

Nessa questão, silenciaram-se, deixaram-na em branco. Outros repetiram as repostas da questão anterior, quando afirmavam que o livro pode sim influenciar porque “*traz informações que muitas pessoas leem e acha correto*”, mas para a questão: De que forma? Respondiam “*não sei*”, ou simplesmente não respondiam. Essa postura nos remete ao que Orlandi (2007, p. 13) coloca quando diz que “o silêncio é assim a “*respiração*” (o fôlego) da significação; um lugar necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”, e, mesmo que não queiram dizer, eles movimentam sentidos em seus gestos, pois, “quando não falamos, não estamos apenas mudos, estamos em silêncio: há o “*pensamento*”, a contemplação etc.” (ibidem, p. 35)

Essa atividade foi importante para proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre o papel do LD não só para aprendizado e como representante de uma língua, mas também observar os mecanismos ideológicos que estão produzindo evidências em seus textos. Haja vista que, como materialidade significativa, o LD colabora para a construção de imaginários sociais e instauração de verdades muitas vezes inquestionáveis.

A partir dessas reflexões, passamos para a primeira etapa de análise das representações de família presentes nos LDs selecionados, de modo a observar

como os gestos de interpretação se materializavam nos discursos de nossos alunos depois de uma sequência de leituras sobre a temática família em diversas materialidades, uma vez que a interpretação é tida como gesto indispensável para ligar o sujeito à história e sua relação com a produção de sentidos.

3.3.1 Atividades com livros de Língua Portuguesa

Para essa atividade selecionamos dois livros de Língua Portuguesa de décadas e coleções distintas. O primeiro é da coleção Linguagens (2005), de Cereja e Magalhães e o segundo é da Coleção: Universos: Língua Portuguesa (2015), de Pereira, Barros e Mariz. Como tínhamos poucos exemplares, recortamos os textos de representações familiares que nos chamou atenção e fizemos cópias coloridas para distribuir aos nossos alunos, conforme ilustrações a seguir:

Figura 3: LD de Língua Portuguesa, p. 38

O substantivo na construção do texto

Leia o poema de Carlos Drummond de Andrade e a seguir responda às questões propostas.

Família

Três meninos e duas meninas,
sendo uma ainda de colo.
A cozinheira preta, a copeira mulata,
o papagaio, o gato, o cachorro,
as galinhas gordas no palmo de horta
e a mulher que trata de tudo.

A espreguiçadeira, a cama, a gangorra,
o cigarro, o trabalho, a reza,
a goiabada na sobremesa de domingo,
o palito nos dentes contentes,
o gramofone rouco toda noite
e a mulher que trata de tudo.

O agiota, o leiteiro, o turco,
o médico uma vez por mês,
o bilhete todas as semanas
branco! Mas a esperança verde.
A mulher que trata de tudo
e a felicidade.

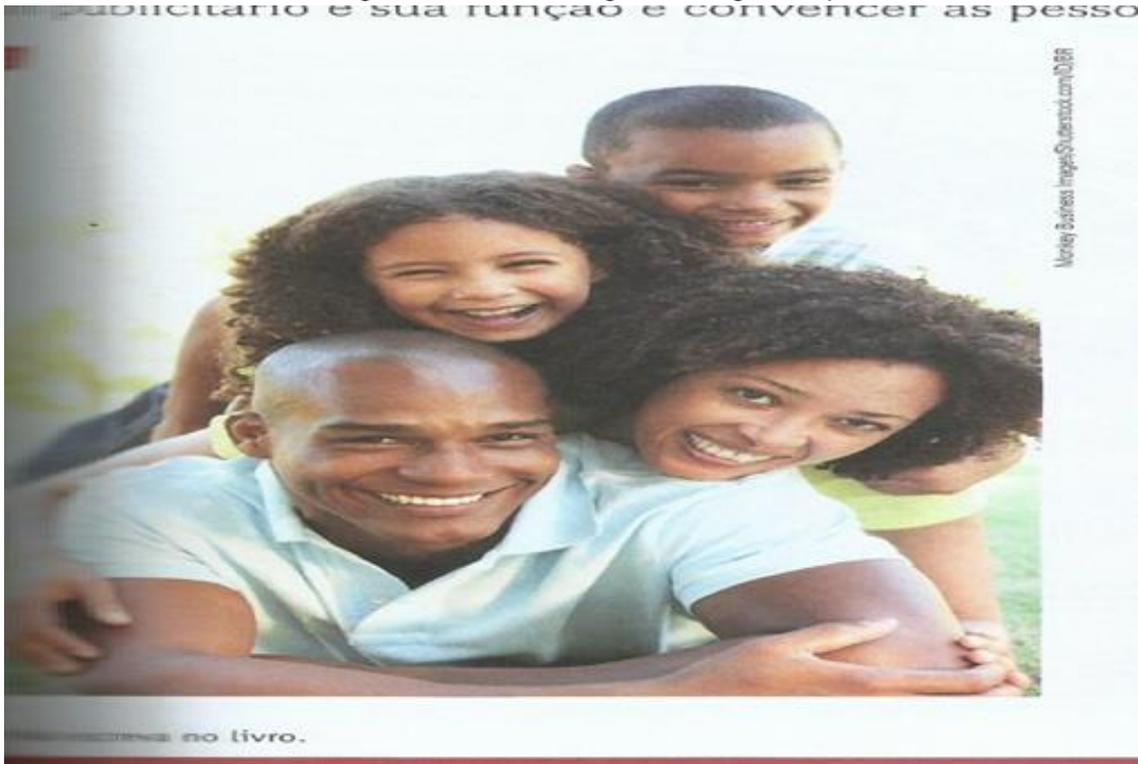
(Reunião. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980. p. 20.)

Neste quadro, *A família* (1989), o pintor colombiano Botero também registra suas impressões sobre o tema tratado por Drummond. Compare-as com as do poeta.



Fonte: Cereja e Magalhães, Coleção: Português Linguagens (2005)

Figura 4 – LD de Língua Portuguesa, p. 91



Fonte: Pereira, Barros e Mariz. Coleção: Universos: Língua Portuguesa (2015)

A atividade consistia em observar as imagens e o texto escrito, de forma a identificar como a família se apresenta nessas materialidades. Então dividimos os alunos em cinco grupos, entregamos as cópias xerografadas e orientamos a lançarem seus olhares e seus gestos de interpretação com base em tudo que já havíamos lido em outras materialidades. Destinamos duas horas-aula para as primeiras leituras e problematizações entre o próprio grupo, de forma que pudessem dialogar entre si. Porque entendemos tal como Orlandi, que

A leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação. (1983, p 180)

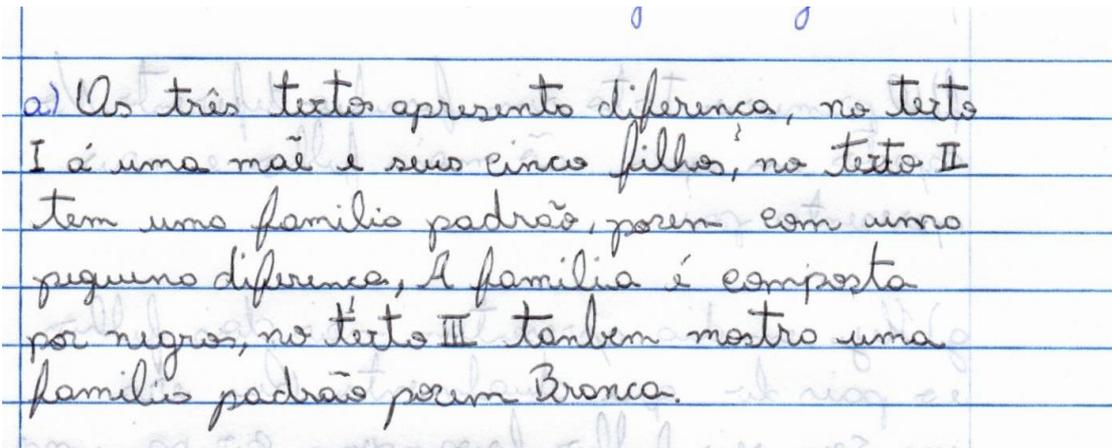
Em sequência, após esse primeiro contato com os textos, elaboramos algumas questões que permitiram aos nossos alunos “pensar o texto abrindo-se para interpretação” de maneira a considerar que “essa relação entre discurso e texto ela não é pois dada. Ela está sempre sendo elaborada.” (Ibidem, 2012b, p.66)

Então propomos que os grupos escrevessem suas respostas sobre as questões que lançamos e assim fizeram. Não houve resistência nesse momento em relação à escrita, pois os cinco grupos se empenharam para concluir a atividade proposta.

Para não tornar o trabalho demasiadamente longo, não tomamos todas as respostas para análise, uma vez que a maioria das respostas seguia a mesma direção. Iniciamos com as questões: Temos três textos que apresentam uma determinada organização de família. É possível estabelecer relações entre esses textos? Geralmente, as famílias são retratadas de uma forma: pai, mãe, filhos. Estes textos apresentam uma família diferente?

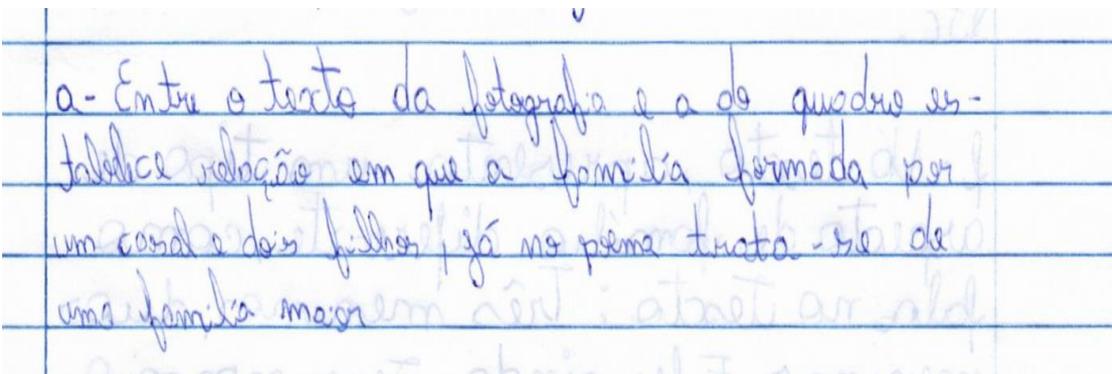
Tivemos as seguintes respostas:

Recorte 1:



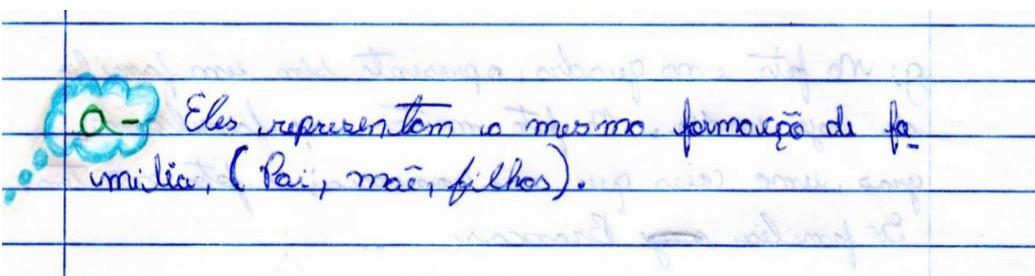
a) Os três textos apresentam diferença, no texto I é uma mãe e seus cinco filhos, no texto II tem uma família padrão, porém com uma pequena diferença, a família é composta por negros, no texto III também mostra uma família padrão porém Bronca.

Recorte 2:



a- Entre o texto da fotografia e a do quadro estabelece relação em que a família formada por um casal e dois filhos, já no poema trata-se de uma família mais

Recorte 3:



a- Eles representam a mesma formação de família, (pai, mãe, filhos).

Desde a constituição do nosso arquivo de leitura percebemos que a família nuclear tradicional, aquela que é constituída por pai, mãe e filhos, ainda domina a formação imaginária do modelo ideal de família. Essa dominação social é marcada e estruturada pelas práticas discursivas que são construídas historicamente. O LD por sua vez, representa esse lugar de dominação, de lá emergem representações criadas para moldar o sujeito em seu processo indentitário e, a partir das representações impostas pelo LD, o sujeito reconhece a si, ao mundo e ao outro.

Nosella, em seus estudos sobre a ideologia subjacentes aos textos didáticos, quando trata da família, diz que

[..] Em todos os textos analisados, a família é constituída por poucos filhos, o que corresponde à imagem de família burguesa, [...] não são exemplos de uma família real. Não há exposições de fatos reais, que ocorram num ambiente familiar, com suas contradições. Tudo é fictício e abstrato. Perfeito demais para ser verdadeiro. (1978, p. 32,33)

Nos recortes selecionados, nossos alunos observaram que o modelo familiar predominante assemelha-se ao que Nosella expõe em seu trabalho, a imagem de família representada por um núcleo idealizado oriundo do modelo patriarcal, composta por poucos filhos, aparentemente felizes e de pele predominantemente branca. Quando pensamos discursivamente nessa representação, notamos que ela se inscreve numa discursividade marcadamente conservadora, estrutural, com lugares e posições bem definidas e historicamente construídas, símbolos de uma memória coletiva.

Porém, em um dos recortes, nossos alunos observam que a família mantém-se em relação à estrutura, porém diferencia-se na cor de pele. Mas essa aparição da família negra é evidenciada apenas em uma das respostas apresentados pelos cinco grupos em um primeiro momento. O que nos levou a pensar que os demais sujeitos ainda não haviam sido afetados pelo deslize que essa materialidade produziu em uma primeira aparição.

Há um confronto também no que concerne à família apresentada no poema, pois esse modelo desestabiliza o que até então estavam acostumados a ver em outras materialidades. Apresenta-se ali um núcleo familiar que destoa em relação a quantidade de filhos e a presença física da figura paterna. Essa representação gera uma contra-identificação em decorrência das posições que esses sujeitos-alunos assumem no momento em que produzem seus discursos. Para eles, apesar de conhecer outras formulações, essa que se apresenta no poema “quebra as regras”,

e fere a memória estabilizada. Isso, pelos pressupostos da AD, nos faz compreender que

Qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições dos sujeitos, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade. (ORLANDI, 2012c, p. 14).

Assim, quando lançamos as primeiras questões, interessava-nos compreender os sentidos provocados por essas representações nas leituras feitas por nossos alunos, de modo a perceber como estavam sendo afetados por esses discursos e como se relacionavam com eles. O sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas que são colocadas e/ou assumidas no momento em que se produz o dizer e, também, levando-se em consideração que os processos discursivos não tem origem no sujeito, embora se realizem nele.

