

UNEMAT

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROFLETRAS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

MESTRADO

UNIDADE CÁCERES

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307
profletrascaceres@unemat.br

**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**

CHRISTINA BARBOSA GUIMARÃES FERREIRA

**VIOLÊNCIA NO NAMORO:
UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA
ESCOLA**

**CÁCERES - MT
2021**

CHRISTINA BARBOSA GUIMARÃES FERREIRA

**VIOLÊNCIA NO NAMORO:
UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA
ESCOLA**

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 Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi.

CÁCERES - MT

2021

F383v FERREIRA, Christina Barbosa Guimarães.
Violência no Namoro: Um Olhar Discursivo Sobre as Práticas de Leitura e Escrita na Escola / Christina Barbosa Guimarães Ferreira - Cáceres, 2021.
144 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

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

1. Leitura e Escrita. 2. Autoria. 3. Violência no Namoro. 4. Práticas Pedagógicas. I. Christina Barbosa Guimarães Ferreira. II. Violência no Namoro: Um Olhar Discursivo Sobre as Práticas de Leitura e Escrita na Escola: .

CDU 82.09

CHRISTINA BARBOSA GUIMARÃES FERREIRA

VIOLÊNCIA NO NAMORO: UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE AS PRÁTICAS DE
LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

BANCA EXAMINADORA
PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Prof.^a Dr.^a Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi(UNEMAT)
ORIENTADORA

Prof.^a Dr.^a Greciely Cristina da Costa(UNICAMP)
AVALIADORA

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

APROVADA EM 09/07/2021

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo suporte diário, me fazendo sentir a cada dia uma filha especial.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Eni Orlandi, pela brilhante orientação e pelas cuidadosas contribuições. Um exemplo de humildade, um ser humano incrível, que com muito zelo e paciência, me acolheu dentro dessa teoria ainda tão nova para mim.

Agradeço à minha mãe, por ter deixado sua casa e seus projetos para viajar no meu sonho de concluir esse mestrado e por ser a inspiração da minha vida.

Agradeço ao meu pai, que com seu jeito simples, me fez compreender desde cedo que a educação era o único caminho para vencer.

Agradeço ao meu filho, Kleber Júnior, que tantas vezes perguntou: “Você ainda ‘tá’ estudando, mamãe?” e me compreendeu por não estar disponível a ele todas as vezes que precisou.

Agradeço ao meu marido, Kleber, pelo seu amor, por me dar força em todos os momentos, por acreditar em mim antes de mim mesma, por não me deixar desanimar, por me falar que sou sempre capaz. Enfim, por ter sido meu suporte durante toda essa jornada!

Agradeço ao meu irmão, Prof. Dr. Andrey, por ser minha inspiração em meus estudos, sendo meu alento nas dificuldades, nunca me deixando esquecer de onde viemos e o quanto somos vencedores.

Agradeço às meninas companheiras de hotel, Ana Bibianne, Cláudia e Cleusa, pelo apoio, disponibilidade e amizade. A companhia de vocês me deu o “chão” várias vezes.

Agradeço a todas as colegas da turma 6, pelo compartilhamento de aprendizagens, dúvidas e desabafos.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Greciely Cristina Costa, por aceitar participar da banca e por ser tão firme e delicada, ao mesmo tempo, na qualificação. Obrigada pelas significantes contribuições!

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Vera Regina Martins e Silva por aceitar participar da banca e fazer contribuições tão relevantes.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Maristela pelo profissionalismo na condução dos

trabalhos como Coordenadora do Mestrado e como professora do Curso.

Agradeço a todos os professores da turma 6 do ProfLetras Cáceres.

Agradeço a duas amigas especiais, Alessandra e Leane, pela amizade e por me darem o suporte profissional todas as vezes que me ausentei para as aulas do mestrado.

Agradeço ao Paulo, amigo querido e secretário da escola até 2020, por sempre me ajudar nessa minha jornada dupla: trabalho e estudo.

Agradeço a todos os colegas da Escola Estadual Irene Gomes de Campos.

PARA QUE NINGUÉM A QUISESSE...

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos.

Dos armários tirou as roupas de seda, das gavetas tirou todas as jóias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou-lhe os longos cabelos. Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.

Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras. Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.

Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos. Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido numa gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda.

(Marina Colasanti)

RESUMO

A presente dissertação, vinculada ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Cáceres-MT, é resultado de um projeto propositivo, que surgiu como interventivo, mas devido à pandemia da COVID19, teve de ser alterado, pela impossibilidade de execução com os alunos na escola. Nosso trabalho está pautado teoricamente na Análise de Discurso de linha pêncheuxtiana, iniciada na França, que traz Eni Orlandi como sua precursora no Brasil. Como objetivo principal, trabalhamos o processo de constituição da autoria em sala de aula, mobilizando a leitura e escrita por meio de diversas atividades de produção de textos, sempre relacionado ao tema Violência no Namoro. Esse projeto foi construído, tendo como referência os alunos do 9º ano da EE Irene Gomes de Campos, no município de Várzea Grande-MT. Para alcançar nosso objetivo, propomos o trabalho com diversos materiais significantes como imagens, charges, propagandas, tirinhas e músicas sobre o tema escolhido, para que os alunos possam constituir seu arquivo de leitura, com o qual trabalharão em seus processos de escrita, a partir de condições que os possibilitem a constituírem sua autoria nos textos que produzirão em sala de aula. No desenvolvimento das atividades do projeto, propusemos que o aluno possa compreender os sentidos da violência, atualmente, e, até o término das atividades, possa se posicionar enquanto sujeito autor, dentro da temática trabalhada. A escolha do tema deveu-se ao fato de, no dia a dia da sala de aula, observarmos uma “naturalização” da violência nas relações afetivas e como o namoro é o tempo em que os jovens iniciam seus relacionamentos, objetivamos compreender, pela escrita, essa violência no namoro, a partir das produções de texto de nossos alunos. Para isso, buscamos entender como se dá a violência entre os jovens e como podemos contribuir para a prevenção e redução de seus índices, compreendendo como funcionam estes sentidos em quem se coloca como perpetrador da violência e em quem se coloca como vítima. Como produto final, foi produzido um material (caderno de atividades discursivas) para que os professores possam trabalhar a leitura e a escrita, buscando a autoria, dentro do tema violência no namoro, nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Autoria. Violência no Namoro. Práticas Pedagógicas.

RESUMEN

Esta disertación, vinculada a la Maestría Profesional en Letras, de la Universidad del Estado de Mato Grosso, Campus Cáceres-MT, es el resultado de un proyecto proposicional, el cual surgió como intervencionista, por causa de la pandemia COVID19, tuvo que ser modificado, debido a la imposibilidad de ejecución con los estudiantes en la escuela. Nuestro trabajo se basa teóricamente em el Análisis del Discurso de la línea Pecheutiana, iniciada en Francia, que trae a Eni Orlandi como su precursora en Brasil. Como objetivo principal, trabajamos en el proceso de constitución de la autoria en la sala de clases, movilizando la lectura y la escritura a través de diversas actividades de producción de textos, siempre relacionadas con el tema Violencia en el noviazgo. Este proyecto se construyó teniendo como referencia a los alumnos de 9º grado de la EE Irene Gomes de Campos, en el municipio de Várzea Grande-MT. Para lograr nuestro objetivo, proponemos trabajar con vários materiales significativos como imágenes, tiras cómicas, anuncios, dibujos animados y canciones sobre la temática elegida, para que los estudiantes puedan construir su archivo de lectura, con el que trabajarán en sus procesos de escritura, a partir de condiciones que lês permitan constituir su autoria en los textos que producirán en el aula. En el desarrollo de las actividades del proyecto, propusimos que el alumno pueda comprender los significados de la violência em la actualidad y, hasta el final de las actividades, puedan posicionarse como autores dentro del tema trabajado. La elección del tema se debió a que, en la vida cotidiana en la sala de clase, observamos una "naturalización" de la violencia en las relaciones afectivas y como el noviazgo es el momento en que los jóvenes inician sus relaciones, pretendemos comprender, a través de la escritura, esta violencia en el noviazgo a partir de las producciones de texto de nuestros estudiantes. Para ello, buscamos cómo se da la violencia entre los jóvenes y cómo podemos contribuir en la prevención y reducción de sus índices, comprendiendo cómo funcionan estos significados en quienes se ubican como autores de violencia y en quienes se ubican como víctimas. Como producto final, se elaboró un material (libro de actividades discursivas) para que los profesores puedan trabajar la lectura y la escritura, buscando la autoría, dentro del tema de violência em el noviazgo, em las clases de Lengua Portuguesa.

Palabras clave: Lectura y escritura. Autoría. Violencia en el noviazgo. Prácticas Pedagógicas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS DE VIOLÊNCIA NA SUA RELAÇÃO COM O ESTADO/CIDADE/BAIRRO E ESCOLA ENTRELACADOS COM A LEITURA E A ESCRITA DOS ALUNOS	13
1.1 O município de Várzea Grande.....	13
1.2 A Escola Estadual Irene Gomes de Campos.....	15
1.3 A constituição da violência no Estado, na Cidade e no Bairro da escola.....	16
1.4 A proposta de inclusão da violência no namoro na relação com a leitura e a escrita, na escola.....	21
2 A LEITURA E A ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA	29
2.1 O caminho da escolha discursiva.....	29
2.2 A análise de discurso como teoria de sustentação.....	31
2.3 Do interventivo ao propositivo: uma mudança de olhar.....	39
3 ANÁLISE E PROCESSOS METODOLÓGICOS DAS ATIVIDADES PROPOSTAS	40
3.1 As etapas do trabalho em sala de aula.....	40
3.2 Apresentação do projeto à comunidade escolar.....	41
3.3 Constituição do arquivo de leitura.....	46
3.4 Des-construção de conceitos.....	48
3.5 Prática de formulações textuais.....	67
3.6 Novas versões.....	74
3.7 Produção e Circulação do material produzido pelos alunos.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES	90

INTRODUÇÃO

Comecei a percorrer o caminho da educação há quase 15 anos. Desde o término da minha graduação em Letras, pela Universidade Federal de Mato Grosso, em 2006, comecei a trilhar meus primeiros passos como professora. No início, fui convidada a assumir uma turma, na disciplina de língua portuguesa, por apenas 90 dias em uma escola. Jamais imaginava que seriam os primeiros 90 dias de uma carreira na educação.

Continuei trabalhando com professora contratada até 2010, pois em 2011 assumi o concurso como professora efetiva do Estado de Mato Grosso. À essa altura, já trilhava um caminho sem volta, pois quem se entrelaça às raízes da educação, não consegue mais se desvencilhar tão facilmente. Pelo contrário, a cada dia me sentia mais firme e comprometida com meus alunos.

Nessa vontade de sempre melhorar minha prática e fazer a diferença na vida de meus alunos, me inscrevi no Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Interessei-me pela forma diferenciada desse mestrado, que trabalhava um projeto de intervenção com os alunos. Vi, naquele momento, uma oportunidade ímpar de crescimento profissional.

A cada disciplina do mestrado, um pedacinho de mim se transformava, sempre buscando algo novo para levar para sala de aula. Foi aí que conheci a análise de discurso, uma teoria que preencheu de sentidos as lacunas abertas em minha prática como professora. Percebi que, por meio dessa teoria, poderia trabalhar um grande problema detectado em sala de aula, que é a leitura e escrita dos alunos. Não apenas isso. Poderia, com meu trabalho, instigá-los a serem autores de seus textos, possibilitando condições de produção para que houvesse a assunção da autoria. Orlandi (2012) nos diz que

Não basta escrever para se tornar um autor. Muito do que se produz, por exemplo, na escola, como resposta a determinadas propostas do professor, revela que o aluno não se coloca na posição-autor, mas sim, em uma posição de mera repetição de idéias, que não são fruto de uma territorialização, isto é, uma verdadeira “inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social” (ORLANDI, 2012, p. 79).

Essa possibilidade de trabalhar uma intervenção com os alunos se tornou

mais real quando vi que poderia trazer um problema, a violência no namoro, também detectado no chão da sala de aula, para dentro de nosso projeto. Na escola, sempre vimos projetos voltados à violência contra a mulher. Mas nós queríamos mais. Queríamos trabalhar com esses jovens para, de alguma forma, contribuir para que essa violência não ocorresse no futuro, nem fosse naturalizada por eles.

No intuito de desenvolver nosso trabalho, em meio à pandemia da COVID 19, houve uma mudança sobre o projeto. Não seria mais interventivo, podendo ser adaptado para interventivo remoto ou propositivo. Escolhemos trabalhar com o propositivo, preparando materiais e dando sugestões para que o professor pudesse utilizar em sala de aula.

Nesse sentido, dividimos nosso trabalho em 06 etapas, sendo elas:

- 1ª Etapa - Apresentação do projeto aos professores, gestores, alunos e pais;
- 2ª Etapa- Leitura e pesquisa dos alunos sobre violência nas relações de namoro;
- 3ª Etapa - Estabelecer atividades e procedimentos, junto aos alunos, para fazer a seleção de textos e vídeos para discussão em sala de aula;
- 4ª Etapa - Formulações textuais sobre o tema trabalhado;
- 5ª Etapa- Novas versões dos textos escritos anteriormente;
- 6ª Etapa- Produção de material impresso voltado aos jovens sobre violência no namoro.

Desmembrando as etapas citadas anteriormente, materializamos nosso trabalho em três capítulos.

No capítulo 1, trabalhamos com a constituição dos sentidos de violência, partindo do Estado até chegar ao bairro da escola. Trouxemos dados estatísticos que mostram como a violência se faz presente para esses alunos e apresentamos informações sobre a Escola Estadual Irene Gomes de Campos, situada na cidade de Várzea Grande, Estado de Mato Grosso, que serviu de base para a construção das atividades propostas, para serem realizadas com turmas de 9º ano.

No capítulo 2, fizemos um breve relato de meu percurso como professora, além de fundamentar teoricamente a base de sustentação do trabalho. Também, explicamos, resumidamente, sobre essa mudança do trabalho interventivo para o trabalho propositivo.

No capítulo 3, trouxemos recortes e analisamos as atividades propostas aos professores para serem trabalhadas com os alunos, por meio da leitura e da escrita, desenvolvendo a função-autor, dentro do tema violência no namoro.

Para “fechamento” de nosso trabalho, montaremos um livreto, na versão impressa e digital, buscando dar visibilidade e possibilitando sua circulação nas demais escolas do Estado de Mato Grosso.

1 ACONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS DE VIOLÊNCIA NA SUA RELAÇÃO COM O ESTADO/CIDADE/BAIRRO E ESCOLA ENTRELAÇADOS COM A LEITURA E A ESCRITA DOS ALUNOS

1.1 O município de Várzea Grande

Figura 1 – Vista aérea do município de Várzea Grande



Fonte: fotospublicas.com (2021)

O município de Várzea Grande - MT tem uma extensão territorial de 942.568 Km², possuindo uma população estimada, em 2020, de 287.526 habitantes, segunda maior população do Estado. Faz divisa com os municípios de Nossa Senhora do Livramento, Jangada, Acorizal, Santo Antônio do Leverger e Cuiabá, a capital do Estado de Mato Grosso, sendo separado desta apenas pelo famoso Rio Cuiabá, por meio de suas 5 pontes localizadas em pontos estratégicos entre as 2 cidades.

A história tradicional revela que a fundação de Várzea Grande, em 1867, tem relação com a criação do acampamento militar, construído por ocasião da Guerra do Paraguai, conhecido por Acampamento Couto Magalhães, estabelecido nas imediações do atual centro da cidade, em 15 de maio. Com o final da guerra, formou-se o primeiro povoado. Em 1874, inaugura-se a primeira ligação daquele povoado à Capital do Estado. Passa a denominar-se Distrito de Várzea Grande, em 1896, subordinado a Cuiabá. Foi elevado à categoria de município com a Lei Estadual n.º 126 de 23 de setembro de 1948, com o mesmo nome, desmembrando-

se dos municípios de Cuiabá e Nossa Senhora do Livramento. Foi conhecida como “Cidade industrial” por muito tempo, tendo-se tornado a maior cidade industrial de Mato Grosso, entre as décadas de 60 a 80, haja vista os incentivos fiscais e doações de área pelos Governos Municipal e Estadual na época, o que atraiu a instalação de diversas e variadas indústrias.

Várzea Grande apresenta, também, alguns dados interessantes na área de educação. Segundo os últimos censos, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município teve em 2010 uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 95,9%, com 38.237 matrículas no ensino fundamental (2018) e 10.989 matrículas no ensino médio, totalizando ainda um universo de 128 estabelecimentos de ensino fundamental (2018) e 37 estabelecimentos de ensino médio (2018), entre Escolas Municipais, Estaduais e Particulares.

Entre os 70 bairros existentes e estabelecimentos de ensino localizados no município de Várzea Grande, escolhemos, para propor nosso trabalho, a Escola Estadual Irene Gomes de Campos, situada atualmente no Bairro Figueirinha, sobre o qual discorreremos mais a seguir.

Trazendo a questão da cidade para dentro da análise de discurso, teremos, segundo Pinho (2017), uma outra forma de compreensão, pois

a partir da noção de que a cidade é instituída e constituída no/pelo discurso e que, por isso mesmo, através do discurso, a cidade estabelece relações de significação que aliam sujeito, história e língua. E é no bojo desse pensamento que é nomeado e caracterizado o discurso urbano como um tipo singular de discurso. (PINHO, 2017, p. 03).

A cidade é um espaço particular de interpretação: um espaço onde os sujeitos se interpretam e interpretam a cidade, que, também, vai determinar gestos de interpretação (ORLANDI, 2004). Na cidade, podemos dizer que há espaços para interpretar e ser interpretado.

Nesse sentido de cidade, trouxemos a ideologia que, como efeito de seu trabalho, pode apagar a história e naturalizar os sentidos. Na perspectiva materialista, se considera que a ideologia é a relação imaginária que se constitui entre o sujeito e as suas condições materiais de existência. Pensando a relação linguagem e ideologia, e a interpretação, para Orlandi (1996, p. 65) a ideologia é o “processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação

particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico dado”.

1.2 A Escola Estadual Irene Gomes de Campos

Figura 2 – Foto da entrada da escola



Fonte: Registrada pela autora (2020)

A Escola Estadual Irene Gomes de Campos foi fundada em março de 1981. Atendia, em poucas salas, somente as séries iniciais do Ensino Fundamental. Aos poucos, sua clientela e sua estrutura física foram aumentando e, hoje, possui 18 salas de aula, sala dos professores, sala da coordenação, laboratório de informática, biblioteca, secretaria, diretoria, cozinha, refeitório e articulação. Também, conta com uma quadra aberta e outra quadra coberta para as aulas práticas de educação física.

São atendidos 1124 alunos matriculados¹ em 36 turmas, sendo 18 turmas regulares (do 5º ano Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio), no período matutino, 14 turmas regulares (do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio), no período vespertino e 04 turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA no ensino noturno.

A clientela da Escola Irene Gomes é formada, em sua maioria, por alunos carentes, que vivem em lares de pais separados ou criados por um familiar, que geralmente é um dos avós. A maioria possui aparelho celular, mas não tem acesso

¹ Dados do Sistema de Gestão Educacional - SIGEDUCA, da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, em março de 2021.

regular à internet, sendo, somente às vezes, que conseguem colocar créditos e utilizar os dados móveis.

Entrei nessa escola em abril de 2013, quando vim removida para acompanhamento de cônjuge da cidade de Barra do Garças-MT. Não tive uma boa primeira impressão. Na verdade, ao iniciar meu trabalho nessa escola, fiquei chocada com a falta de estrutura daquele local. Considerando-se a região em que se localiza a Escola, sabe-se do clima extremamente quente. Mesmo assim, não havia ares condicionados nas salas de aula e, em algumas, havia apenas um ventilador para ser compartilhado por todos. Mesmo que habituados, os alunos manifestamente apresentavam dificuldade em prestar atenção, dada a temperatura local. Além disso, os professores não tinham um lugar adequado para planejar suas aulas, o laboratório de informática não tinha internet, dentre outras coisas. Para mim, foram momentos difíceis, pois estava em uma gestação de 07 meses.

Fiquei um período fora, em licença maternidade, e quando retornei para a escola, ela já estava em melhores condições de trabalho. Entre outras melhorias, havia algumas salas climatizadas e outras em processo climatização.

Desde que comecei meu trabalho nessa escola, sempre optei por turmas do ensino fundamental. Por isso e por exigência do ProfLetras, nesse trabalho propositivo, também fiz a opção por trabalhar com o ensino fundamental, especificamente com uma turma de 9º ano.

1.3 A constituição da violência no Estado, na Cidade e no Bairro da Escola

Figura 3 – Vista aérea da escola e dos bairros adjacentes



Fonte: Registrada pela autora (2020)

Antes de falar sobre a violência no namoro, tema escolhido para esse trabalho propositivo, apresentaremos os índices de violência registrados em nosso Estado, em nossa cidade e no bairro em que a escola está inserida. Os dados estatísticos foram coletados junto à Secretaria de Estado de Segurança Pública de Mato Grosso, extraídos do Sistema de Registro de Ocorrências Policiais (SROP).

Ao realizarmos uma simples leitura da tabela (Tabela 1) sobre as principais ocorrências envolvendo vítimas femininas, especificamente entre 18 a 59 anos, no Estado de Mato Grosso, notaremos que é comum a existência desses crimes como ameaça, lesão corporal, assédio sexual, difamação, calúnia, injúria real, entre tantos outros crimes graves, frente ao qual a vítima resolveu não se calar e denunciar às autoridades competentes.

Não obstante, é notório que algumas tipificações reduziram e outras também aumentaram para o mesmo período, quando comparados, o que enseja outras reflexões a serem analisadas futuramente em outros estudos: as mulheres vítimas deixaram de denunciar os crimes de um ano para o outro ou esses crimes realmente deixaram de existir ou se reduziram? A cifra negra e oculta omitiu os dados verdadeiros porque não foram registrados pela vítima por medo ou algo assim? Pelo menos um fato é incontestável: as mulheres são vítimas de crimes e abusos.

De acordo com Rodrigues, Coelho e Lima (2009)

A banalização da violência doméstica levou a invisibilidade de um dos crimes de maior incidência no país e o único que possui efeito perverso multiplicador, uma vez que atinge não apenas à pessoa da ofendida, mas, por suas sequelas, acabam por comprometer todos os membros da entidade familiar. (RODRIGUES; COELHO; LIMA, 2009, p. 5471).

Portanto, devemos nos interrogar sobre o real motivo de queda das denúncias, pois a violência atinge todas as pessoas da família, e não apenas aquela diretamente prejudicada. Todos sofrem os reflexos dessa violência, principalmente crianças e jovens, que acabam, muitas vezes, naturalizando essa violência presenciada em casa. Traverso-Yépes e Pinheiro (2005) nos diz que

Embora a violência entre marido e mulher nem sempre seja explicitada abertamente pelos adolescentes, observa-se um processo de naturalização da violência de gênero, representada na fala dos adolescentes pela frequente violência dos meninos contra

irmãs ou outras meninas de seu convívio. (TRAVERSO-YÉPES; PINHEIRO, 2005, p. 157).