Desse modo, foi possível identificar que muitos deles observaram que ocorre uma regularidade no que concerne a estrutura e a formação dessas famílias. Esses gestos mostraram-se capazes de romper com esse efeito de obviedade e de se inscrever em uma discursividade contrária aquela posta, mesmo que timidamente. Pois, “pelo processo de identificação, sabemos que o sujeito se inscreve em uma formação pela qual suas palavras têm um sentido sob um modo que lhe parece como natural, como sendo o sentido lá, transparente” (ORLANDI, 2012b, p.26). Através desse movimento, passamos a compreender que a “interpretação é sempre regida por condições de produção específicas” (ORLANDI, 2012c, p. 31) e que cabe ao professor “[..] provocar o aluno a trabalhar sua própria história de leitura. Colocar, portanto, desafios à sua compreensibilidade [...]”. (Ibidem, 2012a, p.61).

Isso nos motivou a aprofundar um pouco mais nas perguntas. Fomos construindo proposições que buscavam aproximar esses modelos expostos nos textos com os que estão presentes em nossa realidade, de forma que através da leitura, nossos alunos puderam

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

Perguntamos: Será que todas as configurações de família presentes em nossa realidade seguem este mesmo padrão retratado nesses textos: um pai

(homem), uma mãe (mulher), dois filhos? Levando em consideração nossos diálogos, é possível dizer que mudou a forma como as famílias estão representadas no texto II? O texto verbal (poema) que acompanha a imagem (pintura) no texto I descreve uma família diferente? Se sim, em que aspecto?

Recorte 4:

d) Respostas + nas famílias que encontramos
 não desse mesmo jeito (um pai, uma mãe e filhos)
 e) Respostas + nas imagens que observamos não mudou (totalmente)
 a família só é outra é uma família negra mais levando em consideração a família é do mesmo jeito

Recorte 5:

d) Analisando a formação de algumas famílias brasileiras, no maiorio das vezes as famílias seguem a formação padrão (pai, mãe e filhos) porém existem outras famílias que não seguem esse padrão.

e) De acordo com todos os diálogos e discussões feitos em sala, podemos chegar no conclusão de que sim, hoje em dia as famílias são apresentadas de todos os maneiras.

Recorte 6:

d-Dois desses textos retratam famílias aparentemente iguais (felizes e formadas pela presença equilibrada de pessoas) mas a diferença da primeira foto, incluindo-se animais, objetos...

Percebemos, mediante as respostas e também nas problematizações que fizemos em outras aulas que, quando confrontado com o simbólico, nossos alunos associaram a presença dessas configurações com os modelos impostos em nossa sociedade. Na leitura deles, muitas famílias mudaram e já as vemos em nosso cotidiano, mas ainda assim o material didático prioriza o modelo tradicional, não acompanha ou não quer acompanhar essa evolução. No nosso entendimento, esse discurso do LD representa um lugar de inculcação do “politicamente correto”, ideologicamente falando. Ou seja, nesse funcionamento, a ideologia não é uma falha, mas a simbologia de como determinados processos discursivos ganham força, como atravessam a memória e se faz cada vez mais presentes gerando lugares de estabilização.

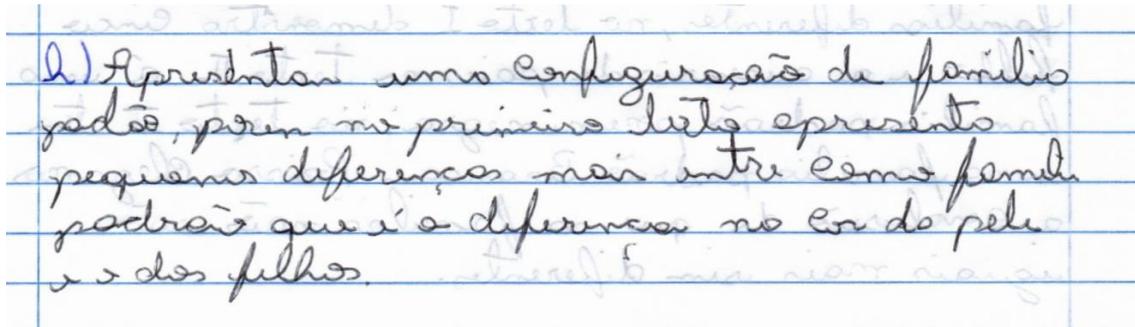
Mesmo quando apresentam o negro, que seria já uma certa ruptura, uma vez que sua integração muitas vezes é apagada nesses discursos, o fazem dentro do padrão aceitável, ou seja, mesmo que negra, a família deve manter-se nessa estrutura, deixando marcada essa visão estereotipada que compõe a família apresentada nos materiais didáticos. Nossos alunos, no entanto, não se mostraram alheios a essa falha como havíamos pensado no início da atividade. Em meio as nossas provocações, esses olhares foram surgindo em suas leituras, o que nos fez perceber, de acordo com Grantham, que “todo texto é passível de mais de uma leitura, desde que o espaço dado à interpretação seja um espaço passível para o movimento do sujeito, para sua inscrição na leitura” (2011, p. 15). Vejamos:

Recorte 7:

e) As famílias que vemos atualmente ~~na~~ geralmente não seguem esse padrão, hoje vemos em alguns comerciais ou revistas famílias negras.

g) No foto e no quadro, apresenta sim um família de hoje em dia. No foto mostra uma família negra, uma coisa que nos comerciais e fotos não tem. Se famílias ~~de~~ Brancas.

Recorte 8



Ficamos contentes com os resultados dessa atividade, mesmo que os efeitos não tenham sido em todos, percebemos que a maioria dos nossos alunos estava construindo lugares de desestabilização mediante a instauração do LD como reprodutor de verdades. Ou seja, em seus gestos pudemos notar que os nossos alunos foram capazes de se deslocarem para significar, falar e assumir determinado sentido de acordo com suas condições de produção. Ao se depararem com esses textos, refletiam não só com aquilo que estava aparente, determinado, como também davam lugar ao que não estava posto. Isso ficou evidente quando perceberam que tanto no livro quanto nos discursos que circulam em nosso meio, a família se apresenta sempre da mesma maneira, que ainda se mantém um imaginário de família ideal e, que mesmo que um texto ou outro destoe um pouco disso, tanto na quantidade de filhos quanto na cor de pele, geralmente mantém uma formação ideológica centrada no modelo nuclear e tradicional.

3.3.2 Produção de seminário a partir das leituras com livro de História

Como na AD não dissociamos leitura de interpretação por entender que ambas não são processos distintos, quando primeiro lê-se e posteriormente interpreta-se, propomos que essa atividade fosse realizada toda oralmente, através da elaboração de um seminário a partir das leituras feitas no livro de História que nossos alunos utilizam em suas aulas. Privilegiamos a oralidade nessa atividade porque entendemos, tal como Pfeiffer, que

Dentro da sala de aula há um apagamento: o da oralidade em detrimento da escrita. Esta é entendida como legitimadora e evidenciadora dos fatos – é porque está escrito que é. As coisas se tornam enquanto tais através da escrita. Quando lemos, aquilo que não era, passa a ser. (1998, p.91. Grifo da autora)

Nossa intenção também era possibilitar aos nossos alunos, por meio dessa atividade, construir seus próprios caminhos na leitura sobre a família no livro didático de História. Então, de forma a organizar a atividade, dividimos a turma em grupos de três alunos e lhes entregamos os livros de História do 8º ano, coleção *Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, da biblioteca da escola²². A princípio, os orientamos a folhear o livro e, em comum acordo com o grupo, escolher um texto (verbal ou não-verbal) que tratassem sobre a família, localizar e organizar as informações, de modo que na próxima aula apresentasse para a turma o texto escolhido, os motivos que os levaram a escolher o texto, o que havia lhes chamado a atenção em relação ao tema família e quais referências, além de trazer os aspectos encontrados em confronto com nossa realidade e nossos estudos sobre família até então. Assim, levamos duas horas aulas para essa organização e seis horas aulas para exposição em forma de seminário.

Figura 5: Apresentação de seminário



Fonte: Arquivo pessoal

Preferimos, nessa atividade, não interferir nas escolhas feitas por eles, nem mesmo durante a apresentação, pois tínhamos em vista observar como se construía os gestos de leituras a partir do texto escolhido, assim como nos interessava também, perceber os efeitos de sentidos sobre eles ao assumir uma

²² Em nossa escola os livros não são entregues aos alunos devido a quantidade ser insuficiente. Assim, eles ficam armazenados na biblioteca e quando o professor for utilizar pega-os, ao final da aula os devolve.

posição de liderança na condução da atividade. Desse modo, ao iniciar as apresentações, nos sentamos junto aos demais alunos no interior da sala de aula e, para que pudéssemos ter o registro de todas as problematizações que surgissem, fizemos uso de um gravador pessoal.

O primeiro ponto que observamos foi a escolha dos textos, pois a maioria escolheu os mesmos. O primeiro texto selecionado está localizado na página 88 do livro de História, no capítulo que trata sobre a Revolução Industrial e tem como título base “A vida fora das fábricas”. O segundo e o terceiro texto foram retirados das páginas 267 e 279 respectivamente, que integram o capítulo que trata da instauração da República no Brasil e os movimentos abolicionistas. Esses textos não apresentam um título específico, apenas retratam informações históricas trazidas anteriormente. Decidimos, então, até mesmo para não delongarmos nas análises, eleger esses três textos mais recorrentes e lançarmos nossas compreensões sobre a atividade de escolha do texto. Vejamos o primeiro texto mais recorrente

Figura 6: LD de História, p. 88

A vida fora das fábricas

As casas dos operários resumiam-se geralmente a um só cômodo, que servia para tudo: lavar roupas, dormir, cozinhar, fazer refeições, brincar etc. O banheiro ficava do lado de fora e era usado por diversas famílias.

Nos bairros operários, as ruas não eram calçadas e os esgotos corriam a céu aberto. O fato de a água não ser tratada facilitava a ocorrência de doenças epidêmicas, como a tuberculose e o cólera, que mataram milhares de pessoas na época.

Já os donos das fábricas tinham condições de vida muito melhores que a de seus operários. Enriquecidos no processo de industrialização, eles levavam uma vida de luxo e conforto. Observe as imagens da época.

Gravura publicada no jornal **Illustrated London News**, em 1875. Uma família de operários em casa, em um domingo de manhã. Londres, 1875. Repare que um só cômodo servia para lavar roupas, dormir, cozinhar e fazer refeições.

c. 1875. Óleo sobre tela. Coleção particular. Foto: Art Media/HIP/TopFoto/Keystone

Acima, o interior da residência de uma família rica, em uma cidade inglesa que vinha se industrializando a todo vapor, em 1875. Ao lado, família operária inglesa do início da Revolução Industrial, no século XIX.

Fonte: Júnior, A. B. Coleção: Sociedade & Cidadania (2015)

Houve quase uma unanimidade na escolha desse texto, as referências para eles se davam tanto pelo texto verbal quanto pelo texto não verbal. Em suas explicações, diziam identificar-se com essas imagens, pois apesar de antigas, representam ainda a realidade de muitas famílias.

Trataremos as falas de nossos alunos novamente por sequência discursiva (SD) as quais foram escolhidas de acordo com o objetivo de nossa análise. Vejamos algumas falas

SD 28: Esses textos chamou nossa atenção porque mostra dois tipos de 'família', a pobre e a rica e o tipo de vida que elas levam. Isso ainda acontece na nossa realidade, as 'família' pobre são mais 'sofrida', e as 'rica' não.

SD 29: Na figura 'encima' eles mostram uma família só, pai, mãe e dois filhos, nas outras é mais de uma família reunida. Na família rica quase não aparece crianças, e na pobre, na figura de baixo são os pais e várias crianças. Parece que o pobre é que tem mais filho que rico.

SD 30: Acho que o livro quer mostrar que as famílias antigas e as de hoje ainda é tudo igual.

Nessas SDs, percebemos que o foco para nossos alunos está na representação do lugar social dessas famílias, porque exemplificavam o tempo todo essa contradição econômica, na qual se perpetua uma relação de dominação do superior ao inferior. Entendemos que esse foco se dava por uma questão de identificação, esse sujeito-aluno traz para seu discurso o exemplo das diferenças econômicas que são diariamente observadas em nossa realidade, pois se reconhecem nelas. O que nos faz entender, de acordo com que diz Orlandi, que "o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva" (2015, p. 50,51).

Quando colocam em evidência a comparação entre o que seria família rica e o que seria família pobre, inscrevem seus dizeres em uma discursividade que aponta para uma sociedade dividida economicamente, e o LD, no final, só reforçaria essa divisão através do processo de caracterização dessas famílias e do ambiente em que são expostas. De acordo com Coracini,

A tendência do LD é sempre transformar qualquer texto em texto didático, pelo apagamento do contexto no qual o texto foi produzido originalmente e conseqüente desistoricização do texto, além da ruptura entre o texto e a história do aluno. (1999, p. 84)

Nesse sentido, vimos que o LD cumpre o seu papel de manutenção da ideologia, uma vez que reporta em seus textos discursos que são tomados como verdades absolutas, e ganham legitimidade a partir do momento que não abrem espaço para problematização do óbvio, que não evidencia o equívoco e nem questiona o que poderia e deveria ser questionado, pois é imputado ao LD o dever de “apresentar conteúdos que sejam claros, limpos e transparentes, sem ambiguidades ou equívocos, sem preconceitos, enfim, sem erros”. (SOUZA, 1999, p. 62). Como para AD a língua não é transparente, nem se porta como um sistema fechado, sendo passível de falhas, rupturas e brechas, uma fala nos chamou atenção

SD 31: Professora, até o livro fez diferença entre essas ‘família’, deixou a pobre em preto e branco e a rica colorida.

Inicialmente, nem nós havíamos feito essa leitura. O aluno se posicionou mediante essa representação instaurando um movimento de ruptura com o caráter de neutralidade do LD, que a princípio, não tinha sido observado por nenhum outro aluno, nem mesmo pela professora. Para o aluno, sujeito da SD 31, esse material amplia essa diferença que já havia sido apontada pelos colegas sobre as divisões de classes, quando retrata as famílias classificando-as pelas cores. Nesse caso, o jogo de cores que parecia ser meramente inocente, produz outros sentidos para nosso aluno, o de desigualdade financeira, de classe social, ou seja, aquela mais bem vista merece ser evidenciada pela cor, enquanto a outra fica na sombra, apagada, com o pouco destaque a que está acostumada ter. Esse rompimento que nosso aluno faz com esse discurso aparentemente neutro da cor, aponta para o que Pfeiffer diz, quando afirma que “a interpretação (autor/leitor) só se dá se o sujeito reconhece a materialidade linguística como dotada de sentidos colados a ele *a priori*”. (1998, p. 102, destaque da autora).