Essa naturalização torna todo o processo mais complicado, já que isso passa a ser visto como algo “normal” por muitas pessoas. Essa naturalização precisa ser desconstruída urgentemente.

Tabela 1

PRINCIPAIS OCORRÊNCIAS ENVOLVENDO VÍTIMAS FEMININAS DE 18 A 59 ANOS EM MT			
PERÍODO: JANEIRO A SETEMBRO - 2019_2020			
Natureza Ocorrência	2019(JAN A SET)	2020(JAN A SET)	%
AMEAÇA	15298	13277	-13%
LESÃO CORPORAL	7688	6974	-9%
INJÚRIA	4600	3703	-20%
DIFAMAÇÃO	2519	1878	-25%
CALÚNIA	1371	1111	-19%
VIOLAÇÃO DE DOMICÍLIO	646	668	3%
INJÚRIA REAL	675	608	-10%
ESTUPRO	288	292	1%
HOMICÍDIO DOLOSO(TENTADO)	218	174	-20%
ASSÉDIO SEXUAL	175	124	-29%
IMPORTUNAÇÃO SEXUAL - ART. 215-A. PRATICAR CONTRA ALGUÉM E SEM A SUA ANUÊNCIA ATO LIBIDINOSO COM O OBJETIVO DE SATISFAZER A PRÓPRIA LASCÍVIA OU A DE TERCEIRO	134	141	5%
INJÚRIA MEDIANTE PRECONCEITO	144	127	-12%
MAUS TRATOS	61	55	-10%
ATO OBSCENO	51	40	-22%
ESTUPRO DE VULNERÁVEL	38	37	-3%
FAVORECIMENTO DA PROSTITUIÇÃO OU OUTRA FORMA DE EXPLORAÇÃO SEXUAL	22	2	-91%
A INVIOABILIDADE DO DOMICILIO	6	16	167%
*ART. 216-B. PRODUZIR, FOTOGRAFAR, FILMAR OU REGISTRAR, POR QUALQUER MEIO, CONTEÚDO COM CENA DE NUDEZ OU ATO SEXUAL OU LIBIDINOSO DE CARÁTER ÍNTIMO E PRIVADO SEM AUTORIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.	3	15	400%

Fonte: SROP PJC_PMMT

Na tabela a seguir (Tabela 2), vemos um extrato de Mato Grosso, no qual o maior bem protegido pela Constituição Brasileira de 1988, a vida, é arrancada por motivo fútil ou torpe como o ciúme ou por ter acabado um relacionamento amoroso, estável ou não, ou pelo fato de simplesmente ser cometido contra a mulher por condições de sexo feminino, aumentando o grau da violência doméstica e familiar. Não há que se negar a existência desses gravíssimos crimes ocorridos no Estado, crimes estes que ocorrem mesmo com o aparato policial e mecanismos de proteção do Estado como determinações judiciais para não se aproximar da vítima, botão do pânico etc. Enfim, os feminicídios e os homicídios dolosos envolvendo vítimas

femininas existem e ocorrem.

Tabela 2

Ocorrências de Femicídio e Homicídio Doloso envolvendo vítimas femininas de todas as idades - Período: Jan a Set 2019_2020			
Natureza Ocorrência	2019(JAN A SET)	2020(JAN A SET)	%
**FEMINICÍDIO	33	45	36%
HOMICÍDIO DOLOSO	34	25	-26%
HOMICÍDIO DOLOSO + FEMINICÍDIO	67	70	4%

Fonte: SROP PJC e PM e Delegacias PJC

Quando passamos a analisar os dados das principais ocorrências envolvendo vítimas femininas no município de Várzea Grande – MT e, especificamente no Bairro Figueirinha (Tabela 4), bairro em que está situada a Escola Estadual Irene Gomes de Campos, concluímos que a realidade não é diferente dos dados referentes ao Estado de Mato Grosso, sendo expressivo, doloroso e marcante seus números, senão vejamos as tabelas 3 e 4:

Tabela 3

PRINCIPAIS OCORRÊNCIAS ENVOLVENDO VÍTIMAS FEMININAS DE 18 A 59 ANOS MUNICÍPIO DE VÁRZEA GRANDE - PERÍODO: JANEIRO A SETEMBRO - 2019_2020			
Natureza Ocorrência	2019(JAN A SET)	2020(JAN A SET)	%
AMEAÇA	1556	1334	-14%
LESÃO CORPORAL	633	633	0%
INJÚRIA	720	456	-37%
DIFAMAÇÃO	238	175	-26%
CALÚNIA	172	158	-8%
INJÚRIA REAL	126	78	-38%
VIOLAÇÃO DE DOMICÍLIO	53	52	-2%
ESTUPRO	27	27	0%
INJÚRIA MEDIANTE PRECONCEITO	20	20	0%
HOMICÍDIO DOLOSO(TENTADO)	19	20	5%
ASSÉDIO SEXUAL	17	11	-35%
IMPORTUNAÇÃO SEXUAL - ART. 215-A. PRATICAR CONTRA ALGUÉM E SEM A SUA ANUÊNCIA ATO LIBIDINOSO COM O OBJETIVO DE SATISFAZER A PRÓPRIA LASCÍVIA OU A DE TERCEIRO	12	15	25%
MAUS TRATOS	4	3	-25%
HOMICÍDIO DOLOSO(TODAS AS IDADES)	1	0	-100%
FEMINICÍDIO(TODAS AS IDADES)	3	2	-33%
ESTUPRO DE VULNERÁVEL	3	1	-67%
ATO OBSCENO	2		-100%
ART. 216-B. PRODUZIR, FOTOGRAFAR, FILMAR OU REGISTRAR, POR QUALQUER MEIO, CONTEÚDO COM CENA DE NUDEZ OU ATO SEXUAL OU LIBIDINOSO DE CARÁTER ÍNTIMO E PRIVADO SEM AUTORIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.		2	100%

Fonte: SROP PJC/PMMT

Tabela 4

PRINCIPAIS OCORRÊNCIAS ENVOLVENDO VÍTIMAS FEMININAS DE 18 A 59 ANOS MUNICÍPIO DE VÁRZEA GRANDE - BAIRRO FIGUEIRINHA - PERÍODO: JAN A SET - 2019_2020			
Natureza Ocorrência	2019(JAN A SET)	2020(JAN A SET)	%
AMEAÇA	22	18	-18%
INJÚRIA	11	8	-27%
LESÃO CORPORAL	5	2	-60%
DIFAMAÇÃO	1	2	100%
INJÚRIA MEDIANTE PRECONCEITO	2		-100%
CALÚNIA	1	1	0%
ESTUPRO	1		-100%

Fonte: SROP PJC/PMMT

Pelos dados mostrados nas tabelas de 01 a 04, podemos constatar que a maioria das violências apontadas está em estabilização ou queda. Podemos analisar esses dados por diversos patamares, mas olhando pelo que vivenciamos nesses locais, os dados estão sendo negligenciados ou mesmo omitidos das autoridades policiais.

Como possibilidade, o medo é um dos principais responsáveis pela diminuição dos dados de violência expostos, já que muitas vítimas, por ainda conviverem com seus agressores, temem por suas vidas e pelas vidas de seus filhos e preferem o silêncio ao risco de perderem a quem amam. Mas não é somente o medo o responsável pelas subnotificações, há outras razões como ignorância de seus direitos e falta de compreensão da própria situação, que também são importantes, pois têm a ver com os sentidos da violência, sua visibilidade, sua compreensão e o que se interpreta como violência.

1.4 A proposta de inclusão dos sentidos da violência no namoro na relação com a leitura e a escrita na escola

Figura 4 – Foto do corredor principal da escola



Fonte: Registrada pela autora (2020)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) serve como um instrumento de identificação da unidade escolar, de suas necessidades e suas metas para o ano vigente. Engloba, também, regras de convivência e os desafios previstos para o ano letivo.

Juntando as três dimensões do PPP, que é ser projeto, político e pedagógico, ele se transforma em um guia, não apenas para professores e alunos, mas para gestores, funcionários e famílias. Ele precisa ser rígido, para trilhar um caminho com segurança, mas também precisa ser flexível, para responder às necessidades de aprendizagens dos alunos. Além disso, é no PPP que a escola faz todo o planejamento financeiro e define quais projetos podem ser trabalhados/financiados naquele ano. Consideramos que questões, como a que estamos propondo, deveriam fazer parte dos objetivos político-pedagógicos do PPP.

O nosso projeto propositivo visa trabalhar o tema da Violência nas Relações de Namoro, pela mobilização da leitura e escrita de textos pelos alunos, trabalhando a autoria em sala de aula. A escolha do tema deveu-se ao fato de vivermos um

cenário preocupante, em que há uma explosão de violência. Vemos essa violência dentro de nossa escola e não sabemos, ao certo, se ela é trazida de fora para dentro, sendo, assim, apenas um reflexo, ou se ela também é criada e/ou sofrida dentro da escola, nas condições que a escola oferece para este tipo de relação.

A questão da violência é excessivamente abrangente, então, quando necessitamos objetivar em que podemos aprofundar nossos estudos para propor um trabalho em sala de aula, nos interrogamos sobre qual aspecto seria mais relevante trabalhar. Observando o dia a dia de nossos adolescentes, vimos que a violência tem se tornado algo muito comum em suas vidas. Lemos algumas pesquisas que nos mostram que, muitas vezes, eles praticam e sofrem a violência ao mesmo tempo por, na maioria dos casos, já viverem em um ambiente constituído de violência. Ambiente que podemos caracterizar como sendo o da sociedade como um todo e também o que o aluno vive em suas relações mais próximas, inclusive em sala de aula. Foi então que decidimos trabalhar a questão da violência nas relações de namoro entre os adolescentes de nossa escola. Oliveira, Assis, Njaine e Pires (2016) nos mostram que

os resultados apontam para a necessidade de refletirmos sobre formas de vivência nas relações afetivo-sexuais que não sejam meras reprodutoras de uma lógica de dominação. Urge construir outros modos de se relacionar que escapem às normas de gênero tradicionais, que reificam a violência como forma de resolução de conflitos. (OLIVEIRA; ASSIS; NJAINE; PIRES, 2016, p. 09).

A EE Irene Gomes de Campos está inserida em uma área de grande vulnerabilidade social, em que os jovens e adolescentes não têm lugar para lazer ou para a prática de esportes, ficando a escola como o único espaço, além da rua, disponível para se encontrarem ou praticarem esportes.

Com isso, é muito comum vermos adolescentes de 12 anos já em relacionamentos amorosos ou até mesmo meninas grávidas, com apenas essa idade. Esses jovens acabam modificando seu comportamento e seu rendimento na escola, e nós ficamos, muitas vezes, sem entender o motivo dessa mudança. Eles não se “abrem” com professores ou funcionários, preferindo falar entre os pares e buscando auxílio entre eles também. Consideramos que esse problema não deve ficar fechado entre eles, pois não sabemos até que ponto eles têm experiência ou conhecimento para falar ou aconselhar os colegas sobre os assuntos que os

afligem. Como, portanto, criar condições em nossa prática pedagógica, de modo a propiciar que eles se compreendam em sua situação, pelo distanciamento dela, ao mesmo tempo? Eles devem contar não só com colegas, mas com todos que estão engajados na formação do aluno. Santos e Murta (2016) destacam que:

A compreensão da violência no namoro entre adolescentes torna-se crítica ao considerar que os hábitos violentos no decorrer dessa fase da vida podem servir de base para a violência entre parceiros íntimos adultos. Esta questão se agrava ainda mais ao se levar em conta que ambos, homens e mulheres, podem ser tanto vítimas quanto perpetradores da violência na relação de namoro. Ademais, os adolescentes geralmente têm dificuldades de perceber a agressão no namoro como algo prejudicial ao relacionamento e, não raro, tendem a reconhecer comportamentos controladores e ciumentos como sinal de amor. (SANTOS; MURTA, 2016, p. 788).

Essa fala destacada nos questiona a respeito de que sujeitos adolescentes estamos formando para serem adultos. Referindo à distinção proposta por Orlandi (2014), entre formação e capacitação², retomo aqui sua afirmação de que a educação, o ensino de língua, poderia, se bem praticado como processo *formador* do indivíduo em sua relação com o social e com o trabalho, dar condições para que este sujeito “soubesse” que sabe a língua, soubesse ler e escrever com fluência, com todas as consequências sociais e históricas que isto implica e fosse, com isso, capaz de dimensionar o efeito de sua intervenção nas formas sociais, assim como o da sociedade sobre ele, o que a *capacitação*, o treinamento, não faz. Porque, diz a autora, com a capacitação, ele continua a ser um objeto na relação de trabalho, bem treinado e mais produtivo, e isto não muda a qualidade da sociedade. A formação transforma e a capacitação obedece ao sistema.

Penso que o trabalho que propomos justifica-se por visar formar o sujeito e não apenas capacitá-lo. Voltando ao nosso tema, se não contivermos a violência que presenciamos (ou não) entre os jovens, nosso futuro estará determinado por pessoas violentas, que, cada dia mais, passarão a considerar a violência como parte natural dos relacionamentos afetivos.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da escola, vimos que não há nada proposto em relação à violência nos relacionamentos afetivos entre os jovens, ou seja, a escola, provavelmente, não fará um trabalho de prevenção, pois não tem isso

² Texto que tem como título “Formação ou capacitação: duas formas de ligar sociedade e conhecimento”.

como um problema a ser pensado, a ser trabalhado, e, quem sabe, resolvido em suas ações. A única violência tratada no PPP da escola é a relacionada a agressões físicas entre estudantes ou a funcionários e professores. Reduz-se ao “comportamento” na escola. Não trata das relações que a escola produz, e nem das que são produzidas na escola.

Na verdade, desconhecem os sentidos que a violência está produzindo neles, afetados pela ideologia. A escola, nesse sentido, não forma este sujeito, pois, para isso, teria que “arriscar-se” em um objetivo que leva a transformações. Para avançar nesta reflexão, remetemos ao texto que segue:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579).

Conforme o texto acima, vimos que um projeto, as promessas, representam uma prática transformadora e a escola precisa urgentemente romper com as estruturas atuais e propor mudanças que levem nossos alunos a refletirem sobre suas ações e a de outros, possibilitando a des-naturalização dessa violência. O projeto que estamos propondo tem essa qualidade indicada por Gadotti, de buscar “uma nova estabilidade [...] de estado melhor do que o presente”.

Com todas as questões que apontamos, trazidas pelo tema que iremos propor para trabalhar na escola – como os jovens significam o namoro nos dias de hoje e como a violência está aí presente - trabalharemos a leitura e a escrita com nossos alunos, por meio de práticas e formulações textuais.

Como nos diz Orlandi (2012)

O sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social. Nela está refletido o modo como o sujeito o fez, ou seja, sua interpelação pela ideologia. O sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes. A isso chamamos “ilusão discursiva do sujeito”. (ORLANDI, 2012, p. 23 e 24).

Quando trabalhamos textos com nossos alunos, eles têm a “impressão” de que criaram uma opinião própria, a partir do que foi trabalhado. Vimos, pelo recorte, que isso é apenas uma ilusão do sujeito, pois apenas retomamos dados e conceitos de nossa memória constitutiva, o interdiscurso. É preciso acrescentar que o sujeito não só repete, mas também produz deslocamentos; ao dizer, ao retomar, ele pode deslocar, produzir rupturas; mas isto não acontece sempre; é preciso construir condições favoráveis ao deslocamento. Orlandi (2015) nos diz que

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2015, p. 29).

Atentos à essa “disponibilização de dizeres que afetam o modo como o sujeito significa”, neste projeto propomos trabalhar o processo de constituição da autoria, articulando leitura e escrita. Para isso, nas atividades propostas, trabalharemos com o sujeito-leitor, procurando desestabilizar os sentidos atribuídos ao leitor pela escola, pois, como nos diz Orlandi (2012, p. 63-64) “na constituição do sujeito-leitor, a escola tem excluído a relação dele com outras linguagens que não a verbal (a da música, da pintura, do cinema, da computação etc) e a sua prática de leitura não escolar.” Então,

O que a escola faz, ao supor o grau zero, é utilizar o conhecimento prévio que o aluno tem, sem explicitar essa utilização. É responsabilizá-lo por uma certa forma de conhecimento. Ao fazer isso, a escola faz mais: ao mesmo tempo supõe e recusa (ou seja, desqualifica) essa forma de conhecimento que o aluno já tem e que atesta o fato de que ele é sujeito-leitor de outras formas de linguagem e também fora da escola. (ORLANDI, 2012, p. 64).

A escola trabalha como se o aluno já não estivesse afetado por sentidos que já o constituem, sua memória, o interdiscurso. A forma como é pensado o ensino de língua portuguesa nas escolas, hoje, restringe ao estudo das regras, da leitura como decodificação de textos, na maioria das vezes, textos preconizados pelo livro didático, ferramenta única utilizada em sala de aula por diversos professores. Por

fim, pede-se uma (re)produção textual (redação) baseada nos modelos adotados pelo autor do livro didático, em que se apaga qualquer vestígio das formas de conhecimento trazidas pelos alunos. Para Souza (1999)

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma 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. (SOUZA, 1999, p. 27).

Rompendo com essa visão acima, em nosso projeto propositivo, sugerimos ao professor o trabalho da constituição da autoria em sala de aula, pensando em uma forma de articular a leitura e a escrita, deslocando os modos tradicionais utilizados, inclusive a necessidade de ter o livro didático como o guia do professor na escola. Trabalhamos com objetos discursivos de diversas materialidades no tema escolhido.

Não queremos trabalhar a leitura e a escrita nos moldes atuais. Queremos estabelecer meios necessários para a formação do sujeito-autor, problematizando o tema escolhido e produzindo condições para que nosso aluno possa constituir seu arquivo de leitura, que estará à disposição em suas formulações, na busca de outros sentidos ainda não experimentados.

O arquivo é discurso documental, memória. E pensando sobre a memória que se constrói dentro do âmbito escolar - perpassado por esse direito de regulamentação que apaga a oralidade-, vamos percebendo que o arquivo que a escola permite que seja construído é extremamente restrito (o que nos leva a pensar que fora dos muros escolares é construído um arquivo muito mais denso). (PFEIFFER, 1995, p. 69).

Nas palavras de Pfeiffer, vimos exatamente a realidade de nossas escolas, que restringe o que o aluno pode ou não pode aprender, o que deve e o que não deve fazer. Daí a importância de se levar em consideração o conhecimento trazido por esses alunos para dentro da escola.

Com Pfeiffer (1995),

Vemos, então, que a idéia de Horta (1992), de que a história de país colonizado brasileira somada ao período ditatorial pelo qual

passamos produzir um apagamento da memória de arquivo para o leitor brasileiro, verifica-se pelas práticas discursivas que temos observado. Normalmente, na escola, a história de leitura do aluno restringe-se ao livro didático. Não se constrói, então, um espaço para a constituição de uma memória discursiva que permita, ao aluno, que os sentidos façam sentido. (PFEIFFER, 1995, p. 74).

Podemos nos questionar se um dos motivos para o desinteresse de nossos alunos não seria esse apagamento que a escola faz em relação ao que ele já tem construído, ou mesmo essa limitação dos sentidos em relação ao que está posto pelo livro didático. Estudar e resolver questões sem nexos para o aluno pode desestimulá-lo a não buscar fazer outras atividades, pois não lhe são permitidas as rupturas, a polissemia, os deslizamentos. Orlandi (2015) nos diz que

Quando pensamos a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 2015, p. 34).

Com a proposição de nossas atividades, abrimos espaço para que os sentidos possam fazer (outro) sentido. Para que os alunos tenham um espaço aberto de discussão, trabalhando essa tensão entre o mesmo e o diferente, pois, como nos diz Orlandi (2015, p. 34) “é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”.

Assim, compreendemos que nosso aluno se fará autor do que escreve, produzindo sentidos outros, não sendo apenas um mero reproduzidor da fala do professor ou do autor do livro didático, ou da fala do consenso produzida pelos discursos dominantes e que circula no imaginário social.

Por fim, para dar condições aos nossos alunos para que possam produzir formulações dentro do tema violência nas relações de namoro, proporemos trabalhar gestos de interpretação de textos diversos, para que esses sujeitos/alunos possam (des)construir sentidos. E faremos isso, através do que a análise de discurso nos

propõe. Estamos tomando a noção de gesto de interpretação tal como foi definida a partir da noção de gesto proposta por Pêcheux (1969), em seu livro *Análise Automática do Discurso*, em que ele define gesto como ato no nível simbólico (assoviar, gritar, atirar uma bomba numa assembléia). A partir dessa definição de Pêcheux, Orlandi (1996) considera os gestos de interpretação como intervindo no real dos sentidos.

2 A LEITURA E A ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

2.1 O caminho da escolha discursiva

A questão da educação se colocou para mim desde minha adolescência. O mundo das letras sempre teve um certo “fascínio” a meus olhos. Me encantava com algumas aulas que tinha na escola, iniciando, assim, meu sonho em ser professora.

Quando estava no Ensino Médio já tinha certeza de minha escolha. Em 2001 prestei vestibular na Universidade Federal de Mato Grosso, em Pontal do Araguaia-MT e fui aprovada. Assim, iniciava uma trajetória, sem volta, desvelando os caminhos do ensinar.

Na graduação, a cada disciplina, me firmava no propósito pretendido, mas somente quando iniciei meu estágio supervisionado, é que pude confirmar que tinha feito a escolha certa. Fiz meu estágio trabalhando leitura e escrita através da Literatura de Cordel e consegui uma boa adesão por parte dos alunos.

Em 2006, conclui minha graduação. Como estava trabalhando em outro setor, o sonho de lecionar ficou adormecido, até que, no mesmo ano, recebi uma proposta para trabalhar no Projeto “Beija-Flor”, no CEJA Professora Marisa Mariano, em Barra do Garças-MT, cidade onde morava. Esse projeto atendia a Educação de Jovens e Adultos. O aluno se matriculava em uma disciplina e fazia somente aquela até concluir a carga horária do projeto. Depois passava para a próxima disciplina e assim por diante. Com esse modo de trabalhar, fiquei 5 anos como professora contratada nessa escola.

Em 2011, fui aprovada no Concurso do Estado de Mato Grosso e fui trabalhar na mesma escola em que estava lotada há 5 anos como contratada. Lá, iniciei minha jornada como professora efetiva e fiquei por quase 3 anos.

Em 2013, fui transferida para Várzea Grande-MT e fiquei lotada na EE Irene Gomes de Campos, uma escola de periferia, que atende cerca de 1200 alunos distribuídos nos três turnos de funcionamento, matutino, vespertino e noturno, conforme explicitado no capítulo anterior.

Esses anos em que estou nesta escola foram divididos entre gestão e sala de aula. Na gestão, pude ver, do outro lado, como funciona a escola e tive a oportunidade de realizar diversas mudanças pedagógicas, administrativas e estruturais na escola. Em sala de aula, pude e posso fazer a diferença para o meu

aluno, pois me preocupo com todos aqueles que são colocados sob minha responsabilidade para “aprender” Língua Portuguesa. Fazer a diferença significa, aqui, ter uma práxis consequente com os objetivos que busco alcançar com meu trabalho.

No Mestrado, pensando em uma nova forma de trabalhar com linguagem, é que conheci a Análise de Discurso e resolvi focar meu trabalho propositivo na leitura e escrita dos alunos, com um tema que fizesse sentido para eles.

A partir de minha experiência em sala de aula, e minhas observações das relações estabelecidas entre alunos, escolhi trabalhar a Violência nas Relações de Namoro, na Escola, na perspectiva da Análise de Discurso. Pelo tema escolhido envolver a questão do Namoro, considerei mais apropriado trabalhar com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, pois estão na adolescência, fase em que o namoro está presente na realidade deles, da mesma forma que a violência.

Com a sustentação teórico-metodológica na Análise de Discurso visamos dar voz aos nossos alunos, possibilitando meios e condições para que eles se tornem autores de seus textos, porque, como nos diz Pfeiffer (1995, p. 45) “nem sempre, por razões igualmente discursivas, o sujeito consegue se colocar na posição de autor do seu dizer”.

Visando a constituição da autoria de nosso aluno, nos preocupamos em produzir as condições para que ele saiba elaborar um texto, dentro da temática que abordaremos, pois, como nos diz Orlandi (2012),

saber como se elabora um texto é saber elaborar teoricamente as novas formulações que hoje se produzem. Novas formas de textualidade. Em novos contextos de realização, ou seja, como se diz em análise de discurso, novas condições de produção. (ORLANDI, 2012, p. 15).

A partir dessas reflexões, objetivamos possibilitar que nossos alunos se tornem autores de seus próprios textos e que despertem, além do sujeito autor, o sujeito leitor. Com o tema da Violência nas relações de namoro, ofereceremos condições para que eles leiam textos diversos e, com isso, possam constituir seu arquivo de leitura, que é fundamental para a construção de seus textos e na compreensão da questão da violência não só na escola como fora dela.

Todos estes elementos, que elencamos desde nossa Introdução, preenchem de sentido a nossa proposta de “fazer a diferença” na forma como a práxis a que

denominamos “produção de textos” pode acontecer em sala de aula, com reflexos sobre o que nosso aluno fará disso não só na escola, mas também fora dela.

Para alcançar nosso objetivo, propomos ao professor o trabalho com o processo de constituição da autoria em sala de aula, mobilizando a leitura e a escrita por meio da prática de textualização, referente ao tema Violência nas Relações de Namoro, entre os jovens do 9º ano do Ensino Fundamental, da EE Irene Gomes de Campos, no município de Várzea Grande – MT.

Consideramos que a leitura propicia uma forma importante de trabalhar com os sentidos. Para isso, trabalharemos textos de diferentes tipos, como de revista, de jornais televisivos, impressos, matérias encontradas nas redes, e artigos de cientistas sociais, de diferentes materialidades significantes, com o qual trabalharão em seus processos de escrita. Assim, poderemos contribuir na redução e prevenção dos índices de violência, distinguindo quem se coloca como perpetrador e/ou quem se coloca como vítima. Ou se, na provocação dessa violência, dificilmente podemos separar o perpetrador da vítima.

2.2 A análise de discurso como teoria de sustentação

Esse trabalho é sustentado teoricamente na Análise de Discurso de linha pêcheuxiana, iniciada na França, que coloca no centro da discussão a determinação histórica dos processos de produção de sentido, e que tem Eni Orlandi como sua precursora no Brasil. Dessa forma, buscamos trabalhar a leitura e a escrita de nossos alunos em diferentes materialidades discursivas, trazendo autores que trabalham com o tema da violência das relações de namoro, tais como Karine Brito dos Santos, Sheila Giardini Murta, Maria Cecília de Souza Minayo, Simone Gonçalves de Assis, Kathie Njaimé, Nelson de Souza Motta Marriel e Renata Pires Pesce. Entre eles, vamos trazer alguns para nossa reflexão.

Trabalhar com o tema violência, nos dias atuais, é um desafio extremamente importante, principalmente quando essa violência atravessa os muros das instituições de ensino e passam a refletir no processo de ensino aprendizagem dos alunos. A escola tem um papel desafiador nesse processo: ou se omite em relação às violências nas relações afetivas vistas/sofridas/descobertas dentro da escola ou assume que existe um problema e busca meios de tentar resolvê-lo ou minimizá-lo.

Durante o ano letivo, vemos alunos que mudam seu comportamento após

iniciarem um relacionamento amoroso, ouvimos jovens contando histórias de colegas que mudaram a forma de se vestir por causa do namoro e até mesmo de amizades desfeitas por imposição do namorado(a). Como dissemos acima, isso é refletido no processo de ensino aprendizagem dos alunos, o que faz com que as vítimas dessa violência diminuam sua produtividade e suas notas escolares.

Para iniciarmos nossa fala sobre esse tema, precisamos entender, como nos falam Assis e Marriel (2016, p. 42), que “A violência é o resultado da complexa interação de fatores, individuais, de relacionamentos estabelecidos, comunitários e sociais”. Por isso, a escola precisa criar um canal de diálogo para que esses jovens se abram com pessoas que possam realmente dar-lhes condições de compreender os processos de produção da violência. Observemos o que dizem Santos e Murta (2016):

Por serem não raro os únicos a tomar conhecimento de que a violência no namoro está acontecendo, a resposta dos pares a esse tipo de ocorrência é muito importante, pois sem a intervenção de um espectador a vítima pode ficar muito isolada. (SANTOS; MURTA, 2016, p. 792).

A influência que os pares podem ter no namoro dos adolescentes, pode afetá-los tanto de forma positiva quanto de forma negativa, fazendo-se necessário a discussão sobre a pressão e cultura dos pares na formação e manutenção de relações íntimas dos adolescentes. É preciso criar condições para os adolescentes aprenderem a compreender e distinguir os conselhos que recebem em relação a problemas no namoro de forma significativa e consequente, para que assim consigam promover relações mais saudáveis.

A leitura e a escrita serão utilizadas nas atividades propostas para que esses alunos, pela sua escuta discursiva, tornem visíveis os sentidos neles constituídos e possam se colocar como autores do próprio dizer, em relação ao tema proposto. Orlandi (2012) coloca a leitura, dada a materialidade da linguagem, sua não transparência, como um dispositivo teórico de interpretação.

Para entendê-la como tal, é preciso que compreendamos o funcionamento da interpretação na linguagem. O trabalho da interpretação se encontra onde se dá o deslize dos sentidos, onde língua e história se ligam pelo equívoco. É no movimento em que há trabalho ideológico que há o trabalho da interpretação, se levamos em conta que sujeito algum é despossuído de sua singularidade. Na

linguagem, que é constitutiva do sujeito, temos o trabalho do mesmo e do diferente. Há ruptura no mesmo e há o mesmo no diferente. (PFEIFFER, 1995, p. 02).

Assim como na Análise de Discurso, a questão da interpretação traz para si a sua relação com a ideologia, tal como está referido por Pfeiffer acima, o professor tem de criar e/ou possibilitar aos alunos que tenham um espaço para as interpretações, a fim de que os sentidos façam sentidos para eles e para que se sintam autores dos seus dizeres, conseguindo, assim, dimensionar a presença da ideologia na constituição de sentidos (de namoro e de violência, neste caso).

Diríamos que o autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições. Nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares. (ORLANDI, 2012, p. 103).

Também, acrescentamos os dizeres de Pfeiffer (1995), quanto à função autor do aluno:

Muitas vezes falei da impossibilidade, produzida pela escola, dos alunos se posicionarem na função autor. O que quero acrescentar com todo cuidado que julgo necessário, é que à escola não cabe, ao meu ver, produzir a passagem do aluno à posição da autoria; a ela cabe sim dar condições para que tal passagem se dê. (PFEIFFER, 1995, p. 129).

A escola só vai sair desse processo de simulação (PFEIFFER, 1995) no qual aluno e professor não ocupam posições realmente livres, mas apenas reproduzem aquilo que já está posto, quando criar/permitir que haja lugares abertos para os gestos de interpretação dos alunos, no qual eles realmente se sintam autores daquilo que pensam, dizem e escrevem, e saiam da função de meros reprodutores/espectadores do que a escola lhes manda fazer. Cabe-nos, enquanto professores, escolher materiais, trabalhar atividades, desenvolvendo práticas discursivas de tal maneira que caminhem para os resultados almejados.

É muito importante que o professor tenha, de forma bastante clara, a noção de Orlandi (2019, p. 154) que nos diz que o texto deve ser visto “como unidade de sentido em relação à situação, isto é, às condições de produção.”

Para que os alunos possam se constituir como sujeitos autores de suas leituras e formulações escritas e, assim, produzir diferentes efeitos de sentidos, como propomos com nosso trabalho, buscamos uma fala de Indursky (2016), considerando a escrita uma das formas de materializar os discursos:

Não que a escrita seja a única via para a materialização do discurso, mas, certamente, ela é uma das formas de fazê-lo. E, também, faz-se mister lembrar que ela é uma das funções discursivas do sujeito, por meio da qual podemos capturar marcas de sua subjetividade, e é por meio dela que se dá entrada no simbólico da discursividade em circulação. (INDURSKY, 2016, p. 34-35).

A escrita, para a Análise de Discurso, assume um papel de extrema importância, pois,

Falar da escrita da Análise de Discurso, pensando o campo das ciências humanas e sociais, é praticar ainda o exercício do entremeio (E. Orlandi, 1996), agora em relação à metalinguagem: sem estar no domínio dos formalismos, deslocamo-nos para um espaço que não é do senso-comum. No exercício do entremeio, para praticar uma escrita que se inscreve na ordem do conhecimento sobre a linguagem, no domínio da Análise de Discurso, é preciso saber ligar, como dissemos, sem confundi-las, descrição e interpretação. (ORLANDI, 2015, p. 31).

Levando em conta esse procedimento de descrição e interpretação, procuramos, na Análise de Discurso, uma contribuição para a formação do sujeito-leitor-autor, e, para isso, precisamos deslocar alguns sentidos pré-construídos na escola. Começando pelo sobrepeso que se coloca sobre a disciplina de Língua Portuguesa, que fica responsável por todo o processo de leitura e escrita dos alunos, como se isso não fosse responsabilidade das outras disciplinas também.

De maneira geral, o que se pôde perceber é que é muito pesado, aos professores de Língua Portuguesa e Literatura, a cobrança social e institucional de formação de mais leitores (num imaginário de que só se lê nessas disciplinas!), fazendo surgir, por vezes um certo sentimento de culpa, relacionado a um sentido de fracasso em uma missão aparentemente delegada a tais disciplinas. (HASHIGUTI, 2009, p.19).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já trazem como proposta que a Língua Portuguesa trabalhe a leitura e a escrita para que, dessa maneira, forme um

aluno apto a se desenvolver enquanto leitor e domine a produção das diversas modalidades de textos. Brandão e Vieira (2007) nos dizem que,

O objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência de leitura e produção textual; (ii) a unidade textual em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes registros, variedades, modalidades, consoantes as possíveis situações sociocomunicativas – deve ser o ponto de partida e de chegada das aulas de Português; e, (iii) os elementos de natureza formal relativos aos diferentes níveis de gramática – são essenciais para a construção do texto. (BRANDÃO; VIEIRA, 2007, p. 9-10).

Não estamos querendo tirar do professor de Língua Portuguesa essa responsabilidade com a leitura e a escrita; só observamos que ela deve ser partilhada com todos os demais professores das outras disciplinas, para trabalhar de forma interdisciplinar, já que são estratégias para a construção de aprendizagens.

Outro ponto preocupante, em relação à leitura e escrita dos alunos, é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), responsável pelas avaliações externas, que até no ano de 2018, avaliava apenas duas disciplinas: português e matemática, aumentando a responsabilidade desses professores e restringindo a qualidade do ensino apenas à essas duas disciplinas. Em 2019, o SAEB iniciou testes para avaliar a área de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Quanto à essas avaliações de português e matemática, seus cálculos e resultados são apresentados, conforme descrito abaixo:

A partir das médias de desempenho nos exames do Saeb o cálculo do Ideb é feito, considerando também o fluxo escolar dos alunos. O cálculo somente considera os desempenhos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com fins de manter uma linha histórica de avanço. Os resultados são disponibilizados para toda a população, que pode acompanhar a evolução desse indicador ao longo dos anos. Como a correção dessas avaliações é feita pela TRI (Teoria de Resposta ao Item), os resultados das avaliações podem ser comparados de forma a analisar se a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro está melhorando ou não. O objetivo dessas avaliações é avaliar as redes ou sistemas de ensino e não os alunos individualmente. Portanto, elas são construídas e aplicadas com esse foco. (BRASIL, 2018).

Apesar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) dizer que essas avaliações servem para avaliar as instituições, fica claro que avalia

o aluno quando mostra a porcentagem dos que não sabem ler e não sabem interpretar.

Com nosso trabalho, buscaremos oferecer condições de produção aos nossos alunos para que eles possam desenvolver essas duas formas de relação com a linguagem, pois

Tudo nos leva a crer que as condições de produção, sob as quais os alunos trabalham, não permitem que estes ocupem o lugar do sujeito-autor tal como idealizado, apesar de lhes serem exigidas todas as qualidades e características que só a função autor pode dar ao texto. (PFEIFFER, 1995, P. 52).

Somos sabedores que nem sempre a escola está preparada para oferecer condições de produção ideais aos seus alunos, mas, na medida do possível, sentimos que podemos fazer alguma coisa para modificar a realidade que estamos vivendo e, principalmente, deslocar aquelas frases prontas, como “os alunos não sabem/gostam de ler e de escrever”. Não podemos falar isso, tendo em nossa frente alunos conectados o tempo inteiro, fazendo leituras de redes sociais e outros assuntos que os interessam. O mundo em que vivemos é um mundo povoado de símbolos, de escritos, de imagens, de sons, exaustivamente, e estamos todos nestas condições de existência, sobretudo se pensarmos o espaço urbano. Nesse sentido, podemos oferecer condições para que esse aluno qualifique, de maneira mais efetiva, a relação com esses materiais trazidos pela rede.

Um ponto que consideramos importante em nosso projeto é que o professor trabalhará com um tema que mexe com esses jovens, que é a violência no namoro. Esperamos, com isso, por meio de nossas atividades propostas, despertar esse interesse pela leitura e pela escrita, por estarmos trabalhando com um tema que faz parte de seu mundo e porque, nosso método de trabalho, com eles, nos prepara para ouvir e compreender suas opiniões, deslizos e rupturas que podem acontecer com as leituras que faremos em sala.

Não acredito que se deva restringir a reflexão da leitura ao seu caráter mais técnico. Isso conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas. E a leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral. Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Visando a urgência de resultados

escolares, se passam por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como sobre a história particular de nossas instituições do saber e seus programas. (ORLANDI, 2012, p. 46).

Como vimos, na citação acima, a leitura não pode ser trabalhada apenas como decodificação de textos. É um trabalho que requer procedimentos e metas além de resultados imediatos, mas visando atribuir sentidos ao texto.

Daí se pode dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo de leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. (ORLANDI, 2012, p. 49).

Considerando que as leituras são feitas de diferentes formas, em diferentes épocas e ocasiões, também podemos considerar a leitura pensando as classes sociais e, entre elas, aquela que é de caráter social e que pode contribuir para o aumento da disseminação do discurso dominante entre os alunos.

Há um modo de leitura que pode ser remetido às distinções de classes sociais: um modo de leitura da classe média, por exemplo, que é o estabelecido e o mais propagado (o dominante) pela escola. Nesse caso se poderiam propor outros modos de leitura diferentes daquele mais próprio à classe média. (ORLANDI, 2012, p. 55).

A escola, atualmente, já tem conhecimentos disponíveis e condição de abordar a leitura e começar a abrir espaços para leituras outras, que trabalhem um assunto sob várias perspectivas e contribua para que o aluno possa constituir sua prática melhor sustentada em um arquivo de leitura. Quando falamos em arquivo, podemos pensar como lugar de organização de coisas ou documentos. Para Pêcheux (2010, p. 51) o arquivo é “[...] entendido, no sentido amplo, de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’”.

Se para Foucault (2007)

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa.

(FOUCAULT, 2007, p. 147).

Pensando-se em Análise de Discurso, para Pêcheux (2014), isso pode ser dito através da noção do que é formação discursiva, que ele define como sendo aquilo que determina o que pode ser dito, em uma determinada formação ideológica, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes.

A partir do que nos diz Pêcheux, considero o papel do professor muito importante na formação do aluno leitor, na constituição de seu arquivo de leitura, pois ele pode tanto estimulá-lo quanto desestimulá-lo nesse processo, na construção de sua história de leitura, face à história de leituras do texto (verbal ou não-verbal). O professor deve instigar no aluno o gosto pela leitura, a sentir-se significando em sua posição sujeito leitor, e, para isso, deve dar acesso a dispositivos diversos. Não queremos colocar essa responsabilidade apenas para o professor, mas, muitas vezes, o aluno só tem contato com os livros dentro da escola, não sendo estimulada a leitura em casa.

Uma sugestão pedagógica seria os professores proporem uma organização curricular que fosse capaz de provocar o aluno a trabalhar sua própria história de leitura. Colocar, portanto, desafios à sua compreensibilidade sem deixar de lhe propiciar as condições para que esse desafio seja assumido de forma consequente. (ORLANDI, 2012, p. 61).

Com nosso trabalho, propomos uma transformação da forma tradicional que trabalhamos em sala de aula com nossos alunos, de forma a refletirmos sobre nossa prática e modificarmos nossas aulas. Não adianta levarmos novos materiais para a sala de aula, se continuarmos com a velha prática de não se criar um lugar propício aos variados gestos de interpretação e às diversas possibilidades de sentidos possíveis.

Para isso, construímos nosso trabalho ancorado na Análise de Discurso, elaborando as perguntas a serem feitas pelo professor em sala de aula, instigando e dando condições para nossos alunos se transformarem em autores dos seus textos e de suas leituras, desenvolvendo uma efetiva autoria nas leituras e escritas que trabalharemos, por meio de alguns procedimentos, exercícios e atividades.

2.3 Do interventivo ao propositivo: uma mudança de olhar

Ao iniciarmos a escrita do nosso projeto, até então de intervenção com nossos alunos, nos preocupávamos em como essas atividades transformariam seu modo de aprender e como transformariam o modo de ensinar. Sempre vislumbrávamos como o aluno receberia cada atividade e quais sentidos ficariam mais fortes (ou firmes) após cada etapa do projeto.

Porém, ao iniciarmos o ano de 2020, em plena construção das atividades para execução do projeto, nos deparamos com a pandemia pelo Novo Coronavírus 2019, causada pelo vírus SARS-CoV-2. Por esse motivo, as aulas presenciais foram suspensas nas escolas de todo o país, e mês após mês, víamos que dificilmente retornariam, ainda em 2020, já que muitas escolas passaram a atender os alunos pelo sistema remoto (aulas síncronas e/ou assíncronas).

Com isso, o ProfLetras nos indicou duas formas de trabalharmos nosso projeto: de forma remota, adequando ao modo como algumas escolas estavam trabalhando, ou propositivo, vislumbrando como essas atividades poderiam ser trabalhadas, propondo materiais aos alunos e professores.

Fizemos a opção pelo trabalho propositivo, já que a escola em que sou lotada ainda não havia iniciado as aulas remotas, além disso, como já conhecia sua realidade, sabia que a grande maioria dos alunos não teria condições financeiras de assistirem às aulas conectados à internet.

Assim, ao analisarmos as atividades que estavam prontas em nosso projeto e as demais etapas que estavam em construção, vimos que poderíamos manter as etapas pensadas anteriormente e ir construindo, cuidadosamente, esse material para que qualquer professor pudesse trabalhar com seus alunos.

3 ANÁLISE E PROCESSOS METODOLÓGICOS DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

3.1 As etapas do trabalho em sala de aula

Antes de iniciar o desenvolvimento das atividades do projeto, propomos que o professor converse com os alunos do 9º ano, turma sugerida para trabalhar, logo na segunda semana de aula, já que na primeira semana faltam muitos alunos. Como nosso trabalho passou do interventivo ao propositivo, apenas analisaremos as atividades e etapas propostas, sem analisar a parte de produção dos alunos.

Antecipadamente ao momento com os alunos, é muito importante que o professor faça contato com toda a equipe de professores e gestão da escola, para que todos possam conhecer as atividades e etapas do projeto a ser desenvolvido. Portanto, como sugestão, essa apresentação pode ser feita na semana pedagógica, que é a semana que antecede o início do ano letivo e na qual estão presentes a maioria dos professores e a gestão da escola.

Em nosso trabalho, acreditamos ser importante a apresentação do projeto aos pais dos alunos, pois estão acostumados com atividades do livro didático em sala de aula e, em nosso trabalho, pretendemos romper essa visão e ir além das páginas do livro adotado pela escola, porque a análise de discurso nos permite trabalhar com as situações de linguagem em seu funcionamento tanto dentro da escola como no cotidiano do aluno.

Também, é importante trabalhar com os professores em relação a essa teoria, tanto em nossa prática com a análise de discurso, como também em questionar o imaginário social que produz violência cotidiana, mas não a vê, pois consideramos a escola um lugar interessante para essa observação, já que isso, também, pode estar sendo gerado na escola, na convivência dos alunos, em suas relações de namoro. Essa fase do trabalho é muito importante não só para os professores, mas para que a gestão da escola possa re-pensar o PPP vigente.

Para que o professor possa desenvolver esse trabalho na escola, vislumbramos dividi-lo em 06 Etapas:

- 1ª Etapa - Apresentação do projeto aos professores, gestores, alunos e pais;
- 2ª Etapa- Leitura e pesquisa dos alunos sobre violência nas relações de namoro;
- 3ª Etapa - Estabelecer atividades e procedimentos, junto aos alunos, para fazer a seleção de textos e vídeos para discussão em sala de aula;

4ª Etapa - Formulações textuais sobre o tema trabalhado;

5ª Etapa- Novas versões dos textos escritos anteriormente;

6ª Etapa- Produção de material impresso voltado aos jovens sobre violência no namoro. Quanto a esta produção, nossa proposta inicial era a de uma cartilha, dada a sua significância, na escola, como material de aprendizagem. Consideramos, no entanto, a possibilidade de abrir para a produção de algum outro objeto simbólico – a Cartilha, ou performances, varal de poesias, vídeo etc – que mostre o que eles podem realizar como resultado desse percurso de construção da textualização e da leitura, tendo como tema a violência no namoro.

3.2 Apresentação do projeto à comunidade escolar

Apesar de nossas atividades serem preparadas para o professor trabalhar com seus alunos, na primeira etapa do projeto, sugerimos que seja feita uma apresentação à comunidade escolar, falando da relevância do tema escolhido para os jovens de hoje. Devem ser explicitados alguns índices de violência que tivemos acesso, tais como um estudo feito por Santos e Murta (2016), que mostra que 83,9% dos adolescentes estudados já sofreram e praticaram violência física e/ou psicológica no namoro. Esses índices serão apreciados para que eles compreendam a dimensão do problema que escolhemos trabalhar. Na apresentação do projeto aos alunos, os professores devem conversar sobre o que eles compreendem por violência e como se posicionam frente a determinados tipos de violência.