Fazemos um destaque também para a SD 29, quando nossa aluna percebe que o LD retrata as famílias mais pobres com maior número de filhos que a família rica. Nesse movimento de interpretação, ela traçou um paralelo com os textos lidos em nosso arquivo de leitura, pois a maior parte das famílias retratadas nos comerciais e anúncios era branca, com poucos filhos, normalmente um casal. Na leitura dela, uma família numerosa não corresponde ao ideal de família para a sociedade, tanto que quando contrapõe isso nas imagens do LD, faz parecer que quanto mais filhos, mais sofridas as condições das famílias apresentadas. Ainda

conclui: “olha como a família rica aparece na imagem, mais feliz, no meio de uma festa, quase sem crianças, a família pobre ao lado não, com rosto triste e crianças se arrastando no chão”. Essa observação nos tocou no momento que ouvimos, ficamos pensando quantos alunos poderiam fazer essa mesma leitura e tomar para si esses sentidos, e não se sentir integrante desses modelos mais privilegiados em nossa sociedade.

Assim, passamos para o segundo texto eleito pelos alunos:

Figura 7: LD de História, p. 267



Fonte: Júnior, A. B. Coleção: Sociedade & Cidadania (2015)

Essa seção do livro de História trabalha com o movimento abolicionista e os tempos de república no Brasil, assim, tratam exclusivamente da Lei Áurea e da

ascensão dos negros recém-libertos do regime escravista, ou seja, é um capítulo que trata exclusivamente do negro. Esse foi um dos motivos de escolha de nossos alunos ao selecionar esse texto. Segundo eles, ao longo do livro, dificilmente se dá destaque as famílias negras, mesmo sendo tão comuns em nossa realidade e o motivo de contemplá-las nesse capítulo, na leitura deles, é porque a temática a ser estudada seria essa. Vejamos o que disseram durante a apresentação:

SD 32: Escolhemos essa porque gostamos de ver uma família negra aparecer no livro. A maioria não é, sempre colocam mais as brancas. Além disso, não mudou o jeito de representar a família, ainda é o modelo tradicional.

SD 33: Mesmo sendo família negra, a imagem do lado direito tem uma família tradicional, e no lado esquerdo não ficou bem definido.

SD 34: Nessa apresentação, até o texto que está escrito que fica embaixo da imagem mostra a diferença em relação a pobreza quando fala que uma mora no morro e outra da classe média. As roupas também ‘mostra’ isso.

SD 35: Parece que a família da direita queria copiar o jeito que as ‘família’ branca vestia.

SD 36: Essas duas imagens ‘parece’ muito com nossa realidade até hoje. Não vemos imagens de família diferente não, só mostram mesmo casal e pouco filho.

Achamos relevante considerar que nas SDs selecionadas há uma preocupação em evidenciar que se tratava de família negra, como se o fato de ser negro já soasse como algo inusitado, sempre em comparação com as famílias de pele branca. Apesar de considerarem importante essa aparição no livro, percebemos em seus discursos marcas linguísticas tais como: “*mesmo sendo negra*”, “*gostamos de ver a família negra no livro*”, “*colocam mais a branca*”, “*querem copiar os brancos*”, que apontam para reprodução de um imaginário do negro ainda como um ser inferior, desautorizado em nossa sociedade. Entendemos que essa postura faz parte de uma memória discursiva que produz significados através dos pré-construídos, ou seja, esse discurso do negro enquanto ser marginalizado se estabiliza por meio da repetição, restabelecendo os implícitos que constituem nosso dizer. Mas esta memória, nos dizeres de Pêcheux,

Deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador. (2015, p.44, destaque do autor).

Isso nos mostra que o LD, no intuito de administrar certos sentidos, trabalha com essa memória, ou seja, cria-se um exemplo de família negra modelar que aponta para uma caricatura estereotipada e legitimada ao longo dos anos pela

sociedade. Tem-se, inicialmente, uma ideia de valorização, mas quando opõe essas famílias em nível social, fica claro que há uma tentativa de mascarar uma inferiorização. Isso ficou evidenciado nas falas de nossos alunos quando estes, em sua maioria, afirmavam que “*quase não vemos família negra nos LD*”, é como se a criança negra não tivesse família, e, portanto, os livros fazem pensar que a família branca seria a mais inteligente, a mais bonita, a que merece destaque e, como consequência, esse sujeito-aluno não se sente representado nesses textos.

Quando nossa aluna (SD 35) observa a roupa da família que se localiza a direita como “cópia” das brancas, nos leva a pensar na política do “embranqueamento”²³, pois para tornar-se aceito, o negro devia destituir-se de suas origens e se enquadrar dentro da cultura dominante, a branca, através do imaginário de boa aparência que esta carrega, o que corrobora para marginalização e estigmatização do negro em nossa sociedade. Seria esse o papel do LD? Contribuir, em larga escala, para disseminação da ideologia de um grupo dominante em detrimento de outro que por séculos tenta se estabelecer? Ficamos a pensar nessas questões quando ouvíamos nossa aluna textualizar sua interpretação.

Em contrapartida a essas questões étnico-raciais, tivemos também alguns gestos que se voltavam apenas para a formação estrutural das famílias ali representadas. Alguns apenas observaram os aspectos que já havíamos debatido em nosso arquivo de leitura, que diz respeito a composição da família enquanto quantidade de membros. Um aluno cita, na SD 33, que a família da direita, “mesmo sendo negra”, se apresenta tal como já havíamos registrado em outros textos, família nuclear tradicional. Ao citar a da esquerda, ele diz: “não ficou bem definida”. Entendemos que o termo “definida”, nesse caso, seria a não correspondência com o modelo tradicional, ou seja, como perceber ali uma família se esta não se apresenta da maneira que está habituado a ver?

Com efeito, houve um momento em que um dos alunos fez um paralelo com a imagem que lemos na primeira atividade no LD de Língua Portuguesa. Naquela atividade, o livro em questão era do ano 2015 e aparentemente trazia uma família negra sob uma abordagem mais atual, em uma fotografia. Assim, em sua observação, tanto a família negra mais atual quanto a do século XX, é apresentada

²³ Ideologia disseminada no Brasil entre os anos de 1889 e 1914 cuja intenção voltava-se para a necessidade de “branquear” a população brasileira, já que as teorias raciais clássicas exaltavam a pureza racial e pregavam que a mistura racial provocava necessariamente degeneração. (HOFBAUER, 2011)

no livro da mesma maneira, com a mesma quantidade de membros, sendo eles pai, mãe e poucos filhos. Nas palavras dele: “*nada mudou*”.

Munidos dessas reflexões, passamos para o terceiro texto:

Figura 8: LD de História, p. 279

II. Leitura e escrita em História

a. Leitura de imagem

A imagem que você vê é do quadro intitulado **A Pátria** (1919), de Pedro Bruno, e encontra-se no Museu da República, no Rio de Janeiro. Observe-a com atenção.



A Pátria,
1919. Museu da República, Rio de Janeiro (RJ).

a) O que esta pintura retrata?

Fonte: Júnior, A. B. Coleção: Sociedade & Cidadania (2015)

Ao escolher esse texto para suas reflexões, nossos alunos evidenciaram a ausência da figura paterna nessa representação. Para eles, trata-se de várias mães reunidas com seus filhos desempenhando o papel que lhes cabia no momento: cuidadora do lar e dos filhos. De todas as leituras apreendidas desse texto, duas ecoaram mais fortemente nos dizeres de nossos alunos e se repetiam: o papel da

mulher enquanto dona de casa e união familiar como sinônimo de felicidade, o que levou-nos a este recorte para esse momento.

Vejamos o que disse uma de nossas alunas

SD 38: Eu acredito que o livro tentou mostrar que o pai havia ido trabalhar e mãe ficou em casa cuidando dos filhos, como é normal fazer.

Essa fala nos chamou atenção no momento da apresentação desse grupo. Então esperamos uma pausa na explanação e perguntamos o que seria esse normal quanto ao papel da mulher na família. Responderam: “*ah professora, cuidar da casa é mais papel da mulher do que do homem na família*”. Nesse instante percebemos que nossa aluna inscrevia sua fala numa discursividade regida pelo discurso machista que define o papel social da mulher como dona-de-casa, zeladora do ambiente familiar e de todos que ali vivem. Surpreendeu-nos essa colocação, pois estávamos lidando com uma adolescente de 13 anos, do sexo feminino, que logicamente, em nosso imaginário, já teria rompido com esse discurso machista que subjuga o papel da mulher no âmbito familiar. Ao depararmos com essa formulação, não pudemos deixar de pensar no que diz Orlandi quando afirma que

Não podemos ter certeza de como as pessoas estão significando/interpretando as palavras que supomos serem as mesmas para todos. Porque não temos o controle sobre o modo como a ideologia funciona, constituindo o indivíduo em sujeito, nem como os sentidos fazem sentido para o sujeito. Não sabemos como os sentidos se constituem em nós mesmos. Nossa memória discursiva é estruturada pelo esquecimento (2016, p. 156).

Nesse momento nos sentimos inseguros e chegamos a pensar que estávamos falhando em nosso projeto, visto que os dizeres que circulavam sobre esse texto traziam à tona discursos estabilizados, produtos da ideologia, que colocam a mulher ainda em uma posição inferior ao homem, a quem se destina a responsabilidade da maternidade, do cuidado e preservação dos valores familiares. Pensávamos não estar conseguindo romper essas barreiras com nossas discussões. Porém, lembramos que algumas movências já haviam sido alcançadas em leituras anteriores e que é constitutivo do processo esses deslizamentos, uma vez que muitos de nossos dizeres são regionalizações do interdiscurso, ou seja, “um discurso nunca começa nele mesmo.” (ORLANDI, 2016, p. 161). Ao contrário, filia-se a outros dizeres já esquecidos que fazem parte de uma memória discursiva não questionada, que determina todo o dizer.

Assim, seguimos com outra fala

SD 39: Essa imagem mostra aquelas famílias que ficavam reunidas para fazer um trabalho juntas, unidas, felizes, como quase a gente não vê hoje.

Pareceu-nos pertinente refletir sobre a fala desse aluno. Em seu discurso ecoa uma memória da família enquanto lugar seguro, de união, de laços afetivos bem definidos. O que não diferencia dos modelos que já havíamos confrontado em aulas anteriores, principalmente quando fizemos a leitura dos comerciais e anúncios, os quais sempre exibiam famílias unidas e felizes. Nossa atenção nessa fala volta-se para a formulação “*como quase a gente não vê hoje*”, pois, se historicamente a família evoluiu, ganhou novas configurações e fazem parte cada vez mais do nosso convívio, paralelamente alguns discursos ainda permaneceram cristalizados em nossa sociedade. Quando são confrontados por textos que representam esse lugar de estabilidade, se mostram congruentes com essas definições, mesmo quando se tenta escapar delas, acabam caindo na repetição. Nesse caso, no imaginário dele, se não estão unidos e próximos fisicamente, não podem ser felizes.

Ao perceber o movimento que esses textos haviam provocado ao longo das apresentações, achamos por bem, depois de todos os grupos se apresentarem, montar uma roda de conversa a fim de dar lugar a outros gestos de leitura, pois entendemos que

É preciso, para ensinar a leitura, dar condições para que o leitor trabalhe com o que ele não sabe. A leitura pode ser pensada justamente como a construção dessa relação entre o discurso e o texto e é aí que o professor pode dar elementos para o leitor aprendiz.” (ORLANDI, 2012b, p 70)

Então iniciamos por perguntar se os textos escolhidos por eles dialogavam com as leituras feitas na constituição do arquivo de leitura. Alguns nos disseram que a maioria das famílias que eles observaram nesse LD não está distante daqueles modelos representados pelo IBGE, pelos comerciais e pelos conceitos religiosos. Então continuamos: E o que isso mostra para vocês? Uma aluna nos disse: “*que até livro acha que família ideal é a tradicional*”; outro aluno interrompeu: “*mas o livro faz isso porque é o que a maioria pensa sobre as famílias*”. Mais uma vez provocamos: e o que vocês pensam sobre isso? Tivemos respostas como: “*ah, eu acho que deveria ter mais famílias que se parecem com gente*”, “*penso que eles não colocam famílias que tem na realidade agora, tipo só mãe que cuida dos filhos, ou casais do*

mesmo sexo, ou crianças que os avós ou tios que criam". Consideramos essas formulações como gestos de interpretação significativos, porque entendemos que "não há possibilidade de haver sentido que não resulte de um confronto do simbólico com o político", assim como "não há sentido que não se constitua por um gesto de interpretação". (ORLANDI, 2016, p. 157).

Desse modo, fomos construindo espaços para que nossos alunos pudessem confrontar o que está posto, para abrirem novos sítios de significância, uma vez que "os sentidos – sempre aí em seu movimento de produzir rupturas, acontecimentos – não estão jamais soltos (desligados), eles são administrados (geridos)." (ORLANDI, 2012b, p. 28).

3.3.3 Atividade de leitura com livro de Geografia

Quando propomos essa atividade, tínhamos em mente dar uma certa continuidade ao movimento que fizemos com o livro de História. Como já havíamos trabalhado em forma de seminário, preferimos construir um espaço de leitura com livro de Geografia em outros moldes. Então decidimos em conjunto fazermos rodas de leitura que foram planejadas para ocorrer em quatro aulas subsequentes, a fim de localizarmos algo sobre família que nos chamasse atenção no livro e debatêssemos sobre essas informações. No entanto, dessa vez nosso olhar deveria voltar-se para nosso arquivo de leitura, de modo que pudéssemos identificar alguma formação que contemplasse os modelos que tínhamos conhecido. Para registrar todos os efeitos produzidos por essa atividade, novamente usamos um gravador portátil para gravar as falas de nossos alunos e os apontamentos que se seguiam nessas aulas.

Nosso primeiro impacto, ao fazer nossas observações no livro de Geografia, foi identificar que esse praticamente não possuía textos que se relacionavam diretamente com o tema família, salvo duas ou três referências, das quais trataremos a seguir. Sua temática principal tratava-se da globalização, meio ambiente, exclusão social, formação da América, economia e África. Pareceu-nos um tanto contraditório um livro que destina um capítulo a exclusão social nada mencionar sobre família nessa seção. Mesmo assim continuamos nossa investigação pelo livro.

O primeiro texto que chamou atenção dos nossos alunos referia-se a uma família indígena pertencente ao Parque Nacional de Tayrona na Colômbia. Essa

referência nada tinha a ver com a temática família em si, porém a imagem servia apenas para ilustrar o assunto que tratava do clima na região e suas vestimentas para esse período. Vejamos a imagem:

Figura 9 : LD de Geografia, p. 72



Fonte: Ribeiro, W. C. Coleção: Por dentro da Geografia (2015)

Nos olhares de nossos alunos, essa imagem evidencia o que já havíamos lido sobre família até aqui, um modelo de família tradicional, no qual o homem é o chefe e a mãe, com seus poucos filhos, seria a coadjuvante. A distribuição da família nas imagens seguia do mesmo modo que em outros textos, o homem em primeiro plano, os filhos ao meio e a figura feminina sempre um pouco mais atrás. Porém, uma de

nossas alunas fez a seguinte observação quando perguntávamos sobre essa organização familiar: *“professora, o que me chamou atenção foi o fato de mesmo quando se fala de família de outros lugares, outro país até, mesmo os índios, é do mesmo jeito que mostra as nossas aqui. Parece que o livro só entende esse tipo de família.”* Então perguntamos: por que você acha que isso acontece? Responderam-nos: *“deve ser porque eles querem que a gente pense que assim que uma família deve ser”*. Outro aluno completou: *“e também porque é como a maioria das famílias são”*. Interpelei: mas todas as famílias que vocês convivem são formadas dessa forma? Um aluno nos disse: *“não, professora, vemos homens com homens, mulheres com mulheres, tios e avós criando crianças, e pessoas que criam os filhos sozinhas”*. Continuei: e vocês acham que essas famílias deveriam aparecer nos livros? Responderam que sim, mas não souberam justificar os motivos. Entendemos que se trata ainda de um processo de desnaturalização dessas estruturas sociais, amplamente investidas por um discurso ideológico que condiciona os sujeitos em seus discursos, pois

A ideologia, por sua vez, nesse modo de a conceber, não é vista como conjunto de representações, como visão de mundo ou ocultação da realidade. Não há aliás realidade sem ideologia. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. (ORLANDI, 2015, p. 46)

Percebemos também que, mesmo quando nosso aluno citou que há casais homossexuais constituindo novos modelos de família, os demais alunos da sala pouco se alongaram no assunto ou nem mesmo se pronunciaram a respeito. Percebíamos que esse não dizer sobre são resquícios de uma memória que inscreve seus discursos em discursividade marcadamente heteronormativa, porém, não interferimos nessa postura porque entendemos que faz parte da política do silenciamento de que Orlandi (2007) fala, que seria o silêncio local da censura, *“àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura”* (2007, p. 24)

Desse modo, seguimos com nossas leituras pelo LD de Geografia. Nas páginas posteriores, dois textos trouxeram um movimento interessante para nossas reflexões, visto que os gestos de leitura que nossos alunos investiram sobre eles partiam para a mesma direção. Vejamos:

Figura 10: LD de Geografia, p. 141



Fonte: Ribeiro, W. C. Coleção: Por dentro da Geografia (2015)

Figura 11: LD de Geografia, p. 199

FIQUE POR DENTRO

O papel da mulher nos países africanos

As mulheres têm um papel importante na população economicamente ativa (PEA) de muitos países africanos. De acordo com Organização das Nações Unidas para a Mulher (ONU Mulheres), com o processo de globalização, os homens deixam o campo em busca de novos postos de trabalho, em especial nos países africanos. Como resultado, as mulheres se tornaram responsáveis pela agricultura familiar, aquela que produz a maior parte dos alimentos. De acordo com a ONU Mulheres, em 2014, 63% da população ativa no campo, na África, era composta por mulheres.

Porém, como os solos foram usados intensamente para a agricultura de exportação, as mu-

lheres herdaram terras pouco férteis, o que exige ainda mais esforço para produzir. Elas também enfrentam problemas em relação à propriedade da terra, já que poucas estão regularizadas e registradas em seu nome.

Não existem dados no continente africano que possam afirmar quanto da produção de alimentos é resultado do trabalho de agricultoras no campo. Mas não há dúvida de que, sem essa ação, não haveria comida suficiente, já que a moderna agricultura para exportação cultiva produtos em larga escala para produzir rações para animais mais que alimento para os seres humanos.



Trabalhadoras cultivam e vendem abacaxis, em Accra (Gana), 2014.

RESPONDA

1. Descreva a imagem.
2. Como seria a jornada de trabalho das mulheres da imagem?

Fonte: Ribeiro, W. C. Coleção: Por dentro da Geografia (2015)

Ao eleger e confrontar esses textos em nossas aulas, nossos alunos o fizeram a partir de um paralelo com o modelo de família descrito no Código Civil, em que trata sobre a família monoparental, aquela que apenas um dos membros é responsável pela manutenção e sustento da família. As leituras que seguiam sobre esses textos direcionavam para o papel da mulher enquanto mantenedora da maioria dos lares. Realidade que se faz presente em grande parte das formações familiares de nossos alunos conforme iam nos relatando ao longo do projeto.

Seus destaques para esse modelo de família abarcavam a representatividade que essas mulheres, mães, estão alcançando nos últimos anos e rompendo com certos papéis que a sociedade impunha condicionando-as a sujeitos frágeis. Quando pensamos no contexto histórico brasileiro, esse papel de mantenedor sempre pertenceu ao homem, aquele que seria o chefe, o mais forte e preparado para exercer tal função dentro do lar. Em um modelo sócio-histórico dominante, nos quais

as relações de poder são bem definidas, secundariza-se o papel da mulher e, nesse sentido, ecoa nos discursos de alguns de nossos alunos uma identificação com a discursividade conservadora, que retoma já ditos históricos sobre essa subserviência. Isso ficou bem marcado nos dizeres de nossos alunos do sexo masculino, o que, de certa forma, não nos causou surpresa, pois na posição sujeito-homem, tendem a reproduzir os discursos misóginos que circulam ainda em nosso meio. Vejamos

SD 40: Ah, professora, não é certo a mulher sustentar a família, isso é papel do homem. Ele é que tem mais força.

SD 41: Apesar da mulher trabalhar hoje em dia, os homens tinham que ter mais obrigação com os filhos.

SD 42: A mulher é forte, eu sei, mas Deus deixou o homem como chefe da família.

Ficou evidente para nós que, apesar de muitos de nossos alunos do sexo masculino reconhecerem a importância do papel que a mulher tem alcançado ao longo dos anos, seus dizeres remetem para um imaginário machista, ainda muito presente em nossa sociedade. Essa reprodução não ocorreu com nossas alunas, os efeitos de sentido nos dizeres delas foram outros. Observemos

SD 43: Não concordo que é só papel do homem sustentar a família. A mulher tem capacidade também.

SD 44: Os direitos são iguais, então a mãe também tem obrigação com os filhos.

SD 45: Nem toda mulher cria uma família sozinha porque quer, muitas vezes são deixadas pelos pais dos seus filhos então tem que ir trabalhar.

SD 46: Essas mulheres do livro representam muitas mães que tem hoje na realidade. Cuidam de seus filhos, trabalham, são fortes e são guerreiras.

Entendemos que se trata da posição-sujeito que tem como enunciador uma mulher, assim, inscreve seus discursos em uma discursividade relacionada com ideais feministas, a mulher enquanto sujeito moderno, transformada, dotada de liberdade para ser e fazer o que deseja. Ou seja, como bem define Orlandi, “o modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso à exterioridade (interdiscurso) que o constitui” (2015, p. 47).

Ficamos felizes com o desenvolver dessa atividade, porque esses dizeres geraram gestos de interpretação heterogêneos no confronto de posições, que a princípio já esperávamos, mas que não havíamos previstos para quais rumos se avançariam. Nessas discussões entre os pares, percebemos que velhos e novos

dizeres se relacionavam com esses sujeitos, ora pela posição-sujeito da figura masculina, ora pela figura feminina. Nesses confrontos compreendemos que, “ainda que o sujeito repita o mesmo, já é outro texto, outra formulação, mesmo que não mude a posição sujeito em relação à ideologia” (ORLANDI, 2012b, 65). E é nesse espaço que se constitui os diferentes gestos de interpretação que tanto alçávamos alcançar, uma vez que para AD, “não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante” (ibidem, p. 100). E assim, no confronto com o simbólico, o leitor constitui sua relação com a linguagem, já que nesta se materializa o discurso e, nessa relação, constrói-se o efeito-leitor que nada mais é que conduzir esse sujeito a se inscrever em uma disputa de interpretações que desestabiliza os sentidos já estabelecidos.

Isso posto, chegamos ao final das atividades com o livro didático com alguns pontos a considerar: o primeiro deles refere-se a regularidade na escolha dos textos não verbais para leitura. A princípio entendemos essa confluência como uma relação complementar que movimenta o olhar de nossos alunos através da referência e da representatividade que eles mantêm com as imagens selecionadas. Depois, ao longo das leituras e, no momento de escritura dessa dissertação, fomos compreendendo, a partir do que formula Orlandi, que

A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal -, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não de mera decodificação, mas o da compreensão. (2012a, p. 50)

Outro aspecto a considerar foi o destaque que nossos alunos deram para as questões étnico-raciais e socioeconômicas quando tratavam da família. Isto nos causou uma certa surpresa, visto que, quando pensamos na temática família no início de nosso projeto, tínhamos certeza de que em nossas discussões surgiriam problematizações acerca das novas configurações formadas por casais homossexuais, famílias reconstituídas ou até mesmo socioafetiva, as quais estão cada vez mais presentes em nossa comunidade escolar, pois muitos de nossos alunos são oriundos dessas estruturas. Surpreendeu-nos o fato de pouco mencionar essas formações e até mesmo silenciá-las em momentos que poderiam alavancar uma reflexão, o que de certa forma nos decepcionou. Precisávamos compreender, no entanto, que nessa postura de silenciamento, tal como ocorre ainda na

sociedade, há uma tentativa de apagamento desses modelos, ainda estigmatizados e desautorizados em nosso meio social. Há também, nessas leituras, um processo de identificação, o sujeito vê a partir de suas condições de produção e, nesse caso, as questões raciais e econômicas se revelavam mais fortemente para eles.

Com efeito, percebemos também que no material didático não há uma menção explícita sobre a diversidade no que tange a temática familiar. Assim, quando o livro didático privilegia, em sua maior parte, a família heterossexual, branca, com poucos filhos, silencia outras configurações que estão presentes em nossa realidade e que cada vez mais se distancia desse modelo tradicional. Mas por que mesmo diante de tantas mudanças, o LD ainda mantém essa postura? Para Grigoletto, no LD, há uma “[...] negação da historicidade do texto e do leitor” e, nesta negação, promove-se “[...] a interdição da interpretação” e, conseqüentemente, “impede ao aluno historicizar os sentidos” (1999, p. 83,87, 89).

Provocados pelo efeito de fecho que as atividades demandam, propomos aos nossos alunos que escrevessem um texto como forma de avaliar os efeitos produzidos durante o projeto, elencando os aspectos mais relevantes, pontos positivos e negativos, bem como o que havia ficado de significativo para eles nesse processo. Pedimos para que o fizesse de maneira natural, sem preocupações com conceitos ou notas, mas de forma a evidenciar seus sentimentos, suas frustrações e seu lugar como sujeito no processo de atribuir sentidos. Sentimos que devíamos compartilhar alguns trechos, reproduzindo tal como nossos alunos escreveram

Família, um assunto muito discutido atualmente, antes do início do projeto sobre família, eu pensava que família era só um nome dado a um conjunto de pessoas do mesmo sangue ou que possuem laços de parentesco. Porém, após várias discussões e pesquisas durante as aulas, pude compreender que família é mais que um nome, mas ainda não sei explicar o que é[...] a professora quis fazer-nos pensar mais sobre o assunto[...] (Aluno A.G.)

Eu pensava que família no início do projeto era igual a dos comerciais, uma mãe, um pai e dois filhos, mas depois que nós fomos estudando mais sobre família meus pensamentos mudou e agora eu sei que família não são só pai e mãe e dois filhos, podem ser dois pais, duas mães, ou só um pai, só uma mãe, ou vários tipos de família. Nos livros são poucos livros que tem famílias diferentes do que as tradicional, eu acho que tinha que levar mais famílias diferentes ao livro. (Aluno G. F.)

Antes de conhecer tudo sobre família eu acreditava realmente na família “padrão” formada por pai, mãe e filhos. Mais de um tempo pra cá, mudou muito, existem vários tipos de família [...] nos livros, revistas, propagandas em geral retratam a família padrão [...] hoje em dia vejo de uma forma diferente, mais filhos criados com tios e

tias, com avós, com a mãe sem o pai. Vemos famílias em vários lugares e de diversas raças, padrões, etc. Devemos respeitar uns aos outros. (Aluna G. L. Grifo da aluna)

No início do projeto eu pensava que família é como mostra nos comerciais de tv. Na minha visão uma família é composta por gente que nos ama, podem ser de sangue ou não [...] a proposta do projeto foi tentadora e diferente, tentadora pelo motivo de ser algo inovador e que fala de algo tão simples e ao mesmo tempo algo que nunca conhecemos [...] eu acharia bom trazer outros tipos de família e ensinaria que família não é só pai, mãe e filhos. (Aluna M.V.)

Quando tomamos esses textos para ler, muito nos emocionaram os dizeres de nossos alunos quanto ao que haviam aprendido durante nossas problematizações. Pensávamos não ter alcançado alguns dos objetivos propostos no início de nossa prática pedagógica, já que às vezes sentíamos desestimulados diante das condições que nos eram impostas e também nas constantes resistências de muitos de nossos alunos em participar de uma ou outra atividade. Em muitos momentos pensamos não estar desenvolvendo um trabalho significativo, que realmente produzisse um efeito nas aulas de Língua Portuguesa. Essas angústias nos acompanharam em todo processo de desenvolvimento do projeto pedagógico. Só depois de muita leitura é que fomos compreendendo que essa insegurança é constitutiva e faz parte do processo, uma vez que não eram só nossos alunos que estavam em desconstrução, mas principalmente eu²⁴, que muitas vezes tendenciava a retomar as velhas práticas. Porém, quanto mais percorria nas leituras dos textos produzidos por nossos alunos, mais compreendia que toda insegurança, medo e angústia valeram a pena diante dos resultados que alcançamos, o que, talvez para muitos são simplórios, mas para nós e, diante da realidade na qual estávamos inseridos, foram extremamente relevantes.

3.4 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO PRODUTO FINAL: A CONSTRUÇÃO DO LIVRETO

Propomos, no momento de elaboração do nosso projeto, como fecho para nosso trabalho de intervenção, a construção de um gibi que trouxesse algumas histórias sobre família. E assim esperávamos fazer conforme seguíamos com o desenvolvimento do projeto de prática pedagógica. Havíamos, inclusive, conversado com a turma sobre essa possibilidade, que a princípio se empolgou com a ideia.

²⁴ Destaco o “eu” para falar do meu lugar na posição-sujeito professora.