Muitos jovens identificam alguns tipos de violência, mas quando aparecem questões como proibições, controle e cerceamento da liberdade do outro, xingamentos, tapas, eles costumam ver como algo natural na relação, e não como diferentes formas da materialização dessa violência. Santos e Murta (2016, p.02) trazem à tona que “ter pais que são violentos um com o outro, ser vítima de maus-tratos pelos cuidadores, ter amigos engajados em relações violentas e aceitação e justificação da violência como algo possível e natural entre os parceiros” são alguns fatores de risco que contribuem para essa “naturalização” da violência entre esses jovens.

Lamentavelmente, não causaria surpresa ver essa violência “naturalizada” sendo reproduzida nas relações de namoro. Falas de adolescentes do sexo feminino deixam claro esse lugar de privilégio

do masculino: as garotas disseram que os meninos gostam de ser homens porque eles podem “dar cacete” nas meninas, podem “dar” em todo mundo, mas as mulheres não podem fazer nada disso. (TRAVERSO-YÉPEZ, 2005, p. 157).

Essa naturalização é um dos principais desafios ao trabalhar esse tema, pois o convívio com a violência pode acabar trazendo um sentido “normal” à essa violência e, com isso, contribuir para que esses índices estejam sempre aumentando. Nesse momento, proporemos que se desfaça essa naturalização da violência tal como ela tem aparecido, pois veremos quais sentidos têm o namoro para eles, nos dias atuais, e como esta violência está (ou não) presente em suas relações afetivas.

Figura 5 - Recorte 1ª Etapa – Atividade 1



1º ETAPA
ATIVIDADE 1

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade: Constituição do Arquivo de Leitura

Tempo previsto: 03 aulas

Conteúdo: Noções gerais sobre violência

Conceitos: Linguagem e Sociedade, efeitos de sentido, gestos de interpretação, arquivo de leitura.

Objetivos:

- Dar visibilidade à temática que pretendemos desenvolver em sala de aula;
- Explicitar alguns índices sobre violência no namoro;
- Mostrar, em conversa com os alunos, como os diferentes sentidos da violência podem ficar visíveis para eles;
- Observar como os alunos se posicionam frente a determinados tipos de violência;
- Sensibilizar o aluno para a compreensão de que as práticas discursivas são práticas sociais;
- Dar ao aluno condições para a constituição de seu arquivo de leitura, sobre a temática trabalhada.

Essa 1ª Etapa está dividida em 2 atividades propostas, que são: Atividade 1 - Constituição do Arquivo de Leitura e Atividade 2 - Sentidos de Violência, que contribuirão para que o aluno possa constituir seu arquivo de leitura e para que ele compreenda os sentidos da violência. Nesse sentido,

Estamos, portanto, propondo que o Arquivo seja mais do que aquilo que, no âmbito da circulação do sentido, configura as possibilidades de cada leitura. Ao invés, dizemos que o Arquivo é aquilo que, nesse âmbito da circulação, configura as possibilidades de *toda* leitura. Ou seja: que os arquivos não são produzidos institucionalmente, ou intencionalmente, mas que *há um sistema geral de produção de arquivos*, de circulação do sentido, que opera de acordo com o princípio histórico-ideológico, e é a esse sistema que damos o nome de Arquivo. (PEQUENO, 2014, p.28).

Com isso, podemos perceber que não há possibilidade de leitura tampouco de interpretação fora do arquivo, já que ele configura as possibilidades de todas as leituras. Ainda, segundo Pequeno (2014),

o aspecto técnico de produção do arquivo é *também constituído política-histórica-ideologicamente*. É exatamente aí que entendemos estar o Arquivo como sistema geral e ideologicamente constituído de circulação do sentido. (PEQUENO, 2014, p. 29).

Trabalhando essa noção de arquivo acima, na Atividade 1, o professor poderá identificar o que os alunos consideram como violência e como isso está presente em suas vidas. O professor tem que estar preparado para instigá-los com as perguntas e não deixar o assunto mudar de direção. Isso porque não é o momento de procurar culpados por essa ou aquela violência, mas sim, o momento de compreendermos como essa violência se presentifica em seu ambiente de convivência social e como cada um lida com isso.

Na atividade 2, o professor trabalhará os tipos de violência, divididas em violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, para que o aluno possa reconhecer a polissemia da violência na atualidade, especificamente da violência no namoro.

Do mesmo modo, o desenvolvimento da Atividade 2 complementar e ampliará o arquivo de leitura do aluno acerca do tema, uma vez que serão

conceituados os tipos de violência, conforme preceitua a Lei n.º 11.340/2006³, possibilitando que materialize e relacione uma possível conduta, ação ou omissão com o ilícito penal previsto em lei. Sob esse olhar, sabemos ainda que o Código Penal Brasileiro foi alterado, tipificando a conduta do feminicídio, Art. 121, §2º, Inciso VI, como crime contra a vida: “contra a mulher por razões da condição de sexo feminino”. Portanto, o feminicídio é tipificado em uma alteração do código penal e não em uma nova lei.

Nessa atividade, o professor vai trabalhar com o discurso jurídico, introduzindo assim o aluno no campo de seus direitos e deveres garantidos pela Lei, que rege as práticas sociais dos cidadãos. A sociedade é regida juridicamente e estão estipulados nossos direitos e deveres, por isso é importante a questão da consciência de que tem amparo na lei, mostrando aos alunos que quando há o desrespeito de seus direitos, ele tem a quem recorrer.

Atualmente, existem leis que estão sendo apuradas e cada vez mais nosso aparelho jurídico está especificando outros tipos de violência, como o racismo, a violência de gênero etc. Com isso, questões que passavam despercebidas estão, mesmo lentamente, tendo seus lugares nas leis.

Essa observação da violência sob o aspecto legal perpassará pelo conceito individual de cada aluno para a vida em sociedade, permitindo-lhe fazer a identificação de possíveis autores e vítimas da conduta criminosa, seja do sexo masculino ou feminino, independente de idade, cor, etnia, religião, grau de escolaridade e classe social.

Não obstante, cabe frisar que os conceitos da referida lei norteará todos os parâmetros do trabalho, por acreditarmos que o legislador já amparou e regulamentou em seus ditames os mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, fundamentada nas normas internacionais, podendo, perfeitamente, ser aplicada aos casos concretos de violência no namoro, o que não deixará de transcender os limites da razão e da lei, sendo de fundamental importância a sua compreensão e discernimento.

Um outro conceito que o professor poderá explorar com essas atividades é o de linguagem e sociedade, pois, segundo Orlandi (2004, p. 25) “a noção de discurso não separa linguagem e sociedade na história”. Seguindo, trazemos Pêcheux (1969) que define o discurso como efeito de sentidos entre locutores, não como sendo um

³ Conhecida como Lei Maria da Penha.

objeto empírico, nem como transmissão de informação ou instrumento de comunicação meramente. O discurso é uma prática significativa.

Nas discussões com os alunos, o professor poderá observar quais sentidos ficaram mais visíveis para cada um, pois, para Orlandi (2002, p. 21), “compreender o que é efeito de sentidos, é compreender a presença da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos”. Orlandi (2015) nos diz que os dizeres não são apenas mensagens à espera de decodificação,

São efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele. (ORLANDI, 2015, p.28).

A esses dizeres é que o professor deverá ficar atento durante as discussões em sala de aula. Nesse momento, nada poderá ser desprezado e ele tem que se atentar aquilo que, também, deixou de ser dito, mas significou.

Complementando, voltamos ao conceito de Pêcheux (2014) que nos diz que

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada numa conjuntura dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, 2014, p.160).

Essa definição de formação discursiva de Pêcheux vem ao encontro da definição de Romão (2011, p. 12), que nos diz que o arquivo opera “na tensão entre o que pode e deve ser dito e o que pode e deve ser arquivado para circular em público ou para dele se esconder”. Então, somos sabedores que os alunos, a princípio, só falarão aquilo que eles acharem conveniente durante as discussões, não significando que as palavras que forem (ou não) proferidas, são de fato sua concreta opinião sobre o assunto.

3.3 Constituição do arquivo de leitura

Ao passarmos para a 2ª Etapa, temos como proposta o desenvolvimento de apenas uma atividade, assim definida: Constituição, formulação e circulação de textos. Nessa etapa, o professor verificará que o aluno contemplará arquivos de leitura mínima, possibilitando produzir e externar gestos de interpretação em suas formações discursivas com os outros colegas, por meio de seminário, o que enriquecerá o debate e deixará os sentidos e conceitos mais visíveis, contribuindo para o avanço do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa atividade, será possível perceber a existência de indagações e proposituras por parte dos alunos sobre a violência no namoro, o que é razoavelmente normal e aceitável, dada a possível des-construção de paradigmas e a realidade vivenciada por cada um.

Ainda na atividade da segunda etapa, proporemos leituras e pesquisas sobre violência no namoro. A partir do que eles sabem, o professor deve buscar outras leituras sobre o tema, de forma a trazer não só informações novas, mas também outras possíveis interpretações, sentidos diversos a esses alunos-leitores, outros processos de significação, contribuindo na constituição de seu arquivo de leitura. Segundo Orlandi (2012, p. 10), “A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de realização, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”.

Figura 6 – Laboratório de Informática da EE Irene Gomes de Campos



Fonte: Registrada pela autora (2020)

As leituras têm que fazer sentido para esses alunos, para que eles comecem a identificar os tipos de violência que sofrem e/ou praticam, ampliando sua escuta e sua compreensão em suas relações de namoro. Para Orlandi (1998)

Quando trabalhamos com análise de discurso, estamos intervindo nessa relação do sujeito com a interpretação (com o “dar” sentidos) e logo com essa consciência que vai-se constituindo. O problema, como dissemos, é pensar que, ou pela ciência ou pela militância, se “ensinem” os gestos de interpretação, se mude a consciência. Identidade não se ensina, mas podem-se trabalhar os processos de identificação. Pode-se alargar a capacidade de interpretação do sujeito. Mas se estará sempre ideologicamente determinado. (ORLANDI, 1998, p. 20).

Com suas pesquisas já feitas tendo mobilizado seus materiais para uma melhor compreensão dos processos de significação que estão aí funcionando, os alunos apresentarão aos colegas o que eles conseguiram encontrar sobre o tema, destacando os pontos que divergem, ou convergem com o que já foi apresentado pelos outros colegas. Podem ir se posicionando de acordo com os dados que eles forem apresentando. Cada aluno decidirá qual forma ele gostaria de expor o resultado de sua pesquisa. Esperamos, com isso, mostrar a eles que uma pesquisa sobre um mesmo tema, pode ser apresentada de diversas formas e ter várias interpretações possíveis.

Assim como os sentidos são uma questão aberta (não temos acesso ao sentido enquanto tal, e, além disso, ele não se fecha pois nesta filiação teórica não há sentido em si) do mesmo modo, penso, a interpretação não se fecha. Temos a ilusão de seu fechamento quando em realidade estamos nos efeitos dessa ilusão. (ORLANDI, 2012, p. 21-22).

Desse modo, com esta abertura, os sentidos podem ser produzidos por eles em diferentes materiais, tomando diferentes formas. Nessa fase, muitos sentidos serão desconstruídos, já que nossos alunos estão acostumados com um sentido único, apenas uma resposta certa e com a interpretação única. Nesse momento, a interpretação estará aberta para outras formas de dizer, deslocamentos e rupturas de sentidos.

Segundo Orlandi (1996, p. 84) “o gesto do analista é determinado pelo dispositivo teórico enquanto o gesto do sujeito comum é determinado pelo dispositivo ideológico”. Então, o professor tem que estar preparado para desfazer

esse apagamento da interpretação em sala de aula, quando o aluno pensa apenas reconhecer o sentido já lá (Ibid., p. 83).

3.4 Des-construção de conceitos

A 3ª Etapa de nosso trabalho é composta de quatro atividades, sendo elas: 1. Análise de Vídeo; 2. Constituição, formulação e circulação de campanhas publicitárias; 3. Textos e 4. Trabalho com música.

Ao analisarmos essa etapa, a mais rica em relação à diversidade de leitura de diversos materiais significantes, o professor possibilitará que o aluno desenvolva outros sentidos sobre o tema como a escuta e a compreensão de práticas simbólicas, ou não, que caracterizem a violência no namoro, por meio de um vídeo (atividade 1), o que reforçará o processo de des-construção de paradigmas e conceitos.

Figura 7 – Recorte da 3ª Etapa – Atividade 1



3ª ETAPA
ATIVIDADE 1

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade: Análise de vídeo

Tempo previsto: 02 aulas

Conteúdo: Leitura do Vídeo “Se te sentes a afundar, isso não é amor”

Conceitos: Gestos de interpretação, efeitos de sentido, matéria significativa, narratividade.

Objetivo:

- Contribuir na formação do arquivo de leitura do aluno e, ao mesmo tempo, oportunizar a des-construção do que eles possam visualizar como uma relação amorosa “normal”, pautada no apagamento de um dos envolvidos.

Nessa atividade recortada acima, e nas demais dessa etapa, será facultado ao aluno o seu pleno desenvolvimento para a identificação dos autores e vítimas, possíveis relações com o texto da música, gestos de interpretação, cores, símbolos, atitudes, segmentos primordiais implicados na construção de uma outra posição-sujeito, com olhar crítico, ético e humano, a fim de refutar práticas levianas, desumanas, não permissivas e intoleráveis em um mundo moderno.

Saber identificar o ato é o primeiro passo para não aceitar o que não é natural e, mais importante que punir o agressor, é saber trabalhar com esse problema, para levar a compreender seus sentidos e minimizar suas consequências.

O adolescente precisa ser ouvido e compreendido dentro do contexto do qual faz parte, percebendo-se a realidade histórico-cultural na qual está inserido, o que vigora em seu mundo, como se organiza a sociedade, aspectos culturais da modernidade. Ajudar o adolescente numa perspectiva menos condenatória e mais contextualizada é uma tarefa complexa, muitas vezes delegada aos pares e aos meios virtuais, rico em distorções. (LORDELLO; COSTA, 2015, p. 44).

Portanto, a tarefa do professor em sala de aula é primordial para que o aluno se sinta seguro para falar sobre essa violência vivida, sofrida e/ou presenciada. Ele tem que entender que não haverá julgamentos na escola, mas sim uma ajuda para conseguir trabalhar esse problema.

Nessa terceira etapa, há leitura de textos e vídeo, além de outros materiais que o professor pode selecionar junto aos alunos para ser trabalhado em sala de aula, e que trarão diferentes modos de significar, presentes no tema violência no namoro. É muito importante que os alunos vejam diferentes posições sobre o mesmo assunto, para que eles possam se posicionar e produzir sentidos outros que venham a des-construir e romper conceitos que eles já tenham pré-construídos.

Os materiais trabalhados propostos em nosso trabalho funcionam pela noção de pré-construído⁴. Temos como exemplos de pré-construído frases como “Há violência contra a mulher”, “isso é violência contra a mulher”. É aquilo que não está dito, mas está significado como um pré-requisito para significar.

Vinhas (2020, p. 04) nos diz que “o pré-construído se caracteriza por colocar em jogo, no processo discursivo, aquilo que foi dito antes, em outro lugar, e que, à

⁴ Michel Pêcheux foi o primeiro a utilizar esse termo, pois segundo Malidier (2003, p. 36), apesar de ter sido muito trabalhado por Paul Henry, “uma noite, ao sair do seminário de Culioli, na esquina da rua de Feuillantines e Saint Jacques, no fogo da discussão, Michel Pêcheux propõe o termo pré-construído. A teoria do discurso acabava de receber um novo conceito”.

revelia do sujeito, marca sua presença naquilo que ele diz”. Portanto, não é uma escolha do sujeito, é algo que está significado na memória discursiva. Então, o pré-construído é determinante no estabelecimento de sentido.

Para Pêcheux,

a memória discursiva seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Então, são todos aqueles sentidos que foram constituídos durante toda uma vida e que estão lá, mas a que já não temos mais acesso. São sentidos que se deslizam e se deslocam, guiados pelo esquecimento. Mutti (2007) completa dizendo que

na atividade de reconstituição do acontecimento pela memória, o sujeito mobiliza implícitos, sentidos pré-construídos que tendem a reforçar a regularização, pois surtem o efeito de já-lá; no entanto, se desestabilizam pelo sujeito que os resgata na sua enunciação, sempre única. (MUTTI, 2007, p. 266).

Portanto, o sujeito-aluno mobilizará seu discurso sobre o passado, que é fragmentado e falho em completude, já que a memória discursiva tem relações diretas com o esquecimento.

Além da fundamentação acima, escolhemos trabalhar com vídeo, nessa etapa, cientes de que o vídeo é imagem em movimento. Sabendo que nele se apresenta uma narrativa, trouxemos Salles e Costa (2016), que nos diz que

A narratividade cinematográfica é, portanto, do nível da formulação dos sentidos. Narrar é se inscrever/escrever na linguagem, em sua materialidade; é o ponto de efeito da memória flagrada na tela que compõe o cenário: a cidade. Narrativa, boatos, versões. É o corpo do sujeito que pela narratividade cinematográfica cola ao corpo da cidade. (SALLES; COSTA, 2016, p. 559).

Essa citação de Salles e Costa, feita na análise de um documentário, nos mostra a importância da narratividade em relação aos sentidos. Além disso, a narratividade conta no sujeito a memória discursiva (ORLANDI, 2017, p. 30). Memória concebida como o exterior constitutivo, ou seja, o conjunto de formações

discursivas sobre o tema, no nosso caso, violência e namoro.

Um outro aspecto a ser explorado pelo professor nesse vídeo é a questão da opacidade da imagem, lembrando que consideramos o vídeo como imagem em movimento. Pêcheux (1999) nos diz que

A questão da imagem encontra assim a análise de discurso por outro viés: não mais a imagem legível na transparência, por que um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura. (PÊCHEUX, 1999, p. 55).

Portanto, o vídeo não pode ser trabalhado de forma transparente, mas como algo que vai significar de um modo diferente para cada aluno-leitor. Os sentidos não estarão de forma transparente presentes nas imagens, mas significarão de acordo com a história de leitura de cada um, de modo singular.

Sobre a imagem, Souza (2001) completa dizendo que

Ao interpretar a imagem pelo olhar – e não através da palavra – apreende-se a sua matéria significativa em diferentes contextos. O resultado dessa interpretação é a produção de outras imagens (outros textos), produzidas pelo espectador a partir do caráter de incompletude inerente, eu diria, à linguagem verbal e não verbal. O caráter de incompletude da imagem aponta, dentre outras coisas, a sua recursividade. Quando se recorta pelo olhar um dos elementos constitutivos de uma imagem produz-se outra imagem, outro texto, sucessivamente e de forma plenamente infinita. (SOUZA, 2001, p. 73).

Por isso, o vídeo significará de modo diferente para cada aluno, pois cada um, com seu olhar, pelo não-verbal, tendo seu caráter de incompletude, produzirá um sentido único ao que está vendo e, também, ao que está silenciado no vídeo, pois, Neckel (2005) nos diz que

O não verbal também produz dizeres e não-dizeres, na opacidade de sua constituição. Quando falamos em não verbal, pensamos além da imagem, o sonoro no gestual e, também na articulação entre eles para a produção de sentido nos dizeres artísticos. (NECKEL, 2005, p. 02).

Para trabalhar com os conceitos acima, o vídeo que vamos propor para o professor trabalhar nessa etapa é o “Se te sentes a afundar, isso não é amor”, com

2min45s de duração, produzido pela *Day One*⁵. Na verdade, o trabalho com o vídeo, também, leva em consideração a identificação de nossos jovens com a internet, as redes sociais, enfim, com o digital. Trazer um vídeo para a sala de aula, principalmente um vídeo feito por uma instituição norte-americana e veiculado em um site português, circulando por diversos outros países, nos mostra que o problema da violência no namoro ultrapassa as fronteiras de nosso país, sendo uma preocupação mundial. Outro ponto a ser considerado sobre o vídeo é que ele trabalha com a linguagem não-verbal e ao final, quando aparece uma mensagem verbal, é em inglês, que é a língua considerada como a língua de comunicação internacional, o que mostra que o vídeo está endereçado às sociedades do mundo todo.

Esse vídeo mostra o início de uma relação amorosa aparentemente normal, que aos poucos revela alguns traços de um namorado controlador e possessivo, até chegar a um namoro extremamente abusivo. No início do relacionamento, o namorado se mostra sempre egoísta, não se preocupando com a companheira, tirando *selfie* dele e preocupado com sua aparência. Aos poucos, ele vai controlando sua companheira, chegando até a trocar sua comida, que era um sanduíche como o dele, por uma comida “saudável”, não se importando com as vontades de sua namorada.

Aos poucos seu comportamento vai ficando mais agressivo, a possessividade vai ganhando lugar na relação e fica visível a não aceitação de terceiros, como amigos e colegas de escola ou trabalho. Sua namorada vai se apagando nessa relação. Até suas roupas são escolhidas pelo namorado, tipificando que ele já estava tendo o controle da relação. A contradição fica mais clara quando, junto com flores e beijos, seu comportamento violento vai ficando mais intenso, como acontece num típico ciclo de violência em relacionamentos afetivos.

Nas últimas cenas dessa narrativa, ela se sente “afundando” nessa relação, como se estivesse em um labirinto sem saída, sentimento característico de pessoas que se encontram em um namoro violento. No final do vídeo, o namorado violento aparece com flores para sua namorada, atitude típica do agressor, reiniciando o ciclo de violência.

Com esse vídeo, percebemos que os produtores objetivam mostrar que a

⁵*Day One* é uma organização norte-americana que trabalha em prol de acabar e/ou diminuir os abusos no namoro.

violência que não deixa marcas físicas, também não é “natural”, assim como as outras. Orlandi (1996) afirma que

Como os sentidos não são indiferentes à matéria significativa, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita, etc. A matéria significativa – e/ou a sua percepção – afeta o gesto de interpretação, dá uma forma a ele. (ORLANDI, 1996, p.12).

O professor poderá observar em seus alunos diferentes gestos de interpretação com esse vídeo, principalmente pelos personagens não terem fala, apenas *encenarem* ao som da música *Walking on Sunshine*⁶, uma música aparentemente alegre, de alguém apaixonado, que chega a dar a impressão de vermos somente coisas boas no vídeo. Podemos considerar que a música agradável foi escolhida para facilitar a mensagem para que os adolescentes vejam algo tão difícil e complicado. O vídeo será utilizado como um material capaz de mobilizar o interdiscurso, ou seja, a memória discursiva.

No que diz respeito ao sujeito e aos sentidos, é ainda Orlandi (1996) que nos diz que

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

Devemos considerar a interpretação na sua relação com o simbólico. O professor tem de trabalhar os gestos de interpretação, nas diferentes materialidades, em sala de aula, pensando em sua historicidade e constituição pela memória discursiva, presente em nosso material pela narratividade.

Passando para a atividade 2 da 3ª etapa, trabalharemos com a constituição, formulação e circulação de campanhas publicitárias. Fizemos essa escolha porque, segundo Thurow, Cazarin e Schneider (2017),

As campanhas publicitárias movimentam saberes que são reproduzidos pelo sujeito ao utilizar a linguagem. Esse sujeito,

⁶ Tradução: Caminhando na luz do sol.

atravessado pela ideologia, indica sua posição frente ao dizer, deixando rastros das possíveis relações de forças que se estabelecem a partir da publicidade. (THUROW; CAZARIN; SCHNEIDER, 2017, p. 35).

Com isso, o professor trabalhará textos publicitários com os alunos, de modo que, na campanha publicitária, eles compreendam a constituição da autoria e como se dá a construção dos sentidos. Segundo Ernst-Pereira e Quevedo (2013),

O gesto de olhar – e mesmo o anterior, o de ver – é fundamentalmente um trabalho de leitura e, como tal, é realizado sempre por um sujeito histórico, atualizado no sujeito empírico/indivíduo, a partir de uma dada posição de interpretação e sob dadas condições de produção. (ERNST-PEREIRA; QUEVEDO, 2013, p. 268).

Então, sabendo que a discursividade está presente tanto no verbal quanto no não-verbal, produzindo sentidos, e inspirados nas campanhas vistas e discutidas, o professor proporá a criação de uma nova campanha publicitária.

Vale fazer algumas observações a esse respeito, já que consideramos que as campanhas publicitárias que escolhemos não trabalham com o consumo ou com fins comerciais, mas sim visam trabalhar com um problema social muito grave, que é o da violência.

A publicidade, como se sabe, pode se caracterizar como sendo **propaganda** ou **serviço público**. A publicidade que faz propaganda vende um produto, visa o consumidor. Mas a publicidade que se caracteriza como serviço público é a que tem como meta a sociedade, o cidadão. Como exemplo: A campanha de vacinação faz serviço público e não propaganda. Visa o bem comum social, a “informação” ao público etc. Então, as campanhas que utilizamos são importantes por levarmos esse serviço público para ser trabalhado em sala de aula na formação de valores com os alunos, para sua inserção social.

Para trabalhar com as campanhas publicitárias, o professor poderá dividir a sala em grupos e distribuir os textos previamente selecionados para leitura. Cada grupo ficará com um texto. Após a leitura, passará a discuti-lo com o grupo e, depois, abrirá a discussão para toda a turma, momento em que os alunos poderão se posicionar, de acordo com o ponto de vista de cada um. Nas discussões, eles verão como os sentidos são diferentes para cada um, sem se preocupar com a questão de certo ou errado, mas observando, nas diferentes “opiniões”, os distintos gestos de interpretação dos sujeitos em suas posições. Posições constituídas pela

sua inscrição em diferentes formações discursivas, com sentidos com que se identificam. Outros materiais propostos por eles, durante esta fase, também merecerão atenção do professor.

Ao final de cada aula, veremos quais sentidos ficaram mais explícitos nas discussões e como isso vai produzir efeitos em cada aluno. Para que o professor possa ajudar a des-construir os sentidos que se fazem presentes, tem que oferecer condições de produção que permitam deslizos e rupturas de sentidos que eles têm pré-construídos sobre violência.

Figura 8 – 3ª Etapa – Campanha 1 – Atividade 2



A figura ilustrativa da campanha publicitária enfatiza, na imagem, um coração puro dentro de um sistema vascular interligado por meio de outros sistemas, irrigado com sangue impulsionado pelas inúmeras batidas e pulsações, assim como acontecem em qualquer ser humano, em pleno funcionamento. Significando o amor, prevalecem os batimentos cardíacos frenéticos, que, em outra instância seriam considerados naturais e necessários para dar vida a todos os órgãos vitais do corpo humano. Nessa figuração publicitária, o tamanho exagerado do coração assim como o desenho em arabesco da circulação “romantiza” a imagem, e leva a interpretar a batida do coração como estritamente ligada à vida, onde “bater” é amor, é luz, é vida brotando da vida!

Na legenda destacada na figura, “No namoro só bate o coração”, vamos analisar as cores presentes e destacadas. Também, faz parte da materialidade

significante a distinção dessas cores, porque a legenda da figura é importante e nos remete à figura do coração, nos fazendo ler de determinada forma. Isso absolutiza a questão do coração como “amor”, como “vida brotando da vida” e esquece que no namoro o “só bate”, destacado na cor preta e se diferenciando do restante da frase na cor vermelha, nos traz a ambiguidade da palavra “bater”. Essa palavra, aparacendo dessa forma, nos leva a outros sentidos que produzem um equívoco, podendo ter sentidos diferentes, significando “bate o coração” e “bate no companheiro(a)/namorado(a)”.

Ainda nesse recorte, vimos o trabalho do efeito do pré-construído na figura, que é a violência. Algo que vem junto com a memória para constituir o sentido daquilo que já está ali. A relação “tem homem que bate em mulher” está apagada no enunciado “No namoro só bate o coração”. O enunciado presente nessa campanha nos remete a pensar que algo, além do coração, está batendo nessa relação de namoro. Essa formulação poderia ter outras formas que não traria essa ambiguidade, como, por exemplo, a paráfrase “O coração bate mais forte no namoro”. Nesse momento, o professor começa a instigar a discussão sobre essa violência aceita ou naturalizada no namoro. É nesse momento que o professor pode começar a mostrar que, no namoro, não deve ser aceito nenhum tipo de violência e que nenhuma violência pode ser considerada “normal” ou indistinguir-se do sentido de afeto.⁷

Aproveitando as discussões e com a proposição da construção de uma nova campanha, o professor estará oferecendo condições para que o aluno busque trabalhar sua autoria, se apropriando do que fala e do que escreve.

Segundo Costa e Silva (2019, p. 96-97), “a autoria, principalmente, na escola, aparece sempre remetida à produção textual, no entanto, a constituição da autoria no contexto escolar é um processo que tem sido negado.” Na maioria das vezes, a escola determina apenas repetições, não propiciando ao aluno ocupar sua posição de autoria.

Ainda segundo Costa e Silva (2019)

Da perspectiva da análise de discurso, o aluno ocuparia uma função autor toda vez que se representasse na origem do dizer, produzindo

⁷ Essas considerações mostram que o professor, no ensino da produção do texto, pode movimentar valores importantes que, a meu ver, poderiam ser considerados no PPP da escola.

um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim, ou seja, sempre que, mesmo ilusoriamente, na origem do dizer, produzisse uma unidade e se responsabilizasse por ela. (COSTA; SILVA, 2019, p. 97).

Infelizmente, o que vemos em nossas escolas é a negação desse espaço de autoria, muitas vezes, contribuindo para que o aluno apenas reproduza aquilo que lhe é “ensinado”. Não há como contribuir na formação de cidadãos críticos sem proporcionar condições de autoria que perpassem a paráfrase e dê espaço à polissemia dentro da sala de aula.

Figura 9 – 3ª Etapa – Campanha 3 – Atividade 2



Essa outra campanha, interessante e ilustrada através da imagem acima, proporciona a identificação e a reflexão sobre agressões físicas dentro de um ambiente familiar, onde o autor das agressões é um homem bem trajado e a mulher, aparentemente bem trajada, é a vítima, que tenta defender-se dos socos e murros com as mãos. A mensagem de que a violência ocorre em qualquer segmento da sociedade, rico ou pobre, está bem presente na figura, onde vemos que a violência independe de classe social, gênero, credo ou cor.

Observando-se, agora, que as personagens interpeladas pela violência aparecem postas no interior de uma boca, que se mostra como um grito profundo

escancarando o seu interior, podemos caminhar em nossa interpretação. O outro fator preponderante a ser considerado é que a ilustração enfatiza que, apesar dessa violência ser grave e rotineira, ela muitas vezes fica omitida da sociedade em geral, fica omitida das Instituições que protegem o direito das vítimas, ficando entre as quatro paredes do casal, talvez por pressão psicológica do autor das agressões, talvez por ameaça ou talvez por vergonha mesmo de fazer a denúncia às autoridades responsáveis pela apuração e julgamento dos agressores. Os pensamentos podem até vagarem para longe, mas as palavras sobre os fatos morrem dentro da boca da vítima, ficam restritas ao silêncio da sua dor.

Ainda trazendo a campanha 3 para nossa análise, recorte da atividade 2, da 3ª etapa, vimos na frase “A violência esconde-se no silêncio” que essa violência pode não ser explícita, grito voltado para o interior, sendo o silêncio uma forma de fuga, de pseudoproteção, desse ato grave e inaceitável para a sociedade. Silêncio que acaba protegendo o agressor.

Em seu livro “As Formas do Silêncio”, Orlandi (1992) nos diz que o silêncio não fala, mas ele significa. Ela distingue diferentes formas de silêncio, como o silêncio fundador e o silenciamento. Há um modo de estar em silêncio, diz a autora, que corresponde a um modo de estar no sentido. Mas há também o silenciamento, que cala o sujeito ou impede que ele produza outros sentidos.

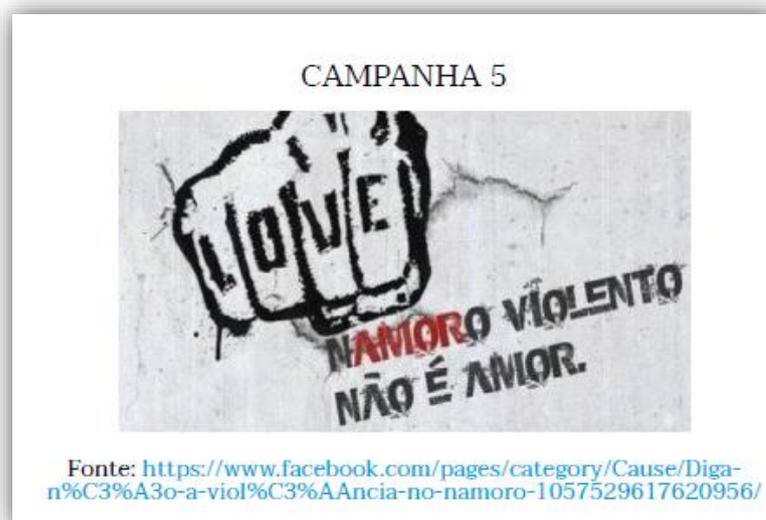
Quando se trata de violência, seja ela no namoro ou em qualquer outra situação, o silêncio pode vir representando muita coisa como, por exemplo, medo do agressor, medo de julgamentos, medo de exposições, por naturalização dessa violência, além da relação de poder que o agressor tem sobre a vítima, sempre a culpabilizando por seus atos violentos. Esse sujeito está, nessas condições, quase sempre submetido à uma relação de silenciamento. É com esse silenciamento que, na escola, o professor pode lidar.

Esse trabalho, na escola, precisa, com urgência, esclarecer aos alunos o que é essa violência no namoro. O boletim informativo do Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2012, p. 01) define a violência no namoro entre os jovens como a

Violência física, sexual ou emocional dentro de um relacionamento de namoro, bem como a perseguição, onde os envolvidos podem ser parceiros atuais ou ex-namorados. Tal violência pode ocorrer num contato pessoal ou através de mídia social. (CDC, 2012, p. 01).

Essa definição precisa estar bem clara para os alunos, principalmente para nosso público-alvo, que são alunos do 9º ano do ensino fundamental, pois, nessa fase, eles acabam sendo reféns de redes sociais e toleram a violência, muitas vezes, por medo da exposição e o agressor, sabendo disso, passa a chantageá-los em troca do seu silêncio, pois seu objetivo é ter sempre mais poder e mais controle do que a outra pessoa envolvida no namoro.

Figura 10 – 3ª Etapa – Campanha 5 – Atividade 2



A ilustração acima nos remete a duas reflexões de lados opostos, com duas representações extremas, em que o amor pode significar sentimento puro e sincero, e, por um efeito metafórico, em uma deriva em que se passa de uma formação discursiva para outra, irrompe a contradição e o amor pode ter o significado de um sentimento regado por violência e desrespeito.

É o amor que não é amor, amor violento, que é repudiado pela sociedade, expressado no seguinte ditado popular, que está apagado na construção: “Amor para inglês ver”. Ou em outro modo de significar, por um desliz, com o mesmo número de letras que escreve “love”, se escreve “hate”. Amor e ódio se cotejam nessa discursividade da violência no “amor”.

Podemos considerar que há uma relação parafrástica entre eles, mas que há, nessas paráfrases, um deslizamento de sentidos que sempre ocorre de um para o outro, onde um vai significar partilha, outro amor e outro ódio.

Na primeira reflexão que fazemos a partir da figura 10, nos chama atenção o

movimento estendido de mão direita fechada, com punho estendido para frente, utilizado para representar o famoso TMJ “tamo junto”, quando cumprimentamos outra pessoa que conhecemos ou acabamos de conhecer, que temos consideração, podendo ser um amigo, parente, colega de trabalho ou o namorado/namorada, e ressignificado, nos tempos atuais de pandemia da Covid-19 que assola o mundo, pois o referido procedimento foi adotado como protocolo de biossegurança de prevenção pelos órgãos de saúde, ou seja, além de representar um círculo de amizade respeitoso, agora também é um ato de amor pela vida a prática de tal atitude de se cuidar e cuidar do próximo, evitando-se o contato direto com o antigo aperto de mão, agora evitado pela sociedade por questões de saúde e segurança, fins de conter a proliferação do vírus.

Note que nesse contexto, o soco com o punho fechado passou a caracterizar um ato de “AMOR” tatuado nos quatro dedos, traduzido para a língua inglesa com a palavra “LOVE”, simbolizando que o amor atravessa a humanidade em suas variadas nações e tribos com seus diversos idiomas e dialetos falados no planeta. Enfatizamos aqui, que o uso da palavra em inglês “LOVE” serve para mostrar grande amor ao parceiro(a), que mesmo em outra língua, destaca seu amor pelo companheiro(a). Vejam os dedos unidos para formação do gesto de amor, cada dedo é diferente do outro e é representado com letras distintas, mostrando que cada ser humano também é diferente do outro, único e especial, portador de suas individualidades biológicas, mas que devem viver e sobreviver um ao lado do outro em sociedade, praticando o respeito mútuo e respeitando as diferenças em todos os sentidos.

Por outro lado, o mesmo punho fechado com a mão direita representa a atitude de um soco violento e de uma agressão física no ambiente em que foi rompido o diálogo e o respeito. Veja que o gesto aqui representa a brutalidade e a ameaça psicológica de supremacia de força e ódio em que se tatua a violência pura, gratuita e injustificada.

Nesse ato ou gesto se tatua o “LOVE” no luto da cor preta, complementada por uma frase em português, versus o “AMOR”, representado na cor vermelha, mencionado na frase abaixo da figura, como em uma espécie de jogo de palavras, proposta pelo autor aos leitores, para encontrarem o caminho correto e formarem três frases impactantes que, por si só, já são explicativas e taxativas acerca das contradições do amor verdadeiro, que são: F1. “Love violento não é amor.”; F2.

“Amor violento não é amor.” e F3. “Namoro violento não é amor”.

Aqui nos deparamos com mais uma contradição: o amor violento. A palavra “amor”, encontrada dentro da palavra “namoro” seguido da palavra “violento” nos interpela para um outro tipo de amor, defendido por pessoas violentas, que julgam ter sentimentos de afeto por outra pessoa, um amor violento. Essa dubiedade de sentidos não pode ser aceita por nenhum jovem, pois o amor segue no caminho oposto à violência, não podendo ser o amor que “tudo suporta”.

O amor, na cor vermelha, nos remete à sangue gerado pela violência, sendo que deveria ser regado de paixão e do amor como essência, sem conflito que gere a violência com o amor, escrito na cor preta; deve ser peça fundamental e intrínseca nas relações de namoro. O amor, escrito em vermelho, deve significar paixão que corre pelas veias até chegar ao coração, e nunca como nesse jogo demonstrado na figura representados nas cores vermelha e preto, demonstrando sangue e luto.

Passando para a atividade 3, denominada “Textos”, fizemos um recorte de textos extraídos do site da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV)⁸, <https://www.apavparajovens.pt/pt/go/o-que-fazer1> e produzimos algumas mudanças – como a de “tu” para “você”, por exemplo – para o português do Brasil, para que não houvesse um estranhamento em relação à língua, já que o português de Portugal e o do Brasil se diferem.

Nessa atividade, o professor trabalhará com uma sequência de quatro textos, sendo o primeiro sobre a violência no namoro, exemplificando seus tipos; o segundo sobre como a vítima se sente; o terceiro sobre o que fazer se você for vítima e o quarto sobre como terminar um namoro violento.

Essa sequência de textos é importante para o trabalho desse tema em sala de aula, já que o professor terá argumentos sólidos para ajudar seu aluno tanto a identificar se sofre violência como ajudar àqueles que já identificaram, mas se sentem presos à essa relação. A compreensão envolve mais do que simplesmente a informação sobre a violência e suas consequências, ela exige uma tomada de decisão do aluno, um deslocamento da posição atual para uma nova posição. E, sobretudo, a possibilidade de falar sobre a violência, de dizer, de significar.

⁸ A Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV) é uma instituição particular de solidariedade social, pessoa coletiva de utilidade pública, que tem como objetivo promover e contribuir para a informação, proteção e apoio a todos os cidadãos vítimas de crime. Dentre outros crimes, a APAV trabalha com a vítima de Violência no Namoro.

O professor trabalhará paráfrase e polissemia na sala de aula. Mais do que isso, terá que transcender à paráfrase para permitir que a polissemia esteja presente nas leituras e escritas dos alunos. Hansen (2015) nos diz que

A paráfrase abarca formulações diferentes que tendem para o mesmo sentido – o diferente no interior do mesmo –, retornando a um mesmo espaço dizível. A paráfrase é um novo enunciado, utilizando outros recursos linguísticos que mantêm o pensamento do original. Pode-se nomear esse processo de produtividade, em virtude da reprodução dentro do mesmo, da reiteração do efeito de sentido. (HANSEN, 2015, p. 192).

Então, a paráfrase pode até ter uma “nova roupagem”, mas mantendo o mesmo “tecido”. Não adianta o professor cobrar do aluno apenas que ele escreva o mesmo em outras palavras, mantendo o sentido original, mas que ele realmente permita que os sentidos sejam outros, que eles possam des-construir conceitos sobre a violência, por meio da polissemia, pois, segundo Hansen (2015)

a polissemia possibilita a multiplicidade de sentidos, o deslocamento do mesmo e o indicativo da ruptura em função da produção de sentidos diferentes, não perpetuando a noção de sentido literal (que, aliás, também é efeito). É a polissemia que desloca o sentido e o aponta para a criatividade, fazendo intervir o diferente. Ela é o indicativo da ruptura no processo de criação em função da produção de sentidos diferentes daqueles determinados. (HANSEN, 2015, p. 192).

Abrindo espaço para a polissemia acontecer em sala de aula, o professor tem de entender que metáfora e sentido caminham juntos, permitindo deslizos e deslocamentos. Rosa (2020) nos diz que

Metáfora e sentido imbricam-se, não se distinguem ou se somam, mas se implicam numa relação de nunca acabar. Assim, a metáfora é vista como a possibilidade inerente a todos os sentidos, porque esses estão inscritos na instabilidade dos dizeres possíveis, numa relação permanente de estabilização/desestabilização na língua. (ROSA, 2020, p. 307).

Portanto, a metáfora vai ocasionar uma deriva dos sentidos, trabalhando nos deslizamentos entre as formações discursivas pelo efeito metafórico, pois para Pêcheux (2014, p. 240), “o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora”.

Passando para a 4ª e última atividade dessa 3ª etapa, denominada “Trabalho

com música” o professor poderá mostrar, pela articulação da leitura e da escrita, os deslizos e rupturas de sentidos presentes nas músicas trabalhadas, relacionando os sentidos produzidos nessa aula com aqueles já trabalhados nas aulas anteriores.

A primeira música sugerida para se trabalhar com os alunos, “Um tapinha não dói”, nos traz alguns termos diretamente relacionados à violência e sentidos subliminares contra o gênero feminino. Veja que a primeira estrofe começa, claramente, pelo direcionamento de referências elogiosas e palavras encantadoras à mulher, como vimos em “Vai glamurosa”.

Na segunda estrofe, vai evoluindo para um tom de magia e sedução até enfatizar o termo “maluquinha”, que subliminarmente avisa que, se a pessoa contrariar determinada conduta imposta pelo agressor dentro daquela relação de namoro, um “tapinha” será executado, ou seja, haverá uma penalização da vítima com um “tapinha”, ficando explícita a ameaça e as retaliações agressivas. Entende-se aqui como “tapinha” qualquer forma de violência contra o parceiro. Portanto, é preciso propor um trabalho sobre a produção de sentidos e os efeitos de deslizamentos que aí são possíveis, levar o aluno a compreender a equivocidade do sentido de “um tapinha não dói”. Os sentidos não são nunca evidentes, a linguagem não é transparente. O “tapinha” que poderia significar um afago pode estar metaforizando uma agressão bem mais contundente. E ainda acrescido do sentido de violência sexual.

Não satisfeito, o agressor salienta e justifica sua conduta repulsiva na terceira estrofe: “Porque: Dói, um tapinha não dói/Um tapinha não dói”. O agressor deixa dito que em sua visão é natural os seus atos de violência, como se um “tapinha” não doesse na alma e no coração da vítima, como se houvesse necessidade de sangue para ser considerado um tipo de violência, desprezando a vítima como ser humano.

Depois do tom ameaçador e do recado dado, nas estrofes seguintes que se repetem, especificamente na sétima estrofe, o agressor avisa e afirma sobre as ações pretendidas que irá fazer na vítima: “Em seu cabelo vou tocar/Sua boca vou beijar/Tô visando tua bundinha/Maluquinho prá apertar”. Note e compreenda que nesse momento, apesar de isoladamente, de serem palavras eivadas de inocência, e de sensualidade, depois de uma ameaça, não estamos falando mais de ações meigas e carinhosas, pois o contexto passou a ser amparado sob o escudo da violência, sem qualquer tipo de autorização ou consentimento por parte da vítima que sofrerá agressões, caso não se comporte de acordo com as exigências do

agressor.

Vários fatores incidem para que aconteça violência no namoro. Segundo Matos, Machado, Caridade e Silva (2006)

Existem vários mitos em torno da violência no namoro. Esses mitos podem indicar formas estereotipadas de entender a violência: “a violência íntima é um assunto privado”; “uma bofetada não magoa ninguém”; “os homens batem nas mulheres apenas quando estão de cabeça quente”. Mitos podem ainda revelar formas equivocadas de entender a posição e o comportamento de vítimas ou agressores. (MATOS; MACHADO; CARIDADE; SILVA, 2006, p. 524).

O perigo está presente quando esses mitos aparecem de forma a influenciar comportamentos e estabelecer parâmetros para a conduta de homens e mulheres, segundo Diniz e Angelim (2003). Preocupada com esse efeito de sentidos entre interlocutores e interessada no discurso, Orlandi (2015, p. 20) nos diz que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”.