Ao passo que caminhávamos em nossas atividades, num dado momento, em uma de nossas aulas, fomos interrompidos pela coordenação que acompanhava alguns jovens na entrega de cartilhas sobre prevenção, diagnóstico e conscientização do Bullying. Recebemos as cartilhas, lemos e logo após um aluno pediu a palavra e nos disse: “*professora, porque não fazemos uma cartilha dessas para falar sobre família, mostrar os tipos para as pessoas entenderem que não tem só a família tradicional?*” Ficamos surpresos com essa ideia, e ela contagiou todos da turma que insistentemente nos pediam para que considerássemos a proposta do colega, uma vez que acharam mais interessante que o gibi. Então decidimos levar a ideia até nossa orientadora e, para nossa surpresa, também achou a ideia interessante. Decidimos, então, no meio do projeto mudar nosso produto final. Faríamos/construiríamos uma cartilha. Preferimos, no entanto, nomeá-la de livreto, pois, quando pensamos na função da cartilha, esta rememora a ideia roteiro, de univocidade, de manual, o que não nos agradava.

É válido lembrar que esse foi o processo de maior resistência de “minha²⁵” parte e o momento também de maior desconstrução, pois a cada etapa de criação do livreto, éramos confrontados pelo nosso imaginário de apresentar um produto final que exibisse uma bela aparência quanto aos recursos gráficos, o que não se deu como prevíamos inicialmente.

Quando chegamos ao momento de construção do produto final, nos reunimos para decidir como seria a estrutura de nosso livreto e optamos, em conjunto, que ele teria o seguinte formato: a) perguntas provocativas; b) informações e dados que já tínhamos no nosso arquivo; c) um texto reflexivo elaborado pelos alunos; d) uma história em quadrinho com o tema e, por último, um momento de diversão em forma de caça-palavras. Para a organização do material, decidimos dividir a turma em equipes. E cada uma das partes que comporia nosso livreto ficaria com um dos grupos, ou seja, a equipe da ilustração, do texto reflexivo, dos dados formais e do caça-palavras.

Desse modo, passamos a atender os grupos de forma individualizada. Propomos alguns encontros no contraturno para que pudessemos organizar as suas produções. Foi um momento de fazer e refazer, de correções e sugestões na

²⁵ Digo *minha* porque esse dizer representa a minha voz enquanto professora que, nesse momento, destoava da voz dos alunos. Nesse caso, eu é quem resistia a uma mudança de postura, a uma desconstrução de um imaginário cristalizado de estudante de mestrado que sonha em realizar um trabalho que mereça destaque.

construção do livreto. Seguíamos, também, com essas orientações em nosso horário normal de aula. Conforme as produções iam ganhando corpo, percebíamos nossos alunos mais unidos, envolvidos e entusiasmados com seus gestos de autoria.

Figura 12: Equipes de montagem e construção do livreto



Fonte: arquivo pessoal

Nosso primeiro embate se deu quando finalizamos os rascunhos do nosso livreto. Como havíamos dito acima, em nosso imaginário de aluno de mestrado, parte de um programa importante, que desenvolveu belíssimos trabalhos, queríamos também apresentar algo que ganhasse destaque. Então, quando sugerimos levar todos nossos rascunhos para uma gráfica, nossos alunos de imediato não concordaram e se mantiveram resistentes até que desistíssemos da ideia. Nas palavras deles: *“se for feito assim, não terá a nossa cara, nem mesmo iria parecer que fomos nós que fizemos”*. Já que eles estavam considerando o trabalho bem feito e também tínhamos, na equipe de ilustração, alunos que possuíam habilidades incríveis para a arte, para o desenho, e boa parte deles sabia como manejar essa diagramação no computador. Dessa forma, apenas levaríamos para imprimir, mas a confecção seria toda deles. Assim, o livreto seria todo artesanal. Contra nossa vontade, concordamos, ainda afetados pelo imaginário de apresentar algo semelhante ao que a maioria dos mestrandos/mestres faziam.

Sentindo-nos desconfortáveis com essa resistência, procuramos intensificar nossas leituras a fim de compreender esse momento que atravessávamos. Conforme debruçávamos na teoria, íamos compreendendo que nossos alunos estavam se apropriando de um gesto de autoria na condução desse processo de criação. Foi preciso compreender que o conceito de autoria em AD não se resume apenas no escrito, na produção simbólica do texto enquanto palavras. Na verdade, vai além disso, trata-se de assumir-se autor, de atitude. Segundo Pfeiffer, “compreender a autoria – seu funcionamento – é sempre levar em conta que quando um homem toma a palavra, já a toma enquanto um sujeito que é também tomado pela palavra.” (2016, p. 76). Ou seja, “é o espaço por excelência da “liberdade” do sujeito, para sua idiosincrasia, para a sua marca individualizante, para sair do comum e entrar no específico.” (PFEIFFER, 2011, p. 236).

E com efeito, isso não se dá apenas com “o texto escrito, composto em palavras[...]”, mas também “[...] no desenho, nas imagens, na pintura, na música, na mimica, no grafite, na tatuagem ...” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2015, p. 109). Em suma, nas palavras de Orlandi, “o autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito” (2015, p. 71). Dessa forma, passamos a entender que nossos alunos estavam se compreendendo como sujeitos-autores desse processo, marcadamente envolvidos na proposta de construção do produto final e isso lhes dava segurança. Entendemos também que se continuássemos a discordar da ideia de nossos alunos, estaríamos desautorizando-os, por meio de uma postura arbitrária, a se constituir como sujeito-autor, o que nos motivou ao desafio de manter a proposta deles. Neste sentido, compreendemos que cabe a escola

Sustentar condições de produção para que sejam construídos espaços de autorização para que o sujeito escolar se inscreva nos sentidos, se relacione com a língua, fazendo sentido nela para si e para os outros. [...] Estamos assim autorizando-nos e autorizando ao outro atribuir e expor-se aos sentidos, trabalhando a função autor” (PFEIFFER, 2016, p. 81)

Assim, para que conseguíssemos fazer como sugeriram, disponibilizamos nosso computador pessoal durante os encontros com os grupos no contra turno e também utilizamos o notebook e o scanner da escola para montagem. Finalizamos essa etapa no início de novembro de 2018. Quando encerrada toda a montagem, levamos para impressão simples em papelaria. Fizemos um total de 100 livretos, todos custeados por nós com ajuda da bolsa que recebemos.

Com os impressos em mãos, marcamos a data da divulgação do nosso produto que só ocorreu no início de dezembro por conta do tempo de impressão e organização do lançamento. Anteriormente, acordamos com a escola em que data se daria e qual período mais oportuno. A gestão escolar reconheceu ser importante fazer no período matutino, momento em que concentraria maior parte dos professores e funcionários, a fim de estimulá-los, através de nossa ação, a trabalhar com projetos voltados para um ensino mais significativo. Então, de acordo com a gestão da escola, nosso projeto pedagógico serviria de estímulo para que novas propostas interventivas surgissem. Concordamos e assim fizemos. Na data marcada, convidamos alunos e funcionários até o pátio principal da escola, onde comumente fazemos nossos eventos, para que pudessem prestigiar o trabalho de nossos alunos. Recebemos, também, alguns pais e convidados que compareceram para prestigiar o trabalho de seus filhos nesse momento.

Na oportunidade descrevemos todo o processo até a chegada a esta etapa, expusemos as contribuições que as teorias e os estudos no mestrado nos proporcionaram através da ressignificação das aulas de Língua Portuguesa, repensar o que é ler, escrever e no processo de autoria de nossos alunos. Enfatizamos a importância do acolhimento da escola para com a nossa proposta, bem como a participação incisiva de nossos alunos na confecção desse livreto. Acreditamos ter sido uma manhã bastante proveitosa, de trocas, aprendizados e experiências.

Figura 13: Divulgação do livreto



Fonte: arquivo pessoal

Dois de nossos alunos também se dispuseram a tecer algumas palavras sobre o projeto. Destacaram a importância de ter estudado a temática família e como foram mudando o conceito que tinham sobre. Enfatizaram também que sentiam-se felizes em poder expor algo feito por eles já que normalmente sentiam-se desacreditados pela maioria dos professores e nos agradeceu pela oportunidade que havíamos dado a eles para trabalhar de forma “diferente”, como conceituaram. Ficamos emocionados com essas falas, pois não tínhamos nos dado conta ainda de todos os efeitos que nosso trabalho havia provocado em nossos alunos. Achávamos ter sido mais um trabalho no currículo deles, com uma ou outra desestabilização.

Das avaliações que fazemos desse momento, o que mais ficou de significativo foi notar a satisfação estampada no rosto de nossos alunos ao receber os cumprimentos pelo trabalho que desenvolveram. Faziam questão de explicar para cada um que perguntasse como se deu todo o processo e como se sentiam ao final dele.

Figura 14: A Turma e o produto



Fonte: arquivo pessoal

E para nós, ficou o orgulho e a sensação de dever cumprido. Um trabalho docente muitas vezes acompanhado de lágrimas, cansaço e dúvidas sobre o que estávamos desenvolvendo, mas ao mesmo tempo certos de que não seria outra profissão a nos trazer tanto aprendizado, desafios e alegrias como a de professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conferir a essa dissertação um efeito de fecho nos convocou a revisitar os caminhos que percorremos na busca para realizar uma proposta pedagógica que possibilitasse não só um espaço de ressignificação no trabalho com a leitura e a escrita, mas também que promovesse deslocamentos em nossas práticas escolares de modo a romper com essa repetição mnemônica tão presente no fazer pedagógico.

Quando por fim iniciamos o trabalho em sala de aula, percebemos que nossos alunos apresentavam sérios problemas relacionados aos domínios da língua em relação à leitura e a escrita. Desse modo, sustentar uma prática que contemplasse a leitura e a escrita levando em consideração questões referentes a discursividade se revelou um grande desafio para nós, pois vínhamos de uma construção teórica que tomava a língua em caráter homogêneo, transparente, sem levar em consideração sua opacidade. Porém, conforme avançávamos em nossos estudos pela teoria da AD, mais sentíamos provocados a repensar nossos caminhos frente ao trabalho com a leitura e a escrita na escola e lançar um olhar sobre a compreensão dos alunos em relação ao modo como se apropriavam da língua.

Como nosso trabalho objetivava compreender o funcionamento discursivo das representações de família em LDs e outras materialidades significantes de forma a dar lugar para outros gestos de interpretação, percebemos que precisávamos desenvolver atividades de forma a criar condições para que nosso aluno modificasse a sua forma de ler e compreender, isso só seria possível se oferecêssemos as condições de produção necessárias para esse deslocamento. Pois

[...] o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto.”
(ORLANDI, 2012a, p. 59)

Durante a constituição do nosso arquivo de leitura, colocamos nossos alunos em confronto com vários textos que discursivizavam sobre família e fomos percebendo que, conforme discutíamos e problematizávamos os ditos e os não-ditos sobre a família nesses textos, mais conseguíamos alargar espaços para a inscrição desse sujeito-aluno no processo de produção de sentidos. É claro que, como em todo processo de construção/desconstrução, não obtivemos apenas sucesso nessa etapa. Tivemos muitos momentos de angústias em relação a participação dos

alunos em algumas atividades, que nem sempre estavam dispostos a nos acompanhar nas leituras, muitas vezes resistiam aos registros no diário de bordo, faltavam as aulas etc. Enfrentamos desafios também em relação a nossa própria prática que por vezes tendenciava a retomar os velhos hábitos, pautados no ensino conteudista e desarticulado. Mas ao final dessa etapa compreendemos que esse movimento de ir e vir é constitutivo do processo, pois são essas instâncias de desestabilizações que nos convida a sair do nosso lugar de conforto.

Quando chegamos à leitura do LD, já havíamos percorrido um caminho de leituras que possibilitaram aos nossos alunos compreender que os sentidos são regulados e estabilizados no material didático. Em nossas análises eles foram percebendo que há uma tentativa de controle dos sentidos quando se trata de representar a família no LD e que esta, na maioria das vezes, é apresentada com base no modelo nuclear e tradicional. Chamou-nos atenção o foco que nossos alunos deram para as questões étnico-raciais e socioeconômicas que compunham as famílias observadas nos LDs, uma vez que em nosso imaginário achávamos que as questões referentes à homossexualidade seriam mais fortemente discutidas, já que muitos deles integram esse modelo familiar. Depois entendemos que se trata do modo como o sujeito ocupa o seu lugar e como se identifica com essa posição, ou seja, para nossos alunos, as questões raciais e socioeconômicas os tocavam mais fortemente por ser uma realidade presente em seu cotidiano.

Essa etapa com os LDs nos permitiu também observar o funcionamento da ideologia nas representações familiares e como isso corrobora com discursos dominantes. Não há problematizações sobre as novas formações familiares nos LDs, nem mesmo uma tentativa de representá-las, ao contrário, silencia-se, interdita e apaga qualquer aparição.

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

Na elaboração do nosso produto final fomos surpreendidos pelo gesto de autoria de nossos alunos. Apesar de a autoria não ter sido o foco principal do nosso trabalho, nesse momento ela revelou-se muito fortemente quando assumiram a responsabilidade pela produção, escrita, montagem e organização no nosso livreto. Nossos alunos sustentaram sua posição de sujeito-autor mesmo diante de nossa

resistência em manter o produto nos moldes que eles queriam. Foi um momento propício para que compreendêssemos que para a AD, a autoria é uma posição, uma atitude de fato, é o momento em que o sujeito torna-se responsável pelo que diz e pelo que não diz, e isso não se dá apenas no texto escrito. Ele se constitui na heterogeneidade, no movimento que o sujeito faz para se marcar e marcar sua posição, ou seja, a autoria se realiza quando há um sujeito que toma a posição de produtor da linguagem, produzindo um efeito imaginário de unidade, começo, meio e fim. (ORLANDI, 2012b)

Desse modo, ao revisitar o percurso que fizemos ao longo de seis meses de prática pedagógica, acreditamos que, com nosso trabalho, foi possível suscitar outras reflexões sobre o tema da família na perspectiva discursiva a partir da leitura nos LDs e em outras materialidades, assim como foi possível também (re)significar o trabalho com a leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Mas isso só ocorreu porque nos propomos a compreender a língua na perspectiva discursiva, que nos fez olhar para a relação da língua com a história e a ideologia na produção de sentido. Com Indursky aprendemos que “se não soubermos de que língua falamos, quando falamos em língua, então não estaremos suficientemente preparados para as práticas que o ensino demanda” (INDURSKY, 2010).

Vale ressaltar que, desestabilizar nossa prática não foi uma tarefa fácil, muito menos se deu tão rapidamente. Mesmo depois de tantas leituras, não sentíamos autorizados a nos colocar como Analista de Discurso, e nem assim nos consideramos porque cremos que o processo é longo, nossa escrita aqui se colocou de maneira tímida, porém curiosa, nesse cenário de descobertas e encontros, muitas vezes árduos, lacrimosos, mas no fim, gratificantes.