Para Pêcheux (1988), não existe sentido preso à palavra. Fink (1998, p. 33) também nos diz que “nenhuma palavra, nenhuma afirmação tem qualquer valor fixo”. As palavras mudam de sentido de acordo com as formações ideológicas nas quais são reproduzidas.

As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

Ou seja, o sentido das palavras só pode ser entendido em relação às formações ideológicas, trazidas pelas formações discursivas, que Pêcheux (1995, p.160) define como “aquilo que numa formação ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito”.

A segunda música proposta, “Vidinha de balada”, também não difere no que diz respeito à conduta do agressor, que inicia suas palavras à vítima com muito charme e encanto na primeira estrofe, expondo seus sentimentos calorosos de amor e saudade.

Em um segundo momento, na segunda estrofe, dirige-se à vítima sempre em tom educado, mas em questão de segundos, parecendo que, num instante de raiva

explosiva, impõe a sua vontade à vítima, sem oferecer qualquer tipo de resposta ou reação: “Tô a fim de você/E se não tiver, cê vai ter que ficar”.

A partir daí, na afirmação “cê vai ter que ficar”, observamos que a violência está explícita e implícita em cada frase, tolhendo o direito da vítima de ir e vir, censurando e criticando sua vida, como se o agressor fosse a salvação e única opção para a nova vida prometida, justificando sua violência com a própria violência, assim como ocorre nos casos de violência no namoro.

O agressor estipula todas as ações à vítima, naturalizando a violência escondida em cada escrupulosa conduta, chegando, inclusive, a estabelecer a forma de punição nos casos de reclamação ou manifestação da vítima, criticando veemente a instituição do casamento como algo punitivo, obsoleto e cancerígeno à sociedade atual.

Não contente, o agressor impõe o próximo passo a ser tomado, dentro do namoro, violentamente, até o regime do casamento punitivo, calando a vítima como se não fosse ninguém. Nessa forma de relação, a mulher não tem voz.

Com isso, vemos que “outro ponto que parece invisibilizar a violência é a compreensão de que ela é restrita ao âmbito físico. Os jovens que a restringem ao âmbito físico desconsideram os outros tipos de violência”, segundo Nascimento e Cordeiro (2011, p. 524). Muitos jovens acabam tendo uma dependência afetiva do parceiro ou da parceira, independente de sofrerem violência ou não na relação. ZOLET (2000) define dependência afetiva como

A concessão extrema, desnecessária, permissiva, na qual a pessoa se deixa na mão do outro. Pode ser classificada enquanto personalidade dependente, porque o indivíduo submete-se à subjugação afetiva, faz e reage para não perder o afeto do outro, devido a algum medo, falta de autoconfiança, insegurança pessoal. (ZOLET, 2000, p. 54).

Isso nos mostra que, muitas vezes, a vítima demonstra uma necessidade excessiva de quem pratica a violência, com um comportamento submisso, pelo medo da separação e/ou de ficar sem os “cuidados” do agressor, externando um amor doentio e patológico.

Destacamos aqui, mesmo sem nos estender nessa reflexão, a relação entre a ideologia e o inconsciente, materialmente ligados, como afirma M. Pêcheux. Aspectos físicos e emocionais aqui se ligam e tem a ver com o imaginário social da

violência na relação de namoro, distribuindo o poder, a força e os sentidos, desigualmente.

Já a música “Rita”, a terceira proposta para ser trabalhada em sala de aula, de forma pouco habitual, traz uma violência silenciada e, desta vez, sofrida pelos homens na relação de namoro, seja por qualquer tipo de violência mencionada anteriormente, mas talvez silenciada pela vergonha de denunciar agressões praticadas por uma mulher, em um mundo predominantemente machista ou pelos atos de violência ocorridos naquele ambiente.

A vítima da Rita é um homem, possivelmente apaixonado, amoroso e com sentimentos fortes por sua companheira, tanto que a saudade transcende o “amor” e a saudade vai até os defeitos de Rita, deixando claro que a sua ausência é pior que a traição por ela cometida.

A letra da música nos reporta a uma situação considerada trágica em um relacionamento de namoro abusivo, pois Rita agrediu fisicamente a sua vítima com uma facada, tentando lhe tirar a vida, sendo este o maior bem individual protegido por nossa Constituição Brasileira de 1988, configurando a tentativa de homicídio.

Apesar dos atos de violência praticados por Rita serem gravíssimos, a vítima naturalizou e internalizou que os abusos e atos de violências são normais, a ponto de não conseguir viver sem a sua agressora ao seu lado, a ponto de retirar a queixa contra a sua parceira. O anormal passa a ser normal, mesmo que isso possa mudar sua vida e o levar a morte, cego de amor, cego de amor próprio e cego de autoestima, cercado pelo pior e mais violento ato em um relacionamento de namoro.

Para aqueles(as) que compreendem o amor segundo o ideal romântico, a violência fica aparentemente invisibilizada, pois, se o amor é sacrifício, superação de qualquer obstáculo e a única forma de atingir a plenitude, tudo deve ser suportado para atingir essa felicidade. Assim, os controles exercidos pelo namorado ou pela namorada, as desconfianças e o ciúme são decodificados como formas de cuidado e amor, e os insultos, tapas, empurrões e desrespeitos são entendidos como algo que deve ser suportado, porque o amor requer sacrifícios. (NASCIMENTO; CORDEIRO, 2011, p. 524).

Esse é um dos grandes desafios do professor em sala de aula: contribuir para que o aluno enxergue essa violência, compreenda seus diferentes gestos, seus múltiplos sentidos, e, a partir daí, possa des-construir atitudes e aceitações dentro das relações de namoro.

Quando trabalhamos com a questão da leitura, como é proposto na atividade das músicas, Lima e Abreu (2016) dizem que

Precisamos pontuar que o texto é um espaço discursivo simbólico, ilusoriamente completo e fechado, é o chamado efeito-texto. De tal forma, é importante considerar as suas condições de produção: quem escreveu, para quem escreveu e sobre o que escreveu, o lugar ocupado socialmente pelos sujeitos envolvidos no processo de leitura, o dito e o não-dito, o espaço em que é realizada a leitura (neste caso, a escola). São as condições de produção que vão influenciar na instauração dos sentidos. (LIMA; ABREU, 2016, p. 33-34).

Portanto, o professor tem de levar em consideração todos os aspectos citamos acima, para que possa realizar uma leitura real com os alunos. A leitura não pode mais ocupar mera função de entreter os alunos em sala de aula ou mesmo ocupar espaços “vagos” nas aulas. A leitura precisa ser transformadora, precisa contribuir para que os sentidos tenham outros sentidos. Além disso, em nossa proposta, leitura e escrita se articulam de tal forma, que é desse modo que preparamos nossos alunos para a produção de textos. Como podemos observar, ao longo desse trabalho, recorreremos à leitura na constituição dos arquivos e, também, propusemos um método, dentro da teoria escolhida, para que houvesse uma certa compreensão e para que pudéssemos atingir os alunos nessa compreensão do que é a violência no namoro.

3.5 Prática de formulações textuais

Na quarta etapa, composta por três atividades, passaremos às formulações textuais. Nesse momento, nossos alunos poderão colocar em prática tudo que eles já apreenderam sobre o assunto, bem como situar seu ponto de vista, a posição-sujeito que todo esse processo constituiu. Poderemos observar quais efeitos de sentidos foram produzidos pelas leituras em sala de aula e pelas pesquisas que eles fizeram. As etapas anteriores ofereceram condições para que os alunos construíssem um arquivo de leitura para, mais especificamente agora, mobilizar a escrita em suas produções textuais, pois vimos que

[...] a escrita, ao contrário, não é um produto acabado, mas um processo. À luz da análise do discurso, pode-se entender um

processo como algo em movimento, que não se fecha. Ele pode ser suspenso, pode ser pausado, pode ser interrompido, mas não tem um fim. Pensar a escrita como processo implica dizer que ela pode sempre ser retomada e receber continuidade. (INDURSKY, 2016, p. 32).

Justamente por isso, o professor tem que trabalhar essa parte com muita tranquilidade, respeitando o tempo de cada aluno, sem exigências de quantidade de linhas ou outras estruturas prontas, ou seja, rompendo com os modelos atuais de trabalho com a escrita, nos quais delimitam linhas, estruturas e até o que deve ser escrito pelo aluno, para com isso, verificar o que eles já conseguem produzir como escrita, depois de finalizadas as etapas anteriores.

Nessa etapa, escolhemos trabalhar com Charges porque sabemos que é um material que produz efeitos de sentidos que os sujeitos apreendem com maior rapidez. Nesse caso, optamos por elas dado os múltiplos sentidos que queremos trabalhar, por meio do humor, da crítica e do funcionamento da ironia. Nas charges, nem sempre os sentidos estão já-lá. Mas elas funcionam trazendo para a leitura a memória discursiva e a imagem como operadora da memória, pois segundo Cavalcanti e Azevedo (2018) “A charge, como discurso, retoma, através da imagem, o acontecimento, a memória discursiva.” Trouxemos a Charge para nosso trabalho porque

a charge sempre faz uma crítica a um determinado fato social ou político, com muitos ou poucos traços (verbal e não-verbal). Por meio dela, o chargista consegue dizer muito. Ela não somente informa, como também emite uma opinião e é carregada de interdiscursividade. (CAVALCANTI; AZEVEDO, 2018, p. 238).

Portanto, em nosso trabalho, escolhemos uma charge carregada de sentidos, que além do verbal, consegue pelo não-verbal chegar mais rapidamente aos nossos alunos, consegue mostrar quão terrível pode ser essa violência nas relações afetivas. Isso se dá pela maneira como a charge se estrutura para produzir um acontecimento de sentidos como o que estamos analisando.

Ao nos referirmos às Charges, sabemos que os sentidos aparecerão de acordo com as condições de produção em que elas forem apresentadas. Segundo Machado (2000), “A ironia, presente no humor, mostra exatamente que, dependendo do contexto, o sentido pode vir a ser outro. Dessa forma, pode-se defini-la como o processo estabelecido entre o que é explicitamente dito e o que é implicitamente

significado”. (MACHADO, 2000, p. 24). Ou seja, vimos que nas Charges os sentidos são dinâmicos, não possuindo rigidez, num jogo de deslocamentos e rupturas que, a cada novo movimento, fazem surgir novos sentidos.

Seguindo com as proposições, na atividade 1 dessa etapa, trabalharemos uma imagem muito forte com os alunos, mas que retrata a realidade vivida por muitos casais, dentro de um ciclo de violência que se repete.

Figura 11 – Recorte da 4ª Etapa – Atividade 1



Fonte: <https://jornada.ifsuldeminas.edu.br/index.php/jcinc/jcinc/paper/view/375/59>

Na charge acima, o “humor negro” nos faz refletir o extremo irracional da raça humana, de porte físico visivelmente superior, perante outro ser humano do sexo oposto e frágil, como se fosse uma prática desportiva de tiro ao alvo, externado em atos gravíssimos de violência física a ponto de sangrar a sua “amada”, sangue este utilizado, enquanto pinga e brota das veias e artérias da vítima, para desenhar, ilustrar e pintar a cor do seu amor por ela, transformada aqui, em sete pequenos e flutuantes corações, também na cor vermelha. No discurso religioso, o número sete, no ambiente bíblico, comparece sutil e aleivoso.

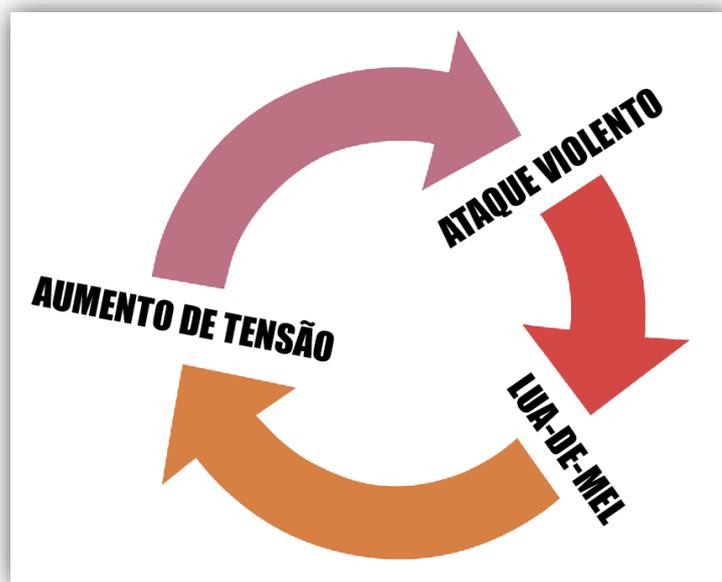
Para a dúvida, no inaudito contexto grotesco e absurdo, se a vítima veio a óbito, dado ao seu estado gravíssimo perceptível com considerada perda de sangue

e desfiguração do seu rosto, bem como dos meios empregados e ferramentas para cometer o seu ato criminoso, o que pode estar homiziado em qualquer local do imóvel.

O pior de tudo, é a atônita ideia de pensarmos que o companheiro pode estar conversando, meigo e tranquilamente, com sua namorada já sem vida e sem demonstrar nenhum resquício de remorso ou arrependimento, muito pelo contrário, ele, sarcasticamente, de forma doentia, agradece sua namorada por ter lhe ajudado a eliminar seu estresse, concluindo com palavras de “afeto e gratidão”: “Você é a melhor mulher do mundo. Eu te amo!” É visível, aqui, o uso da ironia. E a ironia aparece muitas vezes, em situações limites como esta, para questionar os sentidos do dito, para que o leitor se interrogue sobre a cena significativa que está exposta, já que a ironia, segundo Orlandi (1983) “é definida como a expressão de uma coisa (séria) mediante palavras que significam o contrário (o jogo)”.

Ainda sobre o recorte acima, vimos um homem aparentemente feliz, após o espancamento de sua companheira. Na frase “Querida, obrigado por me ajudar a eliminar meu estresse. Você é a melhor mulher do mundo. Eu te amo!” fica evidente a terceira fase do ciclo da violência, chamada “lua de mel”. Esse ciclo é composto por três fases, sendo a primeira “Aumento de tensão”, onde as tensões acumuladas, as injúrias, calúnias, xingamentos e outras ameaças fazem com que a vítima se sinta sempre em perigo; a segunda fase, denominada “Ataque violento” é quando o agressor comete maus-tratos contra a vítima, sejam físicos ou psicológicos, aumentando sua intensidade cada vez que o ciclo se repete e a terceira e última fase, como vislumbramos na figura recortada acima, denominada “Lua de Mel”, acontece quando o agressor se diz arrependido e cobre a vítima de carinho e atenção, prometendo nunca mais repetir seus atos violentos.

Figura 12 – Ciclo da violência doméstica



Fonte: <https://apav.pt/vd/index.php/vd/o-ciclo-da-violencia-domestica>

Apesar desse ciclo não ser específico da violência no namoro, ele tende a se repetir em todas as situações que envolvem relacionamentos afetivos. Por isso, o professor pode utilizá-lo para ilustrar esse ciclo, quando for trabalhar essa atividade com os alunos.

Figura 13 – Recorte 4ª Etapa – Atividade 2



Na figura 13, pensando a língua em sua materialidade, escolhemos trabalhar com a tirinha. As tirinhas tratam de assuntos diversos como futebol, política, filosofias de vida, etc. Mendonça (2005) nos diz que

As tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequências (capítulos de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país. (MENDONÇA, 2005, p. 199).

Com isso, levamos em consideração a importância das tirinhas para trazer ao leitor uma temática de interesse social, com um olhar bem humorado e satírico sobre as coisas do dia a dia, podendo problematizar a realidade, abrindo para leituras e sentidos outros. Maliska e Souza (2014) destacam que,

Em relação às tirinhas em quadrinhos, é correto afirmar que não há apenas a subversão dos sentidos, em relação ao humor. Esse sistema discursivo apresenta o jogo do equívoco que explicita a categoria não uniforme da língua, o real da língua, entendendo a linguagem sempre aberta no discurso e que está exposta a falhas e às múltiplas interpretações que a linguagem permite. (MALISKA, SOUZA, 2014, p. 04).

É nesse jogo de equívoco que queremos que o professor explore o tema escolhido, mostrando as falhas da língua e, permitindo, por meio dos deslocamentos, os múltiplos sentidos possíveis.

Assim, escolhemos uma tirinha dividida em quatro cenários, que mostra uma história envolvendo um casal de pequenos namorados passarinhos, sendo enfático, propositalmente, o desprovemento da clareza sobre o real gênero dos envolvidos, justamente para justificar que poderá ocorrer, a violência, em qualquer tipo de relacionamento, inclusive no namoro. Entenda que o estudo não critica os mais variados relacionamentos entre os gêneros, o que é perfeitamente natural e aceito perante o direito de liberdade das pessoas em uma sociedade moderna, apesar de vários casos de discriminação, mas sim, a violência nesse ambiente, como o de namoro.

Ainda no primeiro cenário, o(a) amado(a) insiste para que o companheiro(a) fique e promete que não o(a) fará novamente, ato este que percebemos que é reprovável e que também não foi aceito pela(o) companheiro(a), talvez por ser desrespeitoso, a(o) deixou desconfortável em uma situação ou talvez foi violento

contra sua pessoa, lhe ferindo seu coração.

No segundo cenário, o(a) amado(a), em tom antagonista, afirma “Que não fará mesmo.”, dando a entender que talvez o(a) aceitaria de volta e o(a) perdoaria. Entretanto, demonstrando personalidade e convicto(a) da atitude correta a ser tomada, rompe o relacionamento de namoro, definitivamente: “Não comigo.”

O(a) amado(a) tenta cativar com palavras de amor o ego de seu(ua) amado(a), mais uma vez, no terceiro cenário, porém em vão, pois no último e quarto quadrinho, bate suas asas com todas as suas forças de liberdade para, provavelmente, pousar em qualquer outro local desprovido de violência, demonstrando sua independência e inaceitabilidade à determinada conduta, antes do agravamento da situação. O(a) passarinho(a) voa de coração aberto e com olhos fechados para o passado, talvez até perdoadando o(a) seu(ua) ex-parceiro(a), uma vez que exala em seu vôo para o alto a convicção da correta tomada de decisão e, agora, refletindo a sua própria luz refletida em sua cor branca, que pode significar paz interior. Nota-se, também, a lágrima pendente, como mostra de um sentimento de perda, mas de libertação.

Nessa atividade, propomos o trabalho com uma tirinha muito interessante, pois o professor poderá mostrar aos alunos que quem se encontra em situações de violência, pode sim dar um basta no relacionamento e seguir sua vida de forma tranquila e saudável, não sendo refém do medo e do agressor, como acontece quando há violência no namoro.

Na atividade 3, fechando essa etapa, propomos que o professor relembre as discussões das aulas anteriores, desde quando foi iniciado o trabalho com a Violência no namoro. A partir daí, o aluno produzirá uma formulação textual e o professor poderá observar quais sentidos ficaram mais evidentes para cada aluno.

Nessa fase, será oportunizado ao aluno, por meio das atividades propostas, tornar-se sujeito-autor do que diz e do que escreve. Sabemos que a escola, muitas vezes, delimita aquilo que pode ser dito e/ou escrito, não dando abertura para que haja uma leitura que produza deslizamento de sentido, como se dá na leitura polissêmica. Esse cerceamento acontece, também, em relação ao que o professor pode ou não pode fazer em sala de aula.

Nesse sentido, queremos desconstruir esses pré-construídos, mobilizando leitura e escrita e permitindo ao nosso aluno ser autor de seu texto, sem intervenções e/ou cerceamentos de efeitos de sentidos produzidos, dando abertura

aos deslizes, rupturas e metáforas que poderão acontecer nessas produções, já que Orlandi (2015, p. 72) nos diz que “a autoria é uma função do sujeito”.

O professor poderá observar como o interdiscurso ou a memória discursiva é responsável pela constituição dos sentidos em nós, nos dando a ilusão de sermos a origem do que dizemos. Porém, sabemos que muitas vezes apenas reproduzimos as vozes que são produzidas no interdiscurso, pois como nos diz Orlandi (2015),

As ilusões não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em 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. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras. (ORLANDI, 2015, p 34).

É nessa ilusão que o aluno vai iniciar suas formulações textuais e, com um arquivo de memória já constituído sobre o assunto, poderá tornar-se um verdadeiro autor, mudando as práticas atuais, já que a escola de hoje, na maioria das vezes, não possibilita essa autoria, deixando parecer algo inacessível.

Lagazzi-Rodrigues (2006, p. 83) nos diz que

essa distância, quando percorrida, faz com que a ‘qualidade ou condição de autor’ saia do plano mítico no qual é mantida e se torne um conceito produtivo em nossa relação de sujeito de linguagem com a escrita. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 83).

Por isso, “compreendemos que estimular a autoria discente é contribuir para a formação de sujeitos críticos e engajados” (RODRIGUES; DE OLIVEIRA MORAES; DOMINGUES, 2020, p. 230).

3.6 Novas versões

Chegando à quinta etapa do projeto, trabalharemos com novas versões para os textos produzidos anteriormente pelos alunos. Não nos deteremos em correção gramatical ou de coesão/coerência, mas nossa preocupação será voltada para o que o texto significa e, também, em saber se o aluno conseguiu textualizar os efeitos de

sentidos que foram produzidos durante as etapas anteriores, ultrapassando a paráfrase e chegando à polissemia.

Figura 14 – Recorte da 5ª Etapa – Atividade 1



5ª ETAPA
ATIVIDADE 1

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade: Novas versões

Tempo previsto: 08 aulas

Conteúdo: Novas versões das atividades e outras formulações produzidas.

Conceitos: Autoria, versões, (re)formulações textuais.

Objetivo:

- Escrever novas versões das atividades e formulações produzidas na etapa anterior;
- Trabalhar um outro olhar sobre as formulações escritas anteriormente, verificando quais alterações poderão ser feitas;
- Observar quais os apontamentos feitos pelo professor e refletir sobre quais sentidos ficaram mais visíveis.

Nosso objetivo aqui será oportunizar um novo olhar sobre o texto que o aluno escreveu, possibilitando uma outra escrita que estabelece com a primeira uma relação de re-formulação, re-significação, a partir de novas discussões que faremos individualmente sobre os textos escritos. Indursky (2016, p. 31) nos diz que “um texto é uma unidade provisoriamente estruturada que pode ser desestruturada a qualquer momento sob o efeito do trabalho de leitura de um sujeito leitor”.

Indursky (2016) nos diz, ainda, que

a possibilidade que o sujeito-autor tem de ocupar o lugar discursivo do outro, do leitor, retornando a seu próprio texto para sobre ele fazer uma leitura desestabilizadora de seu efeito de completude, seja para se autocorriger, seja para trazer outros fios discursivos que, por

diversos motivos, não puderam ser contemplados anteriormente e tramá-los àqueles que aí já se encontravam. (INDURSKY, 2016, p. 31).

Com base na fala acima é que queremos pautar essas outras escritas, trabalhando com atividades que desestabilizem os sentidos ali produzidos, abrindo caminhos para novas interpretações. Orlandi (1996, p. 11) nos diz que “a incompletude não deve ser pensada em relação a algo que seria (ou não) inteiro, mas antes em relação a algo que não se fecha”.

Alem da questão da incompletude, temos também diferentes possibilidades, como afirmam Tfouni e Assolini (2008) nos dizem que

Para que o educando possa produzir textos caracterizados pela criatividade e pela autoria, faz-se necessário que ele tenha o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete. (TFOUNI; ASSOLINI, 2008, 01).

Assim, o professor trabalhará o texto de modo a receber novas colocações, novos sentidos e para produzir novos efeitos em seu leitor, jamais como algo pronto e fechado, com início, meio e fim, até porque, como nos diz Orlandi (2012, p. 78) a finalidade do analista, em nosso caso do sujeito-professor, “não é interpretar os textos, mas compreender os gestos de interpretação inscritos nos textos”.

Sabemos que a Análise de discurso não trabalha especificamente com elementos voltados ao ensino, mas, segundo Indursky (2011, p. 330-331) “nada impede que um professor se aproprie do fazer teórico-metodológico desse campo de conhecimento e o conduza à sala de aula”, possibilitando, assim, que o professor compreenda os efeitos de sentidos surgidos nas discussões com os alunos

A evidência do sentido – a que faz com que uma palavra designe uma coisa – apaga seu caráter material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam com uma dominante. As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações. Este é o efeito da determinação do interdiscurso (da memória). (ORLANDI, 2015, p. 44).

Essa citação nos mostra que o professor ajudará o aluno nesse questionamento dos efeitos de evidência, mostrando que não há sentido preso em uma interpretação única e fechada, como propõem os livros didáticos e a escola.

Para compreender melhor sobre as novas versões trabalhadas nessa etapa, trazemos a noção de variante (variança) para nosso trabalho. Segundo Orlandi (2012)

A variante, eu diria, é mais uma escrita, ou melhor, uma outra manu-escritura, e que a manu (mão), enquanto corpo, falha, tornando possível um outro gesto. O sentido labora a sua materialidade nas diferentes versões/manu-escrituras. (ORLANDI, 2012, p. 83).

Portanto, o professor tem de entender essa variante para saber conduzir o trabalho com as novas formulações dos alunos, pois “o sujeito por sua vez não re-formula apenas um sentido superficial, ele entra em relação com o corpo da linguagem, com o acesso ao acontecimento; ele desliza”. (ORLANDI, 2012, p. 83).

Trabalhar com as re-formulações em sala de aula propiciará ao aluno e ao professor um deslocamento da posição inicial, rupturas nas posições defendidas anteriormente e novas colocações em sua nova versão. Portanto, essa nova versão vem carregada de novos sentidos, que “mexem” na posição sujeito-aluno, trazendo novos elementos às suas posições.

3.7 Produção e circulação do material construído pelos alunos

Chegamos à 6ª e última etapa de nosso trabalho, que é a produção de uma cartilha ou um livreto ou qualquer outro material que os alunos considerem mais apropriado (imagens, charge, música, varal de poesias) para ajudar outros jovens como eles a identificarem (pequenos) sinais de violência no namoro. Nesse momento, os alunos formularão textualmente os efeitos que foram produzidos durante todo o projeto e, em sua linguagem jovem, para mobilizar um público de sua idade, escreverão sobre alguns sinais que eles podem detectar no namoro como abusivos, como indícios de um relacionamento que pode vir a ser violento e destrutivo.

O professor deixará livre para que os alunos decidam se irão ilustrar ou não esse material produzido. Depois de pronto, será feita a impressão na gráfica e marcado o lançamento na escola (Atividade 2), convidando pais, alunos de outras turmas, enfim, toda a comunidade escolar. Os alunos poderão se manifestar também, por meio de outras formas materiais de linguagem, como a dança coletiva, a expressão corporal, a performance, a encenação do silêncio, o varal de textos,

vídeos e o que eles encontrarem de linguagem (funk, por exemplo) etc.

Um ponto importante a ser destacado no lançamento desse material feito pelos alunos é que o professor dará condições para a valorização da produção autoral e permitirá que os alunos extrapolem os limites da sala de aula, compartilhando com toda a comunidade escolar essa experiência, no mínimo, enriquecedora, que pode vir a gerar muitos outros frutos, a partir do “despertar” de outros jovens sobre essa violência no namoro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final desse trabalho nos permite viver uma mistura de sentimentos de alegria, medo e ansiedade. Alegria por ter conseguido “concluir” esse trabalho em meio à pandemia da Covid-19 e tantas aflições pessoais. Medo por não saber se, com essa sementinha, realmente vou conseguir alcançar meus objetivos quando for aplicar essas atividades em sala de aula, e ansiedade de querer ver tudo isso na prática, nas escolas em geral, principalmente na escola em que trabalho e a que serviu de base para a proposição das atividades, a Escola Estadual Irene Gomes de Campos.

Passei muito tempo em sala de aula questionando a forma como a leitura e a escrita eram trabalhadas, ao mesmo tempo que via se distanciar dessa mesma sala os problemas vividos pelos alunos e por toda comunidade escolar. Sempre me questionei em como poderia fazer para preencher de sentidos nosso trabalho, trazendo os problemas que eles vivem para dentro da sala de aula, pois, como nos diz Orlandi (1996, p. 66-67) “as condições de interpretação não são iguais para todos, pois o conhecimento é distribuído de forma desigual”.

Vimos na escola, muitas vezes, a resistência que os alunos têm nas aulas em que trabalhamos leitura e escrita. Hoje, já consigo compreender um pedacinho desse problema, que é a falta de sentido que essas leituras têm para eles. Segundo Indursky (2001) ler e escrever “é mergulhar em uma teia discursiva invisível construída de já-ditos para desestruturar o texto e (re) construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor”.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Unemat-Cáceres, muitos sentidos mudaram para mim. Conheci uma teoria que, finalmente, poderia fundamentar o trabalho que eu gostaria de desenvolver com os alunos: a análise de discurso. E essa teoria me afetou profundamente, revolucionando minha forma de ver o trabalho com a leitura e a escrita, de forma articulada, dentro de um tema relevante para os jovens: a violência no namoro.

A cada atividade sugerida para o professor, víamos que a teoria conversava bem com a prática (proposta), o que diferia totalmente do trabalho anterior, desenvolvido durante quase 15 anos como professora, em que trabalhava com atividades engessadas propostas pelo livro didático, sem ao menos questionar em relação à formação de um arquivo de leitura pelo aluno. Na verdade, desconhecia

essa possibilidade.

Sempre procurei trabalhar com o tema antes de pedir uma “redação”, mas não da forma que a análise de discurso nos sugere, com diferentes materiais e em materialidades significantes diversas. Era uma professora nova trabalhando com velhas práticas. Tinha a ilusão de que se levasse uma reportagem sobre determinado assunto, o aluno já teria condições de escrever sobre. Como errei! Orlandi (2001) afirma que leitura (e escrita)

não é instrumento, mas é ação que transforma. Dessa forma, não podemos estudá-la fora da sociedade, uma vez que os processos constitutivos da linguagem são histórico-sociais. Resta observar que, nessa relação, não consideramos nem a sociedade como dada, nem a linguagem como produto: elas se constituem mutuamente.(ORLANDI, 2001, p. 22).

Portanto, trabalhar com a leitura e a escrita é trabalhar com a constituição do sujeito-aluno dentro do espaço escolar e constituí-lo em sujeito também fora dele. Em nosso trabalho, pude observar a importância que têm as perguntas em sala de aula. O modo como um tema é discutido contribui, ou não, para que os sentidos sejam sempre outros e, a partir daí, nosso aluno tenha condições de se colocar como autor de suas produções textuais. Como nos diz Gallo (1992),

A assunção de autoria pelo sujeito, ou seja, a elaboração da função-autor consiste, em última análise, na assunção da “construção” de um “sentido” e de um “fecho” organizadores de todo texto. Esse “fecho”, apesar de ser um entre tantos outros possíveis produzirá, para o texto, um efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível. Ou seja, esse “fecho” torna-se “fim” por um efeito ideológico produzido pela “instituição” onde o texto se inscreve: o efeito que faz parecer “único” o que é “múltiplo”, “transparente” o que é “ambíguo”. (GALLO, 1992, p.58).

É nesse sentido que o aluno vai se imaginar fazendo o novo, trabalhando sua memória, quando na verdade ele retoma, na forma de interdiscurso, sentidos outros adormecidos e que são preenchidos de sentidos, apoiados pela ideologia, para “ilusoriamente” dar um sentido de fecho ao seu texto.

Em nossa prática, dedicamos parte das aulas propostas para que o professor trabalhe com a re-formulação, a re-escrita, na compreensão de diferentes versões, na produção de diferentes efeitos de sentidos. Ao aplicar essas atividades,

poderemos ver como o aluno passa de uma posição sujeito para outra na medida em que, ao re-formular, chega a efeitos de sentidos diferentes, se apropriando, cada vez mais, de sua função-autor.

Outro ponto que trabalhamos e que considero importante destacar aqui é o sentido de texto para a escola, que trabalha como se ele já viesse carregado de sentidos. Coracini (1995) diz que

O texto constitui, na escola, o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve, objetivamente a verdade, que parece atemporal e definitiva, verdade essa a ser decifrada (des-coberta) e assimilada pelo aluno; e nisto consiste a aprendizagem que será avaliada em função do maior ou menor grau de assimilação. (CORACINI, 1995, p. 18).

Por isso, a escola não deve trabalhar para silenciar o aluno ou para que ele seja apenas mero reprodutor, a escola tem que permitir que o aluno reflita sobre seu texto e dos demais colegas e, a partir dali, por meio de um trabalho polissêmico, tire suas próprias conclusões, podendo se posicionar da forma que ele considerar mais viável e não somente da mesma forma que o professor ou o autor do livro didático.

Importante se faz destacar aqui que temas como este que trabalhamos, que ligam o aluno dentro e fora de sala de aula e que têm uma relação forte com o desenvolvimento de sua capacidade de leitura, de interpretação, de significação, de tomar sua posição-sujeito, devem fazer parte do PPP da escola.

Quando trouxemos a questão da violência no namoro para dentro de nossas atividades de leitura e escrita, vislumbrávamos que essas leituras teriam mais sentido para nossos alunos partindo de um problema detectado na escola e que sabíamos, pela nossa observação diária, que muitos passavam ou presenciavam em seu meio.

É incomensurável a importância de trabalhar esse tema na escola, pois o professor tem condições muito favoráveis para deslocar esse aluno, “mexer” e criar condições que o levem a se posicionar enquanto sujeito social, que sabe identificar um problema e encontrar os caminhos que devem seguir para solucioná-lo.

Des-naturalizar essa violência, trazendo sentidos outros para a vida desses alunos engrandece o trabalho do professor, que transcende os limites da sala de aula para contribuir na sociedade, sendo um agente transformador e ajudando nossos alunos a serem “deslocados” da posição que estavam seguindo em suas

vidas, sendo muitas vezes, estanques.

A análise de discurso nos proporcionou unir três elementos importantíssimos em nosso trabalho: leitura, escrita e autoria, dentro do tema Violência no Namoro, ou seja, conseguimos propor uma forma inovadora de trabalhar em sala de aula, respeitando a produção escrita e as leituras de nossos alunos, aliados a um problema social bem maior, que é a violência, sendo delimitada nesse trabalho, no namoro.

Jamais pensei que aquela sementinha plantada no projeto, até então de intervenção e logo após propositivo, pudesse brotar e produzir tão belos frutos. Quando analisamos as atividades propostas, temos a certeza de que farão total diferença na vida de nossos alunos e professores, pois produzirão resultados relevantes no modo como compreendem, na forma como praticam a linguagem e como produzem sentidos. Nenhum professor que se permitir trabalhar, conforme sugerimos, poderá continuar sendo um ser igual. E é lindo ver essa transformação!

A partir desse trabalho de pesquisa e reflexão, sei que jamais serei aquela profissional, obediente aos padrões e livros adotados pela escola. Hoje, sou uma questionadora, inquieta, totalmente afetada pela análise de discurso, que penso não vir sendo como uma salvação às velhas práticas, mas como uma aliada na proposição de uma mudança, de um novo olhar, de uma preocupação mais dinâmica e efetiva em como se trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula, jamais “podando” o lado autoral de nossos alunos, mas semeando os sentidos aflorados pelo nosso trabalho.

Quanto ao futuro, espero que essa semente germine mais e que esse fruto possa crescer, podendo ser trabalhado em todas as escolas do Estado de Mato Grosso e, quem sabe, em todo o Brasil, pois sabemos que o sentido de nosso trabalho está pautado nos meios que teremos para dar visibilidade para que esses professores tenham acesso a esse material e para que ele possa circular no meio educacional.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Simone Gonçalves de; MARRIEL, Nelson de Souza Motta. Reflexões sobre Violência e suas Manifestações na Escola. *In*: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. (orgs). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases, nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. **Prova Brasil e o Saeb**. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/saeb/>>. Acesso em: 20 dez de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 20 dez de 2019.

BRANDÃO, Sílvia Figueiredo; VIEIRA, Sílvia Rodrigues (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

CAVALCANTI, Cristiane Renata da Silva; AZEVEDO, Nádia Pereira Gonçalves de. O tríplex: a imagem como operadora de memória discursiva em charges. **Rua**: Campinas, v. 24, n. 1, p. 237-253, 2018.

COLASANTI, Marina. **Um espinho de marfim e outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

CORACINI, M. J. F. R. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes Editores, 1995.

COSTA, Geciely Cristina; SILVA, Telma Domingues. Cinema na escola: conhecimento, práticas de linguagens e de autoria. **A linguagem vai à escola**, 2019, p. 85-102.

DINIZ, G. R. S.; ANGELIM, F. Violência Doméstica – Por que é tão difícil lidar com ela? **Revista de Psicologia da Unesp**, 2003, p. 20-35.

ERNST-PEREIRA, Aracy; QUEVEDO, Marchiori Quadrado de. Uma mesma diferente imagem: que objeto é esse? **Entretextos**. Londrina, v. 13, n. 2, p. 266-287, 2013.

ESCOLA ESTADUAL IRENE GOMES DE CAMPOS. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Várzea Grande, 2019. Documento interno da escola.

EYNG, A. Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola, um desafio permanente. **Revista Educação em Movimento**, Curitiba. v. 1, n.1, p. 25-32. jan/abril 2002.

EUA. **Se te sentes a afundar, isso não é amor**. Disponível em https://www.publico.pt/2018/03/01/p3/video/se-te-sentes-a-afundar-isso-nao-e-amor-2018524103749?utm_source=headtopics&utm_medium=news&utm_campaign=2019-07-31>. Acesso em: 20 jan de 2019.

FINK, Bruce. **O sujeito Lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. *In*: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. 2.ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

HANSEN, Fábio. A criatividade em jogo: paráfrase e polissemia no processo de produção do discurso publicitário. **Rumores**, n. 18, v. 9, 2015, p. 185-203.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. *In*: Carmen ZinkBolognini, Claudia Pfeiffer e Suzy Lagazzi (orgs.). **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 19-29.

INDURSKY, Freda. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v.12 n.1, p. 30-47, jan./jun. 2016.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. *In*: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (Orgs.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.

INDURSKY, Freda. Discurso, língua e ensino. *In*: TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta; CHIARETTI, Paula (org.). **A análise do discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro e João, 2011. p. 327-340.

LAGAZZI-RODRIGUES, Susy. Texto e Autoria. *In*: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (org.). **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p. 81-103.

LIMA, Elisane Pinto da Silva Machado de; ABREU, Alexandre Kerson de. A leitura em sala de aula: uma abordagem discursiva. **Diadorim**, n. 2, v. 18, 2016, p. 32-41.

LORDELLO, Silvia; COSTA, Liana Fortunato. Quando o príncipe vira sapo: Identificando os sinais de transformação. *In*: MURTA, Sheila Giardini; BUCHER-

MALUSCHKE, Júlia Susis Nobre Ferro; DINIZ, Glaucia Ribeiro Starking(Orgs.). **Violência no namoro: Estudos, prevenções e psicoterapia.** Curitiba: Appris, 2015. p. 43-52.

MACHADO, Rosely Diniz da Silva. **O funcionamento discursivo de charges políticas.** Pelotas, 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**–(Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MALISKA, Mauricio Eugênio; SOUZA, Silvana Colares Lúcio de. Os efeitos de sentido da ironia e do humor: uma análise das histórias em quadrinho da Mafalda. **Recorte**, v. 11, n. 01, p. 01-10, 2014.

MATOS, Marlene; MACHADO, Carla; CARIDADE, Sonia; SILVA, Maria João. Prevenção da violência nas relações de namoro: Intervenção com jovens em contexto escolar. **Psicologia: Teoria e Prática**, 2006, p. 55-75.

MENDONÇA, Sandra Freitas. **O trabalho com história em quadrinhos.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MUTTI, Regina Maria Varini. Memória no discurso pedagógico. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.** São Carlos: Claraluz, 2007. p. 265-76.

NASCIMENTO, Fernanda Sardelich; CORDEIRO, Rosineide de Lourdes Meira. Violência no namoro para jovens moradores de Recife. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 516-525, 2011.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. Análise de discurso e o discurso artístico. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO 2., 2005, Porto Alegre. **Anais** [...] do II SEAD–Seminário de Estudos em Análise de Discurso - Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html>. Acesso em: 03 mar. 2021.

OLIVEIRA, Queti Batista Moreira; ASSIS, Simone Gonçalves de; NJAINE, Kathie; OLIVEIRA, Raquel Vasconcellos Carvalhaes de. Violência nas relações afetivo-sexuais. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; NJAINE, Kathie (Orgs.). **Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do “ficar” entre jovens brasileiros.** p. 87-139. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2011.

OLIVEIRA, Queiti Batista Moreira; ASSIS, Simone Gonçalves de; NJAINE, Kathie; PIRES, Thiago de Oliveira. Violência Física Perpetrada por Ciúmes no Namoro de Adolescentes: Um recorte de Gênero em Dez Capitais Brasileiras. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, v. 32, n. 3, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Formação ou capacitação: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. *In*: FERREIRA, E.; ORLANDI, E. (org.). **Discursos sobre a inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014. p. 141-186.

ORLANDI, EniPuccinelli. *Destruição e construção do sentido: um estudo da ironia*. Campinas (SP): UNICAMP, 1983. Trabalho apresentado no colóquio do Dep. de Lingüística do IEL.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso*. In: LAGAZZI - RODRIGUES; ORLANDI, EniP. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017. p. 13 -35.

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

ORLANDI, EniPuccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A Análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil*. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L. (Org.). **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 75-88.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *O próprio da análise de discurso*. **Escritos**, Campinas, n. 3, p. 17-19, Nov. 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Efeitos do verbal sobre o não-verbal*. **Rua**, Campinas, v. 1, p. 35-47, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *O inteligível, o interpretável, e o compreensível*. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, E. T. da. **Leitura perspectivas interdisciplinares**. 5.ed. .São Paulo: Ática, 2005

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico*. **RUA**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 9–20, 2015. DOI: 10.20396/rua.v4i1.8640626. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>. Acesso em: 08 maio. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena*. **Em aberto**. Brasília, n. 21, 1984, p. 21-29.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Eu, tu, ele: discurso e real da história**. 2. Ed. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A análise de discurso é possível?. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, n. 44, p. 138–156, 2019. DOI: 10.20396/lil.v44i0.8657795. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657795>. Acesso em: 7 maio. 2021.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de EniP.Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do Discurso**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas, Pontes Editores, 2019.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, [1988] 2014.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In*: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni P. **Gestos de leitura**: da história no discurso. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 49-59.

PEQUENO, Vitor. **Nos subsolos da rede: Sobre o ideológico no âmago do técnico**. Dissertação defendida no Programa de Divulgação Científica e Cultural do IEL/UNICAMP. Campinas, 2014.

PFEIFFER, Cláudia Castelhanos. **O lugar do conhecimento na escola**: alunos e professores em busca da autorização. *Escritos 7*, Campinas, p. 09-20, 2002.

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

PINHO, Fernando Augusto Souza. A cidade em crise: análise discursiva de um projeto de revitalização. XVII ENANPUR, São Paulo, 2017. Disponível em http://anpur.org.br/xviienanpur/principal/publicacoes/XVII.ENANPUR_Anais/ST_Sessoes_Tematicas/ST%206/ST%206.6/ST%206.6-01.pdf. Acesso em 02 de abril de 2021.

RODRIGUES, Andréa; DE OLIVERIA MORAES, Marcos André; DOMINGUES, Mariana Vieira. O impacto da análise do discurso em práticas de ensino: experiências com leitura e escrita na escola. **Pensares em Revista**, n. 17, 2020.

RODRIGUES, L. L.; COELHO, R. P; LIMA, R. R. (2009). A Contribuição da Lei 11.340/06(Lei Maria da Penha) para o combate da Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. Universidade de Fortaleza, Fortaleza. Disponível em http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/salvador/renata_pinto_coelho.pdf. 2009, p. 5469-5485.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; DELA SILVA, Sil-mara. Arquivo. *In*: MARIANI, Bethania [et al.] **Discurso, arquivo e....** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

ROSA, Marilane Mendes Cascaes da. Na aquarela do discurso: memória, metáfora e metonímia. **Cadernos do Instituto de Letras**, n. 61, 2020. p. 298-321.

SALLES, Atilio Catosso; COSTA, Greciely Cristina. Recortes e(m) análise: no movimento da narrativa cinematográfica. **Rua**, Campinas, v. 2, n. 22, 2016, p. 553-572.

SANTOS, Karine Brito dos; MURTA, Sheila Giardini. Influência dos Pares e Educação por Pares na Prevenção à Violência no Namoro. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 4, p. 787-800, Out/Dez 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000400787&lng=pt&tlng=PT. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, Mariza Vieira da; PFEIFFER, Claudia Castellanos. Pedagogização do espaço urbano. **RUA**, Campinas, SP, v. 20, p. 87–107, 2015. DOI: 10.20396/rua.v20i0.8638247. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638247>. Acesso em: 4 mar. 2021.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. *In*: CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 27-31.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de Souza. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. *In*: **Rua**, n. 7. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Revista Odisseia**, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2043/1477>. Acessado em 23 de fevereiro de 2021.

THUROW, Ane Cristina; CAZARIN, Ercília Ana; SCHNEIDER, Jeferson da Silva. Carne é Friboi? Análise discursiva de uma campanha publicitária no Facebook. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. Ilhéus, n. 14, p. 35-51, jul/dez. 2017.

TRAVERSO-YÉPES, Martha A.; PINHEIRO, Verônica de Souza. Socialização de gênero e Adolescência. **Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 147-162, 2005.

VINHAS, Luciana Iost. Considerações sobre o pré-construído na Análise do Discurso: gesto de interpretação de dizeres de uma mulher presa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 62, p. 1-15, e020024, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8658800>. Acesso em: 16 abr. 2021.

ZOLET, Simone. Autonomia Afetiva: Maturidade nas Interrelações. *In*: Anais do I Simpósio de Consciencioterapia. 2000.