Dessa forma, chegamos a esse momento de nossa proposta pedagógica certos de que as discussões e reflexões levantadas em nosso trabalho não se esgotam por aqui, uma vez que do nosso lugar teórico (AD), quando se trata de pensar as questões de língua, a fonte é inesgotável, e nosso trabalho, portanto, representa uma possibilidade de repensar a leitura, a escrita, a autoria e a concepção de língua que o professor toma teoricamente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BRASIL. **Decreto nº 91.542 de 1985**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 14/01/2019

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 03/01/2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 08/01/2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa – 5ª à 8ª séries. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.

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

_____. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

COURTINE, J. J. Analyse du discours politique. Langages. Larousse, v. 62, p. 0-128, 1981.

DI RENZO, Ana; MOTTA, Ana Luiza. A. R.da. (Orgs). **Ciência, língua e ensino**. Campinas: Pontes, 2016

_____. **O Estado, A língua Nacional e a Construção das Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2012.

_____; DURIGON, Franciele C. S. Estado e Políticas de Língua. In: MALUF-SOUSA, Olímpia et al. (Orgs.). **Redes discursivas**: língua(gem) na pós-graduação. Campinas, SP: Pontes, 2012.

GRANTHAM, Marilei R.; CASEIRA, Ingrid G.(Orgs). **Análise de discurso e ensino: um olhar discursivo sobre a língua, a leitura e a interpretação**. 1. ed. Curitiba- PR: CRV, 2011.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e Funcionamento Discursivo no Livro Didático. In: CORACINI, Maria José (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Seções de Leitura no Livro Didático de Língua Estrangeira: Lugar de Interpretação? In: CORACINI, Maria José (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.

NUNES, José Horta. **O discurso documental na história das ideias linguísticas e o caso dos dicionários**. Alfa. São Paulo, n. 52, v. 1, 2008.

_____. **Uma articulação da Análise de discurso com a História das Ideias linguísticas**. Conferência proferida no VIII Seminário Corpus – História das Ideias Linguísticas. Santa Maria: UFSM/Laboratório Corpus. Set.2007.

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

_____. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. (orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos, SP: Claraluz, 2007. p. 373-380

INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L.; MITTIMANN, Solange (Orgs). **Análise de discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)**. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2015.

_____. **Estudos da linguagem: Língua e Ensino**. In: Organon, v. 24, nº 48, 2010.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E.P. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p.91-110.

SILVA, Mariza Vieira da. Manuais escolares e saberes linguísticos. In: **Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística – BSEHL**, vol. 11, 2017, p. 209-224.

_____. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In: FLORES, G. et al. (Orgs.) **Análise de discurso em rede: cultura e mídia** – volume 3. Campinas: Pontes Editores, 2017b. p. 315-332

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

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

NOSELLA, Maria de L. C. D. **As Belas Mentiras: a Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos**. 12. ed. São Paulo, Moraes, 1987.

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

_____. **Que autor é este?** 1995. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. A autoria na Escola, um recorte de formulação: um convite. In: DI RENZO, Ana; MOTTA, Ana Luiza. A. R.da. (Orgs). **Ciência, língua e ensino**. Campinas: Pontes, 2016

_____. Compreender discursivamente a escola: uma possibilidade construída. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel L. dos; BRANCO, Luiza K.A. Castello (Org). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre**. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011. p. 231-242.

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

PÊCHEUX, M. **Papel da Memória**. IN: Papel da Memória. Pierre Achard et al. Tradução: José Horta Nunes. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015, p.44

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 7. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2015.

_____. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. Análise automática do discurso. Tradução de Eni Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2 ed. Campinas: Unicamp, 1993. p. 61-161

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

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

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

_____. **As Formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **O que é Linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas – SP: Pontes, 1998.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012c.

_____.(Org.). **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e da língua nacional. Campinas – SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. **Terra à vista!** discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas, Editora da Unicamp, 1990.

_____; LAGAZZI-Rodrigues, Suzy (Orgs). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 3.ed. Campinas - SP: Pontes, 2015.

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

_____. Autoridade, autoria e Livro Didático. In: CORACINI, Maria José (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Gestos de Censura. In: CORACINI, Maria José (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

VARGAS, Odair José. **Práticas de leitura na escola**: uma abordagem discursiva. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

LIVROS DIDÁTICOS

CEREJA, W. R. MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens** – vol. 2. Ensino médio. 5 ed. São Paulo: Atual, 2005.

PEREIRA, C.S.; BARROS, F. P.; MARIZ, L. **Universos: Língua Portuguesa**. 7º ano: anos finais. 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

RIBEIRO, Wagner C. **Por dentro da Geografia**. 8º ano: anos finais. 3 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

JÚNIOR, Alfredo, B. **História: Sociedade & Cidadania**. 8º ano: anos finais. Edição reformulada. São Paulo: Editora FTD, 2015.

ANEXO I

Pesquisa no Código Civil e Constituição Federal



Laboratório de Informática – Exibição dos comerciais

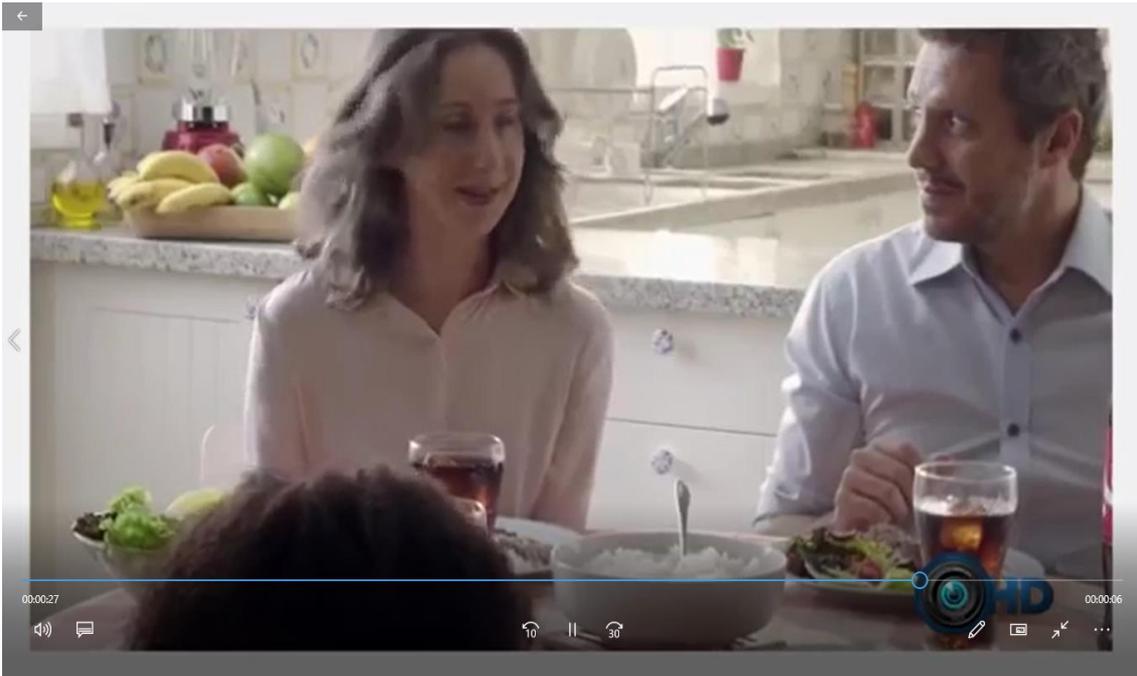


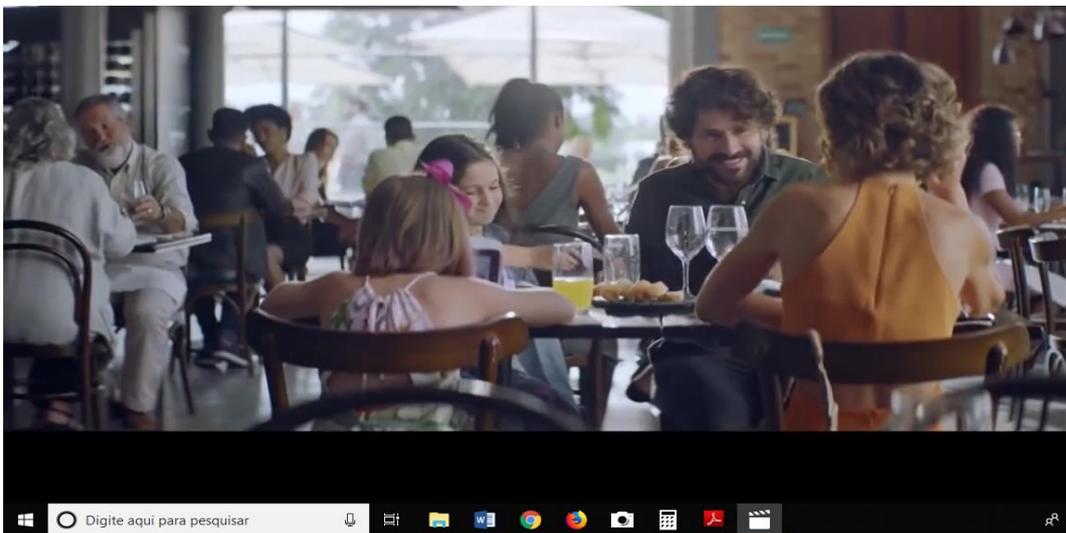
ANEXO II

Prints dos Comerciais e propagandas trabalhados









ANEXO III

Anúncios trabalhados

De alimentos orgânicos para seus filhos. Seus netos agradecem.

Para manter o corpo em equilíbrio e a saúde em dia é fundamental uma alimentação saudável. Por isso, você precisa conhecer melhor os alimentos orgânicos. São frutas, hortaliças, grãos, laticínios e carnes produzidos com respeito ao meio ambiente e sem utilizar substâncias que possam colocar em risco a saúde dos produtores e consumidores. O resultado são produtos de melhor qualidade, mais nutritivos, que certamente trarão mais saúde para a sua família e para todo o planeta.

Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

GOVERNO FEDERAL

Se sua família tem renda média de até R\$ 1.438,00 por pessoa e mora em casa situada em bairro popular, a Cesan faz a ligação de graça para você.

A Cesan deixou prontos 80 mil pontos na Região Metropolitana pra você ligar sua residência na rede coletora de esgoto. Se a sua família tem renda média de até R\$ 1.438 por pessoa e mora em casa situada em bairro popular, a Cesan faz a ligação de graça para você. Esgoto tratado está ligado à saúde. Isso é cidadania e mais qualidade de vida para quem mais precisa.

Informações:
LIGUE 115 Veja a lista dos bairros no site www.cesan.com.br
 @LiganaRede /seliganarede.com

se liga na rede

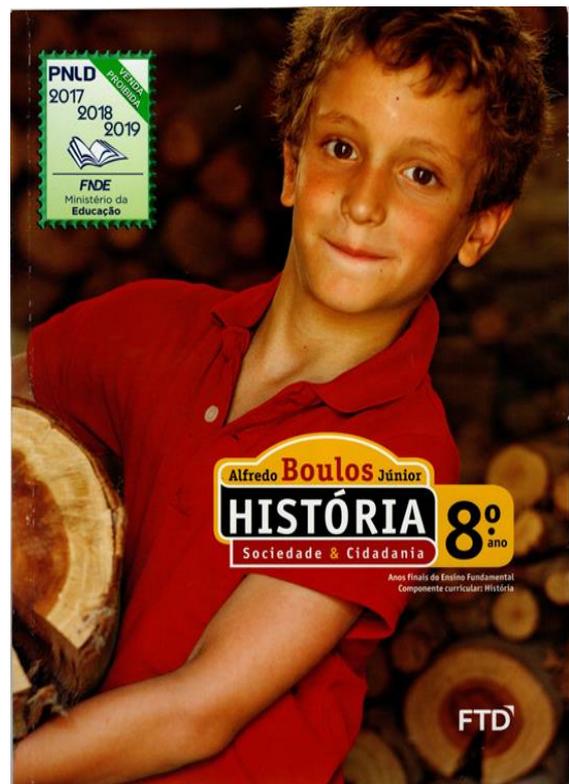
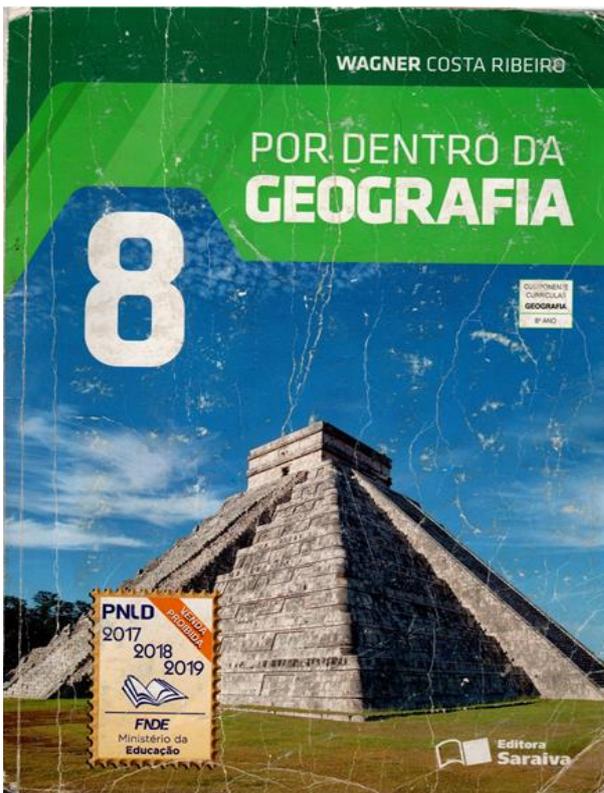
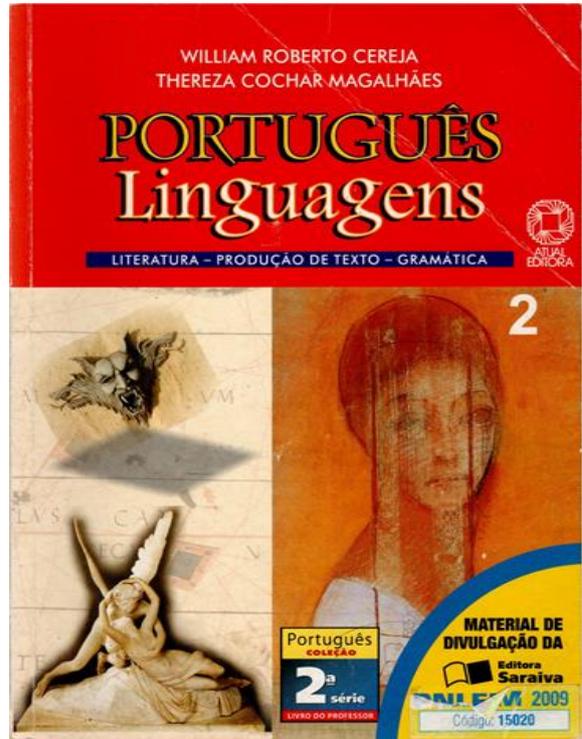
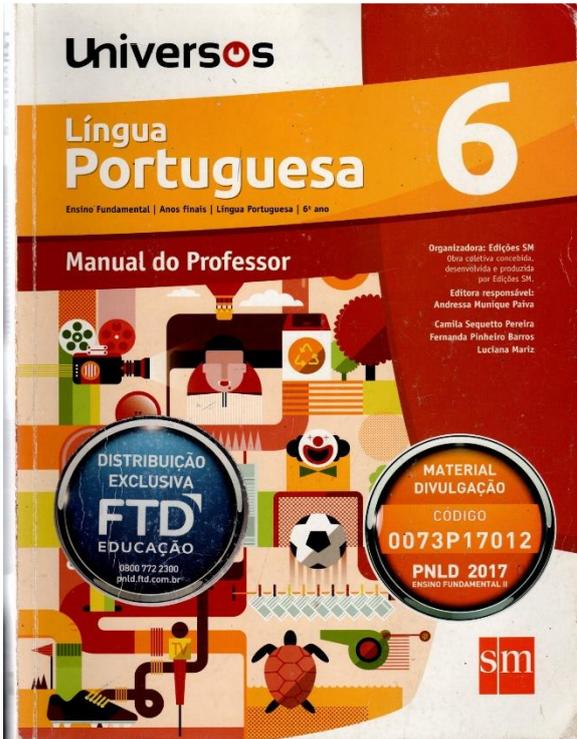
CESAN

GOVERNO DO ESPÍRITO SANTO
 CRESCER É COM A GENTE



ANEXO IV

Livros didáticos analisados



ANEXO V

Produto final – etapa de montagem



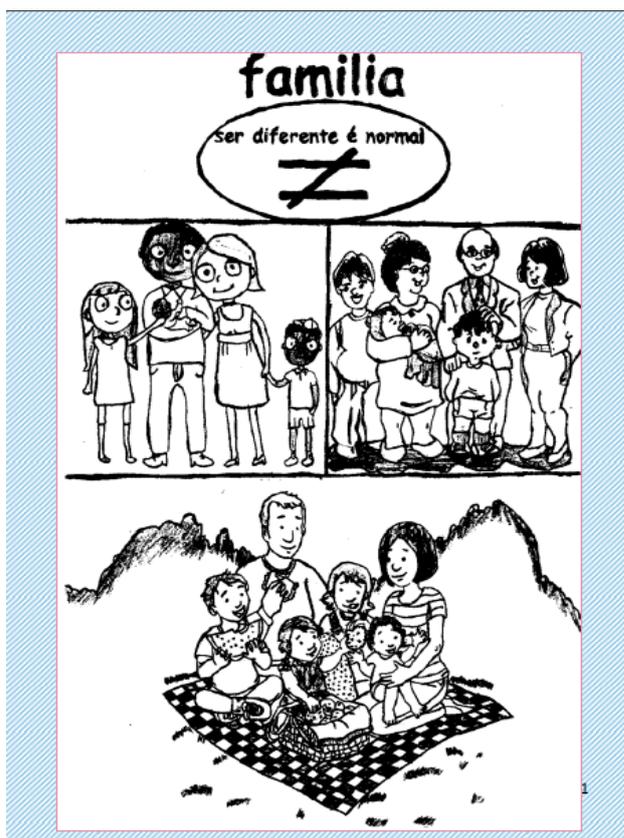
VAMOS PROCURAR NO CAÇA-PALAVRA OS NOMES DE 12 PALAVRAS RELACIONADOS A FAMÍLIA

CARIDADE-COLABORAR-AMOR-SOLIDARIEDADE
AMIGO-RESPEITO-CARINHO-FAMÍLIA+PAIXÃO
FELICIDADE-AMIZADE-LEALDADE

A	N	A	S	M	E	Ã	N	C	O	B	C	F	B	M	U	H	N	Á	H	
D	J	A	O	G	O	X	T	U	X	Z	A	U	Á	G	O	G	X	G	Ê	
L	W	E	A	P	Á	I	X	Ã	O	D	R	Ã	E	K	O	G	Y	M	N	
H	O	D	D	O	B	L	L	H	V	I	P	G	Ã	N	V	S	W			
R	O	M	A	Ã	E	G	O	U	Ã	N	O	S	I	Q	W	N	X			
E	E	D	Q	W	D	O	Ã	R	Ã	H	C	H	G	F	O	A	V	T		
Ô	D	C	P	I	J	L	R	V	I	U	O	C	Ã	U	Ê	F	L	R	C	
U	A	O	Ã	Z	O	F	A	M	I	L	I	A	O	A	G	S	E	T	A	
E	D	L	Ã	E	D	A	D	E	I	R	A	D	I	L	O	G	A	W	R	
I	I	A	P	R	E	S	P	E	I	T	O	V	H	I	H	P	L	S	I	
W	C	B	G	I	X	A	Ã	Ã	F	O	C	S	G	K	Q	A	D	Ã	D	
Y	I	O	A	I	M	J	X	S	Ê	Z	J	B	X	W	I	M	A	J	A	
Z	I	R	R	A	M	I	Z	A	D	E	F	O	U	Ã	O	Ã	I	O	U	D

ANEXO VI

PRODUTO FINAL - LIVRETO



DIREÇÃO: JOSIBEL GONÇALVES
 COORDENADORES: IRENO NILSON, LEONARDO COELHO
 ESCOLA ESTADUAL "MANOEL CORREIA DE ALMEIDA"

Coordenação do projeto: Profª Gislaine Ferreira de Araújo

Organização e criação: Turma 8º ano B

Adrian Guilherme Pacheco
 Aghata Gabriely Silva
 Alexsandro Souza Amorim
 Ana Carolina Amorim Moraes
 Eduardo Henrique Brittes
 Erick gabriel da Silva Costa
 Gabrielly Lima Santos
 Guilherme Fernando Amorim
 Gustavo Silva Alexandre
 Jaqueline Aparecida. C. Nascimento
 João Paulo Barcelo Souza
 Julio Cesar Siqueira
 Luis Fernando Rosa Arruda
 Marcelo de oliveira
 Marcio p. Antunes Junior
 Mariana Alves Lacerda
 MarinaIva anjos almeida
 Matheus Henrique Oliveira
 Matheus Isaac c. Cardoso
 Nicolý auxiliadora c. Nascimento
 Rafaela beatriz Moraes
 Rogerio Aparecido a. Pinto
 Vinicius Lucas Silva
 Vitoria Luiza da silva
 Tamiris de Alcantara Macedo

2

Apresentação

Este livreto é fruto de um projeto de intervenção Pedagógica em Língua Portuguesa, desenvolvido de abril a outubro de 2018, como parte dos créditos do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Unemat/Cáceres.

A iniciativa de montar esse material partiu das inúmeras discussões e leituras sobre as formações familiares e os imaginários que compõem um ideal de família em nossa sociedade. Nessa perspectiva, nossa pesquisa resultou na ideia de montar esse livreto com vistas a oportunizar uma reflexão sobre a temática: "Família e suas diferentes formações".

Intencionamos, com a divulgação e circulação desse material, criar condições para que possamos debater, refletir e evidenciar as novas configurações de família que vem se formando ao longo dos anos. E ao mesmo tempo, divulgar o trabalho e as pesquisas desenvolvidas pelos alunos do 8º ano B, durante esse projeto.

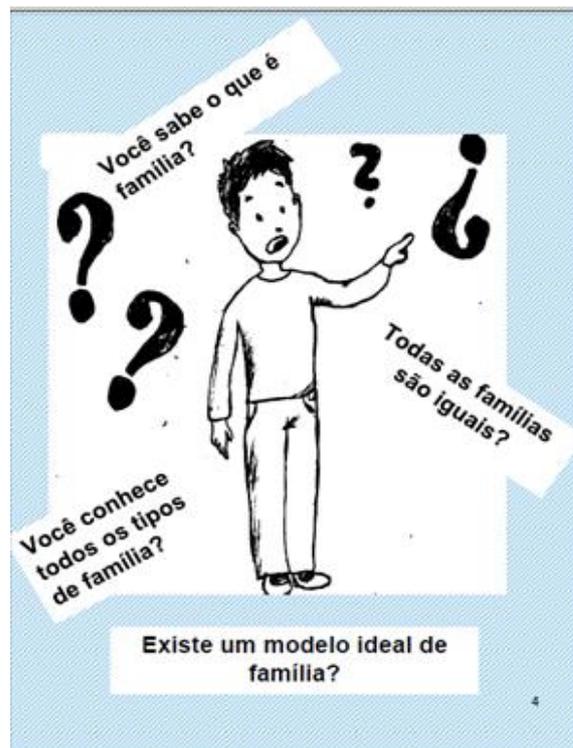
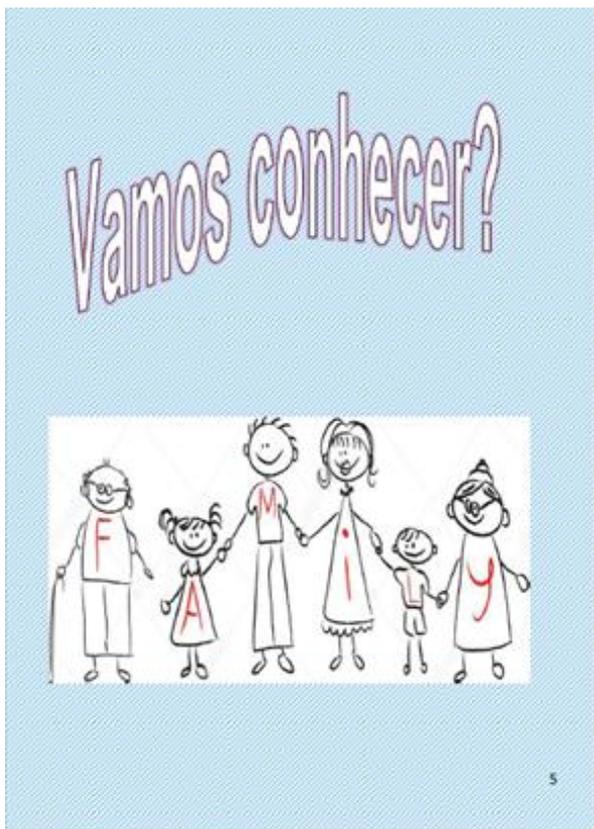
Acreditamos, dessa forma, estar contribuindo com tais questões de forma leve, informal e interativa.

Profª Gislaine Ferreira de Araújo

Várzea Grande-MT

2018

3



Informação nunca é demais!

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) traz a seguinte definição:

Família:

Compreende informações sobre as estruturas familiares e das unidades domésticas, seus padrões de organização (famílias reconstituídas, casais do mesmo sexo, casais que moram separados, crianças com dupla residência, famílias monoparentais e pessoas que moram sozinhas) e os ciclos de vida familiar (considerando a presença de crianças e jovens em diferentes faixas etárias, idosos e participação dos adultos membros no mercado de trabalho).

Fonte: <https://www.ibge.gov.br/>

Já o dicionário Aurélio conceitua da seguinte forma:

- 1- Grupo das pessoas que compartilham a mesma casa, especialmente os pais, filhos, irmãos etc.
- 2- Pessoas que possuem relação de parentesco.
- 3- Pessoas cujas relações foram estabelecidas pelo casamento, por filiação ou pelo processo de adoção.
- 4- Grupo de pessoas que compartilham os mesmos antepassados.

Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

Alguns modelos de família previstos nos documentos oficiais:

TRADICIONAL: É normalmente formada pelo pai, pela mãe unidos pelo matrimônio ou união estável. Composto por um ou mais filhos, compondo uma família nuclear ou elementar.

HOMOAfetiva: Pessoas do mesmo sexo que decidem unir-se em uma união estável, podendo ou não adotar uma criança.

MONOPARENTAL: Ocorre quando apenas um dos pais de uma criança arca com as responsabilidades de criar o filho ou os filhos.

MOSAICO: Não significa ter consanguinidade. Basta ter respeito, proximidade e principalmente, o afeto. Normalmente são famílias que se unem em segundo casamento e trazem consigo filhos do casamento anterior. As funções são predeterminadas e todos sabem o lugar da mãe, do pai, dos filhos e dos demais parentes, como os avós, tios e primos.

UNIPESSOAL: É aquela que é formada por uma única pessoa, seja ela solteira, separada, divorciada ou viúva.

SOCIOAFETIVA: A paternidade é um vínculo que se estabelece em virtude do reconhecimento social e afetivo de uma relação entre um homem ou mulher e uma criança como se fossem pais e filho.

Fonte: Constituição Federal. Código Civil Brasileiro atualizado

7

Um papo cabeça



Você já parou para pensar como as famílias são representadas nos comerciais, anúncios, e nas imagens que vemos? Se não, vamos conversar?

Se paramos para observar, percebemos que a formação familiar mais bem vista pela sociedade é a família tradicional ou padrão, composta por pai (homem), mãe (mulher) e os filhos. Mas será que todas as famílias são formadas dessa maneira? Será que para ser família tem que ter laços sanguíneos?

Bom, atualmente fala-se muito em proteger a família brasileira, mas já se perguntou de que família estão falando? Qual família devemos proteger? Em nome da família tradicional devemos desconsiderar as famílias consideradas "diferentes"?

Então, é sobre isso que vamos falar...

Sempre que pensamos em família, logo nos vem à mente um pai, uma mãe e os filhos. Esta tem sido desde o princípio a formação familiar mais aceita pela sociedade e também a ideal. Porém, isso está mudando, e devemos enxergar esta mudança como uma boa alternativa para mudarmos nossos conceitos. Hoje temos muitas composições familiares diferentes da tradicional, temos as que são formadas por dois pais ou duas mães, avós criando seus netos sozinhos, mães solteiras sustentando uma casa, grupos de ajuda

8

que se transformam em família nos orfanatos, casais que adotam filhos, famílias formadas apenas por irmãos e primos num mesmo lar, aquelas famílias engraçadas que se juntam por amor ou afinidade. Enfim, já percebemos que temos muitas formações que não seguem o modelo tradicional.

Isso nos mostra que independente de como são formadas, o que importa são os laços afetivos e o respeito que os une. A essas famílias consideradas "diferentes" devemos dedicar todo nosso respeito e consideração, é nossa obrigação vê-las como qualquer outra família e trata-las com igualdade, mesmo que não compreendamos sua maneira de se amarem. Pois, mesmo que não se encaixe naquele padrão aceito pela sociedade como ideal, elas existem e fazem parte da minha e da sua vida.

Autores: Alunos 8º ano B

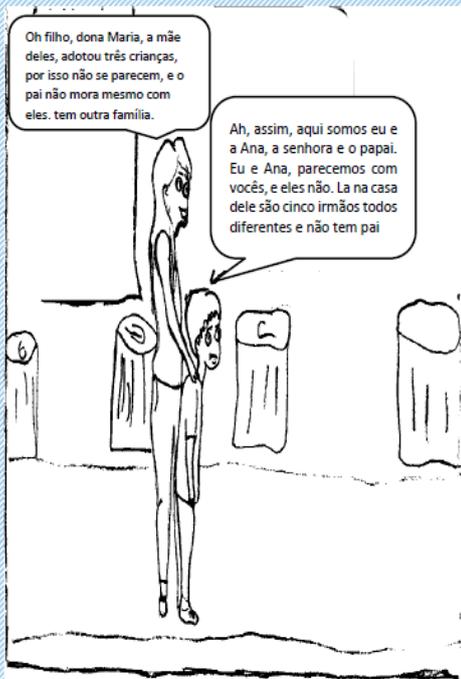


9

Sempre é tempo de Aprender!



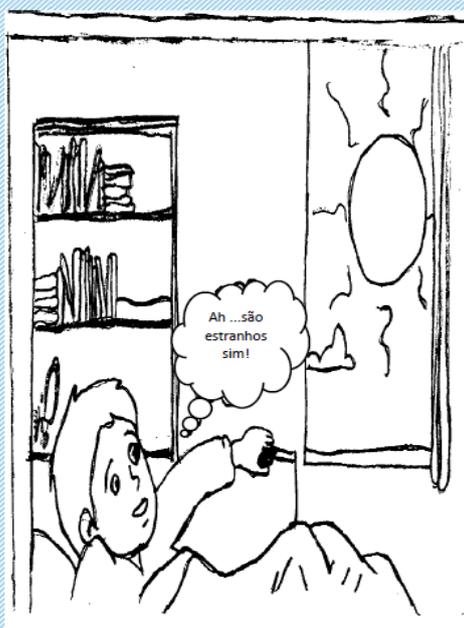
10



11



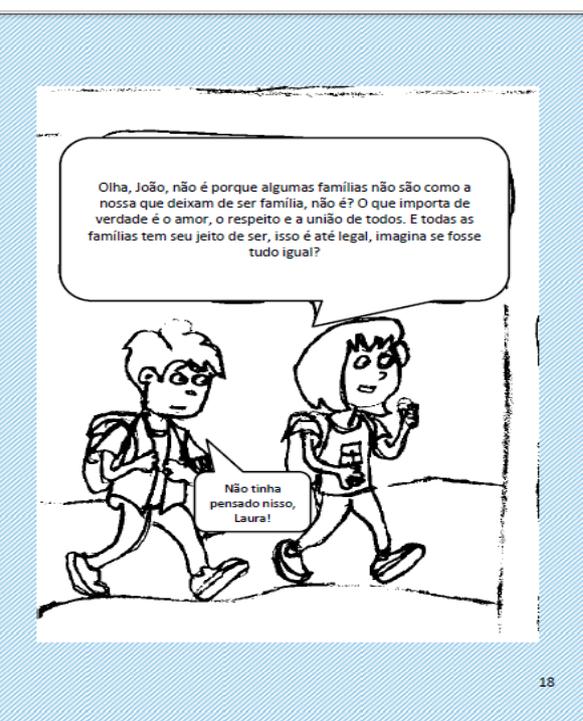
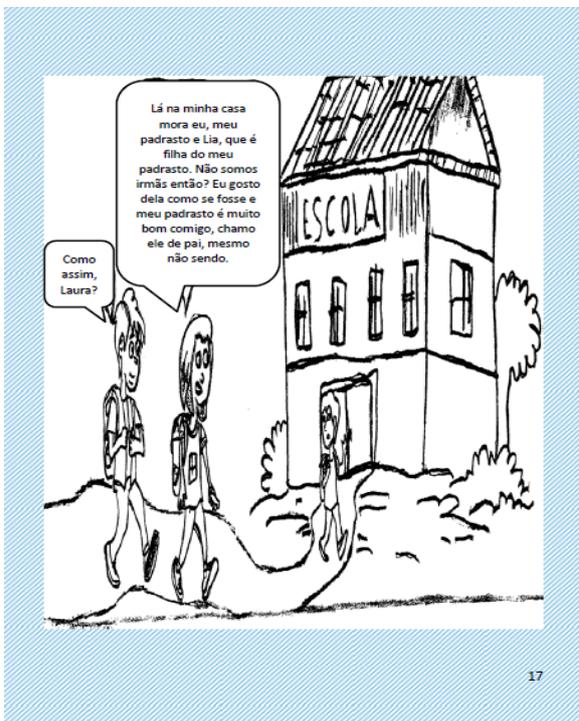
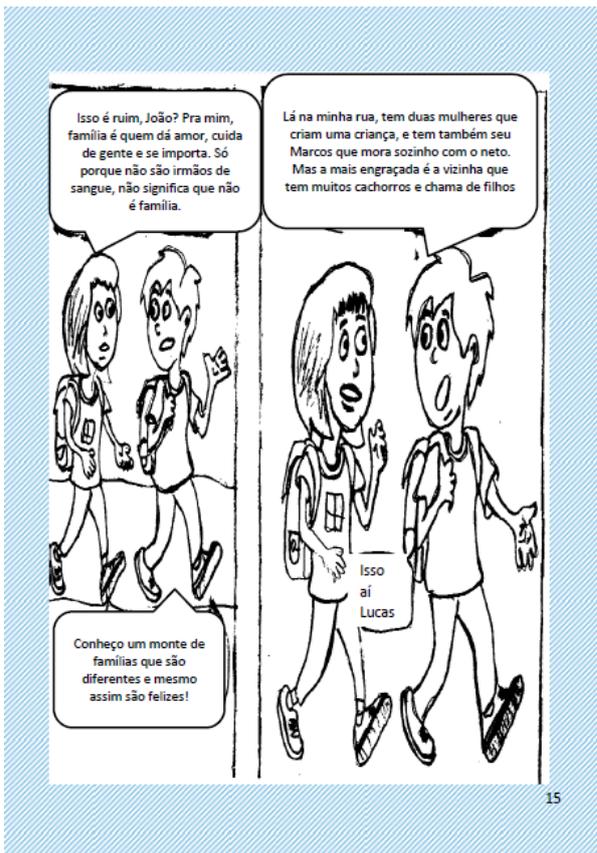
12

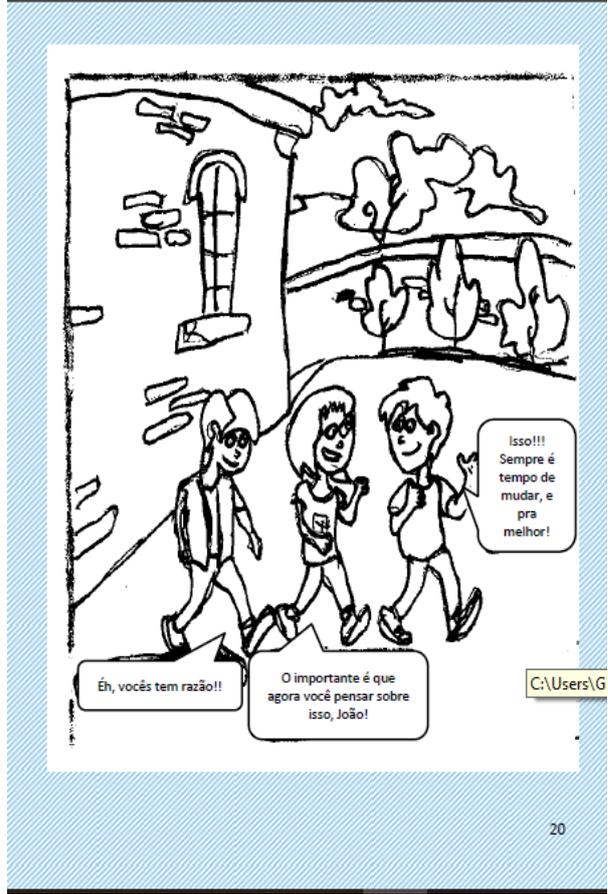
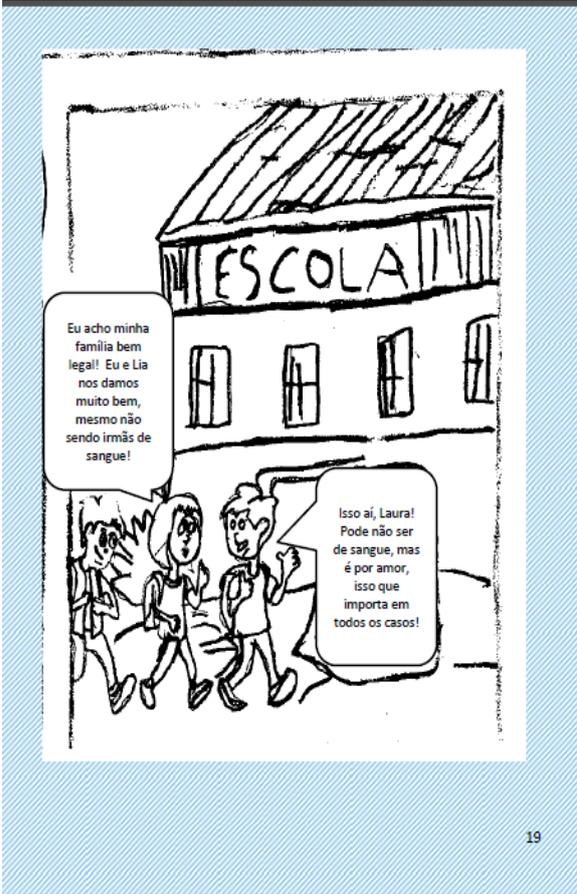


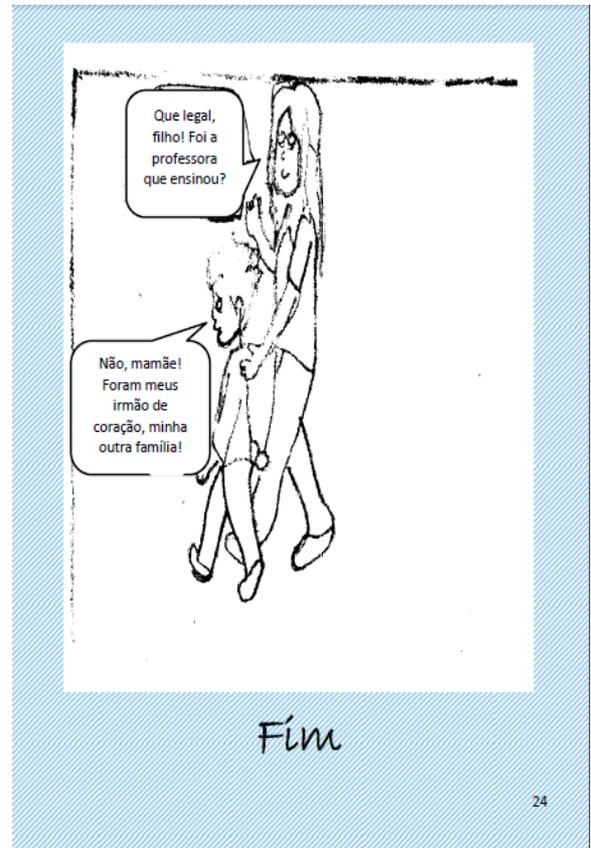
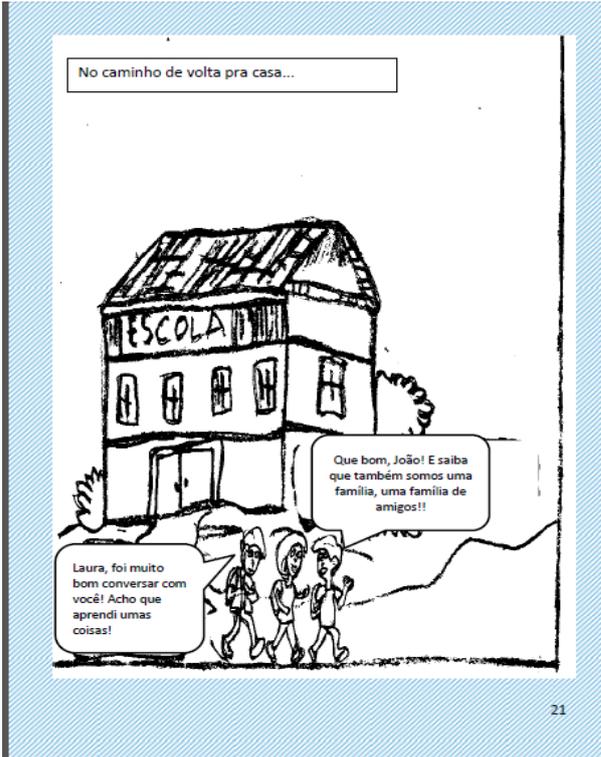
13



14

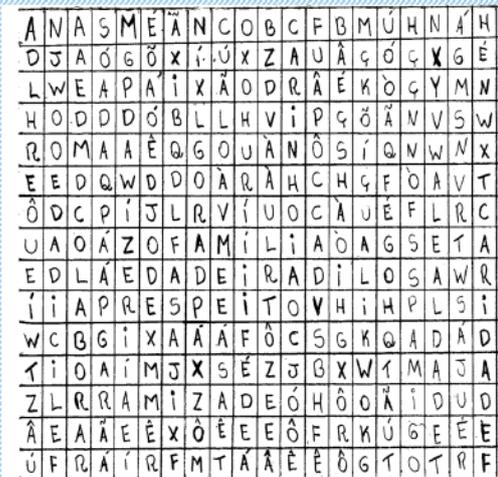






Hora da diversão ☺

VAMOS DESCOBRIR NO CAÇA PALAVRAS ALGUMAS PALAVRAS QUE NOS MOSTRE O QUE A FAMÍLIA SIGNIFICA DE VERDADE??



DICAS: CARIDADE - COLABORAR - AMOR - SOLIDARIEDADE - AMIGO - RESPEITO - CARINHO - FAMÍLIA - PAIXÃO - FELICIDADE - AMIZADE - FELICIDADE - AMIZADE - LEALDADE

Agradecimentos

À Gestão escolar da Escola Manoel Corrêa de Almeida que se mostrou sempre disposta;

Aos colegas de trabalho e funcionários que nos apoiaram nesse projeto;

À parceria com a professora de artes que nos deu dicas que contribuíram muito;

Aos alunos do 8º ano B pela parceria, confiança, dedicação e entusiasmo mesmo em momentos difíceis.

Ao aluno João Paulo Barcelo que coordenou brilhantemente a equipe de ilustração desse livreto;

Aos alunos que lideraram os grupos de montagem desse material;

Enfim, agradecemos a todos que contribuíram para a realização desse trabalho!

O Nosso MUITO OBRIGADO!

FAMÍLIA 8º ANO B