ZOPPI FONTANA, Mônica G.; FERRARI, Ana Josefina. (Orgs.). **Mulheres em discurso: gênero, linguagem e ideologia**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

ZOPPI FONTANA, Mónica G.; FERRARI, Ana Josefina. (Orgs.). **Mulheres em discurso**: identificações de gênero e práticas de resistência. Campinas: Pontes Editores, 2017.

APÊNDICE

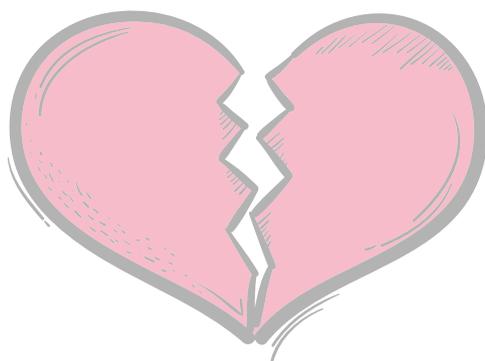


VIOLÊNCIA NO NAMORO

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE AS PRÁTICAS
DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

CADERNO DE ATIVIDADES DISCURSIVAS

CHRISTINA BARBOSA GUIMARÃES FERREIRA
ORIENTADORA: PROF^ª. DR^º. ENI PUCCINELLI ORLANDI



VIOLÊNCIA NO NAMORO

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE AS PRÁTICAS
DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

CADERNO DE ATIVIDADES DISCURSIVAS

CHRISTINA BARBOSA GUIMARÃES FERREIRA
ORIENTADORA: PROF^ª. DR^ª. ENI PUCCINELLI ORLANDI

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

CHRISTINA BARBOSA GUIMARÃES FERREIRA

**VIOLÊNCIA NO NAMORO:
UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE AS PRÁTICAS
DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eni Puccinelli Orlandi

CÁCERES - MT

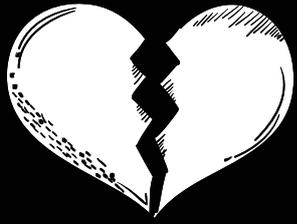
2021

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

Capa / Projeto Gráfico / Diagramação

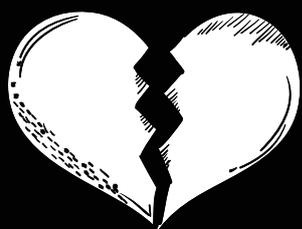
Fiana Bamberg de Matos

hausofdesign.com.br/



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1º ETAPA	8
ATIVIDADE 1	8
ATIVIDADE 2	12
	12
2ª ETAPA	16
ATIVIDADE 1	16
3ª ETAPA	18
ATIVIDADE 1	18
ATIVIDADE 2	21
ATIVIDADE 3	26
ATIVIDADE 4	33
4ª ETAPA	38
ATIVIDADE 1	38
ATIVIDADE 2	41
ATIVIDADE 3	44
5ª ETAPA	46
ATIVIDADE 1	46
6ª ETAPA	48
ATIVIDADE 1	48
ATIVIDADE 2	50



Apresentação

Esse caderno de atividades discursivas surgiu como produto final do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, Campus de Cáceres, para ser trabalhado nas turmas de 9º ano da Escola Estadual Irene Gomes de Campos e demais escolas do Estado de Mato Grosso.

Propomos que seja feito um trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula, buscando a autoria, trabalhando o tema da violência no namoro. Aqui, procuramos juntar esses dois problemas detectados no chão da escola, que são as dificuldades de leitura e escrita dos alunos e a violência, que nesse trabalho a delimitamos especificamente como a do namoro.

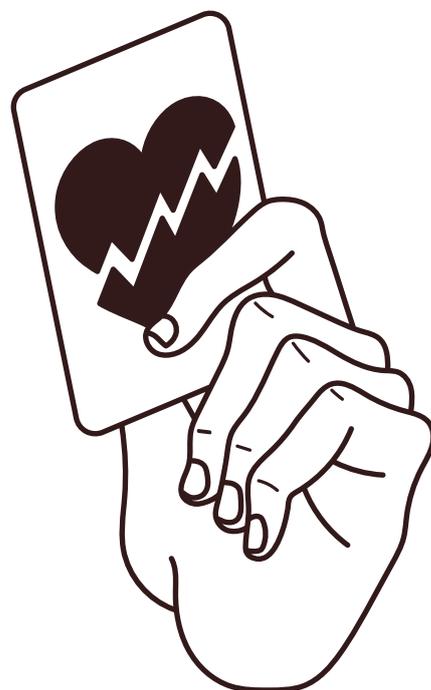
Não queremos ditar regras nem ensinar nenhum professor a ministrar suas aulas. Queremos propor, com um olhar discursivo, atividades que possam fazer com o que o aluno vá trabalhando com a leitura e a escrita, despertando sua autoria, ao mesmo tempo em que o preparamos para enfrentar esse problema tão sério de violência.

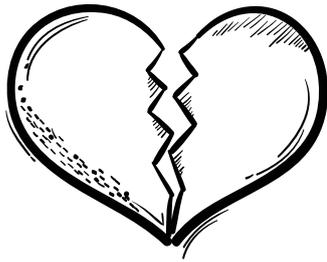
Para conseguir nosso objetivo, propomos 13 atividades, distribuídas em 06 etapas, igualmente importantes, que contribuirão para que o aluno possa se desenvolver enquanto sujeito-aluno-leitor-autor.

Nossa proposta de atividades está ancorada na Análise de Discurso de linha francesa iniciada, na França, por Michel Pêcheux e trazida ao Brasil por Eni Orlandi. Ela sustentará teoricamente nosso trabalho e, desfazendo modelos tradicionais de ensino, proporá que o aluno crie um arquivo de leitura e possa produzir suas formulações textuais.

Para que todo esse trabalho tenha sucesso, é necessário que o professor crie condições de produção para que esses alunos possam se constituir enquanto leitores-autores e se posicionem diante de um tema tão delicado que abordaremos.

Mais que contribuir para a melhoria da leitura e da escrita na escola, queremos ajudar a formar cidadãos críticos, cientes de seus direitos e deveres, não permitindo que aconteça uma naturalização da violência vivida/sofrida/presenciada em suas relações de namoro.





1º ETAPA ATIVIDADE 1

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade: Constituição do Arquivo de Leitura

Tempo previsto: 03 aulas

Conteúdo: Noções gerais sobre violência

Conceitos: Linguagem e Sociedade, efeitos de sentido, gestos de interpretação, arquivo de leitura.

Objetivos:

- Dar visibilidade à temática que pretendemos desenvolver em sala de aula;
- Explicitar alguns índices sobre violência no namoro;
- Mostrar, em conversa com os alunos, como os diferentes sentidos da violência podem ficar visíveis para eles;
- Observar como os alunos se posicionam frente a determinados tipos de violência;
- Sensibilizar o aluno para a compreensão de que as práticas discursivas são práticas sociais;
- Dar ao aluno condições para a constituição de seu arquivo de leitura, sobre a temática trabalhada.

II - APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

Metodologia: A atividade será realizada em um espaço reservado com os alunos, que pode ser o auditório da escola ou a própria sala de aula, para que eles possam conhecer alguns índices da violência no namoro, tais como um estudo feito por Santos e Murta



(2016), que mostra que mais de 80% dos adolescentes estudados já sofreram e/ou praticaram violência física e/ou psicológica no namoro.

Depois, conversaremos sobre a temática, instigando-os com as perguntas:

1. Ouve-se falar que há muita violência no mundo. Vocês concordam com isso?
2. Para vocês, o que seria violência?
3. Vocês acham que existe somente um tipo de violência? Que tipos de violência vocês conhecem ou já ouviram falar?
4. Já ouviram falar em violência psicológica? Sabem o que é? Vocês sabem a diferença entre violência física e violência psicológica?
5. Já presenciaram algum tipo de violência? Qual? Em que lugar? Qual foi sua reação?
6. Vocês consideram que existe violência no namoro?
7. Vocês têm, já tiveram ou conhecem alguém que está em algum namoro em que há violência de algum tipo?

A todos será oportunizado o momento para falarem suas opiniões e se posicionarem oralmente. Desse diálogo, podem surgir vários outros questionamentos, aos quais pretendemos dar condições de serem respondidos, além de estarmos atentos a todas as opiniões explanadas.

TEXTO BASE

Fragmento:

No Brasil, a violência no namoro entre adolescentes é considerada um fenômeno de alta magnitude. Em pesquisa organizada pelo Centro Latino-Americano de Estudos da Violência e Saúde Jorge Careli da Fundação Oswaldo Cruz, realizada em escolas públicas e privadas de dez capitais brasileiras, com 3.205 jovens entre 15 e 19 anos, observou-se que



Como trabalharemos com diferentes materialidades significantes como imagem, música, charge, etc, vamos referir em nosso trabalho à constituição, formulação e circulação desses materiais.



86,9% dos adolescentes já foram vítimas e 86,8% já foram perpetradores de algum tipo de violência, física, sexual ou psicológica, durante relacionamento atual ou o último existente. Além disso, 76,6% dos adolescentes, homens e mulheres, são ao mesmo tempo vítima e autores de diferentes formas de agressão, sendo a violência verbal a de maior prevalência, seguida da violência sexual, da ameaça, da violência física e da violência relacional.



Professor, no Capítulo I da dissertação de mestrado intitulada “Violência no Namoro: um olhar discursivo sobre as práticas de leitura e escrita na escola”, de Christina Barbosa Guimarães Ferreira, você encontra os principais índices de violência envolvendo vítimas femininas no Estado de Mato Grosso, na Cidade de Várzea Grande e no Bairro Figueirinha, bairro da Escola Estadual Irene Gomes de Campos.

UM POUQUINHO DA TEORIA

O que seria esse arquivo? Segundo Pequeno (2014):

Arquivo é aquilo que, nesse âmbito da circulação, configura as possibilidades de toda leitura. Ou seja: que os arquivos não são produzidos institucionalmente, ou intencionalmente, mas que *há um sistema geral de produção de arquivos*, de circulação do sentido, que opera de acordo com o princípio histórico-ideológico, e é a esse sistema que damos o nome de Arquivo. (PEQUENO, 2014, p.28).



Observação: Só se pode formar um arquivo de leitura se forem oferecidos materiais significantes diversos para os alunos sobre o mesmo tema.



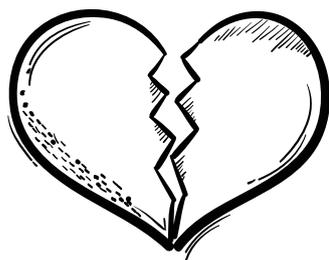
BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

PEQUENO, Vitor. **Nos subsolos da rede: Sobre o ideológico no âmago do técnico**. Dissertação defendida no Programa de Divulgação Científica e Cultural do IEL/UNICAMP. Campinas, 2014.

SANTOS, Karine Brito dos; MURTA, Sheila Giardini. Influência dos Pares e Educação por Pares na Prevenção à Violência no Namoro. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 4, p. 787-800, Out/Dez 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000400787&lng=pt&tlng=PT>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 49-59.





1º ETAPA ATIVIDADE 2

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade: Sentidos de Violência

Tempo previsto: 04 aulas

Conteúdo: Leitura

Conceitos: Posições-Sujeito, Efeitos de sentido, leitura, individuação do sujeito, memória discursiva, condições de produção.

Objetivo:

- Explicitar os tipos de violência contra a mulher para que os alunos conheçam, re-conheçam e se posicionem como sujeitos enquanto leitores;
- Dar condições para que o aluno compreenda os diferentes sentidos de violência;
- Re-conhecer a polissemia de violência na atualidade, especificamente a presente nas relações de namoro.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

Metodologia: A atividade terá início lembrando as aulas anteriores, nas quais discutimos sobre violência. Depois, apresentaremos um texto com os tipos de violência contra a mulher, de acordo com a Lei n.º 11.340/2006. Após a apresentação do texto, faremos as seguintes perguntas a eles:

1. Nos relacionamentos afetivos, vocês acham que pode acontecer algum tipo de violência?
2. As formas de violência estudadas hoje só acontecem com as mulheres? Por quê?



3. Que pessoas podem sofrer essas formas de violência estudadas?

4. Que sentidos ficaram mais evidentes ao saber que existem todos esses tipos de violência?

Deixaremos um espaço sempre aberto às discussões, valorizando os apontamentos feitos pelos alunos e instigando-os a participarem da atividade. Após a discussão do texto e das perguntas, os alunos se dividirão em 5 grupos e cada grupo será responsável pela discussão de um tipo de violência, a qual poderá ser apresentada na forma de encenação ou apenas ilustrando com outros exemplos que não foram trabalhados na aula. A atividade será encerrada com a apresentação do material feito pelo grupo aos demais colegas da sala.

VIOLÊNCIA	
FÍSICA	Qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal.
PSICOLÓGICA	Qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação.
SEXUAL	Qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos.
PATRIMONIAL	Qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades.
MORAL	Qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Fonte: Lei n.º 11.340/2006.





ATENÇÃO

Professor, precisamos deixar claro aos alunos que esses tipos de violência trabalhados na aula de hoje são apenas as violências previstas na lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Pena.

Não podemos, de maneira nenhuma, dizer que existem somente esses tipos de violência, já que somos sabedores que há inúmeros outros tipos de violência como violência social, violência racial, alienação parental, assédio moral, entre outros.

Utilizamos essa lei citada porque as violências tratadas nela abrangem o tema que iremos abordar, mais profundamente, nas próximas aulas, que é a violência no namoro.

UM POUQUINHO DA TEORIA

Nessa atividade, é muito importante compreender sobre os sentidos. Orlandi (2012) nos diz que “compreender o que é efeito de sentidos, é compreender a presença da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos”. E compreender isso, é saber que o sentido pode ser sempre outro.

Sobre as condições de produção, é necessário entender que, segundo Pêcheux (2019):

Um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção dadas*: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está ‘isolado’, etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da *relação de forças existentes* entre os elementos antagonistas de um campo político dado. O que diz, o que anuncia, promete ou denuncia, não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz. Um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para ‘dar o troco’, o que é uma outra forma de ação política.





Observação: Professor, essa noção de condições de produção é muito importante para o trabalho que estamos desenvolvendo com os alunos. Saiba que todo sujeito fala sempre a partir da posição que ocupa. Pensando as condições de produção é que dizemos que todo dizer tem relação com o seu exterior (o sujeito, a situação e a memória discursiva, que é o já-dito e esquecido).

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

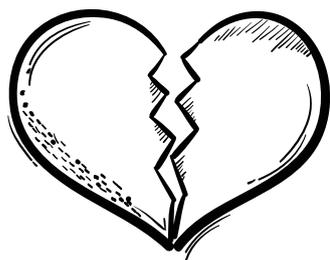
BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2009.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Tipos de violência.** Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/lei11340/tipos-de-violencia.html#:~:text=TIPOS%20DE%20VIOLÊNCIA,%2C%20III%2C%20IV%20e%20V>. Acesso em: 15 jul de 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do Discurso.** Tradução de Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas, Pontes Editores, 2019.





2ª ETAPA ATIVIDADE 1

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade: Constituição, formulação e circulação de textos

Tempo previsto: 06 aulas

Conteúdo: Arquivo de leitura

Conceitos: Arquivo, memória, texto, leitura, formações discursivas.

Objetivo:

- Possibilitar ao aluno, por meio de pesquisas em livros, jornais e/ou meios eletrônicos, condições para que eles busquem textos sobre violência no namoro, contribuindo para a constituição de seu arquivo de leitura.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

Metodologia: A atividade será iniciada em sala de aula, trazendo, em datashow, informações discutidas e trabalhadas nas aulas anteriores. Será feito o recorte de algumas opiniões para exposição. Depois, dividiremos a sala em grupos de 3 ou 4 pessoas e proporemos uma pesquisa em livros, jornais e/ou meios eletrônicos sobre violência no namoro. Os grupos poderão utilizar a biblioteca e/ou o laboratório de informática para essas pesquisas. Daremos algumas dicas sobre a pesquisa eletrônica, inclusive poderemos indicar alguns provedores de pesquisa, como o Google. Quando já tiverem finalizado a pesquisa, organizarão seus dados e os apresentarão aos colegas de sala, na forma de seminário.

Ao final da atividade, sugeriremos que a sala fique em círculo para que eles possam comentar quais foram os sentidos que ficaram mais evidentes com essa atividade.





Professor, antes dos alunos iniciarem a pesquisa, converse com eles sobre a pesquisa. Explique quais as principais características e objetivos de uma pesquisa e ajude-os a delimitarem o que pesquisar, antes de iniciar esse processo. Isso vai ajudá-los a não ficarem “perdidos” sem saberem por onde começar.

UM POUQUINHO DA TEORIA

Nessa etapa, destacaremos a definição de formação discursiva, segundo Pêcheux (2014):

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada numa conjuntura dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, 2014, p.160).

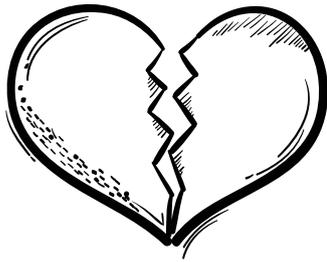
BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

MATOS, Marlene; MACHADO, Carla; CARIDADE, Sonia; SILVA, Maria João. Prevenção da violência nas relações de namoro: Intervenção com jovens em contexto escolar. **Psicologia: Teoria e Prática**, 2006, p. 55-75.

OLIVEIRA, Queti Batista Moreira; ASSIS, Simone Gonçalves de; NJAINE, Kathie; OLIVEIRA, Raquel Vasconcellos Carvalhaes de. Violência nas relações afetivo-sexuais. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; NJAINE, Kathie (Orgs.). **Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do “ficar” entre jovens brasileiros**. p. 87-139. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, [1988] 2014.





3ª ETAPA ATIVIDADE 1

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade: Análise de vídeo

Tempo previsto: 02 aulas

Conteúdo: Leitura do Vídeo “Se te sentes a afundar, isso não é amor”

Conceitos: Gestos de interpretação, efeitos de sentido, matéria significativa, narratividade.

Objetivo:

- Contribuir na formação do arquivo de leitura do aluno e, ao mesmo tempo, oportunizar a des-construção do que eles possam visualizar como uma relação amorosa “normal”, pautada no apagamento de um dos envolvidos.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

Metodologia: Na atividade proposta, vamos assistir ao vídeo “Se te sentes a afundar, isso não é amor” com os alunos e, após, discutir que efeitos foram produzidos neles. Vamos trabalhar questões sobre a violência no namoro, procurando des-construir o sentido de naturalização que vem sendo colocado pelos jovens, quando não identificam pequenos sinais como empurrões e/ou xingamentos como violência. Discutiremos quais sentidos circulam na sociedade sobre esse tema, buscando compreender sentidos outros que não aparecem no vídeo, trabalhando o dito e o não dito.

Antes da exibição, será sugerido aos alunos que façam anotações de pontos que eles consideram relevantes para a discussão que teremos posteriormente. Após a apresentação do vídeo, daremos visibilidade aos gestos de interpretação dos alunos, bem como retomaremos as questões que foram discutidas em outras etapas do projeto. Também, daremos visibilidade às condições de produção do vídeo, para que



eles possam compreender diferentes formas materiais significantes: a do vídeo e da escrita em funcionamento.

Link do vídeo:

https://www.publico.pt/2018/03/01/p3/video/se-te-sentes-a-afundar-isso-nao-e-amor-2018524103749?utm_source=headtopics&utm_medium=news&utm_campaign=2019-07-31

UM POUQUINHO DA TEORIA

Nessa atividade, o professor poderá identificar vários gestos de interpretação pelos alunos. Orlandi (2015) nos diz que:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. (ORLANDI, 2015, p. 45).



Aqui, o professor deve observar que se trata de um vídeo, já não sendo um texto verbal, mas entrando no não-verbal. Por isso, é importante perceber que os gestos de interpretação são diferentes, porque a matéria significante é outra, ou seja, não é da mesma maneira que uma imagem, por exemplo, e uma palavra significam.





Observação: Professor, perceba que o vídeo foi produzido nos Estados Unidos, mas pela questão da mundialização, circula em Portugal e em vários outros países. Ele trabalha com a linguagem não-verbal, mas ao final, quando aparece uma mensagem verbal, é em inglês, que é a língua considerada como a língua de comunicação internacional.

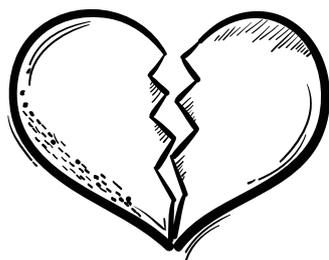
BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

EUA. Se te sentes a afundar, isso não é amor. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/03/01/p3/video/se-te-sentes-a-afundar-isso-nao-e-amor-2018524103749?utm_source=headtopics&utm_medium=news&utm_campaign=2019-07-31>. Acesso em: 20 jan de 2019.

LORDELLO, Silvia; COSTA, Liana Fortunato. Quando o príncipe vira sapo: Identificando os sinais de transformação. In: MURTA, Sheila Giardini; BUCHER-MALUSCHKE, Júlia Susis Nobre Ferro; DINIZ, Glaucia Ribeiro Starking (Orgs.). **Violência no namoro: Estudos, prevenções e psicoterapia**. Curitiba: Appris, 2015. p. 43-52.

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





3ª ETAPA ATIVIDADE 2

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade: Constituição, formulação e circulação de campanhas publicitárias

Tempo previsto: 06 aulas

Conteúdo: Leituras de Propagandas/Campanhas Publicitárias

Conceitos: Autoria, linguagem e sociedade, textos, gestos de interpretação.

Objetivo:

- Trabalhar textos publicitários com os alunos, para fazê-los compreender a elaboração da autoria, na criação de uma campanha publicitária;
- Refletir sobre os impactos positivos e/ou negativos produzidos por uma campanha publicitária;
- Dar visibilidade aos processos de constituição, formulação e circulação dessas campanhas publicitárias, compreendendo como se dá a construção dos sentidos.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

Metodologia: Iniciaremos nossas aulas mostrando, em datashow, cinco campanhas publicitárias feitas sobre a violência no namoro. Exporemos uma ilustração de cada vez para, assim, poder trabalhar mais tranquilamente com os alunos. Iniciaremos as discussões com as seguintes perguntas:

1. O que mais chamou sua atenção na ilustração apresentada?
2. Que relação você vê dessas campanhas publicitárias com os textos já estudados nas aulas anteriores?



3. Quase todas as campanhas trabalhadas na aula de hoje falam de amor. Que tipo de amor vocês vêm associado a essas imagens?

4. Para você, existe mais de um tipo de amor? Argumente.

Após essa exposição, dividiremos a sala em 5 grupos e entregaremos uma propaganda a cada grupo. Os alunos farão seus apontamentos e criarão uma nova propaganda, inspirada em tudo que foi trabalhado durante a aula. Depois, farão a exposição das propagandas para apreciação do restante da turma.

CAMPANHA 1



Fonte: <https://www.esquerda.net/artigo/violencia-no-namoro-mais-de-duas-mil-denuncias-policia-em-2019/65876>

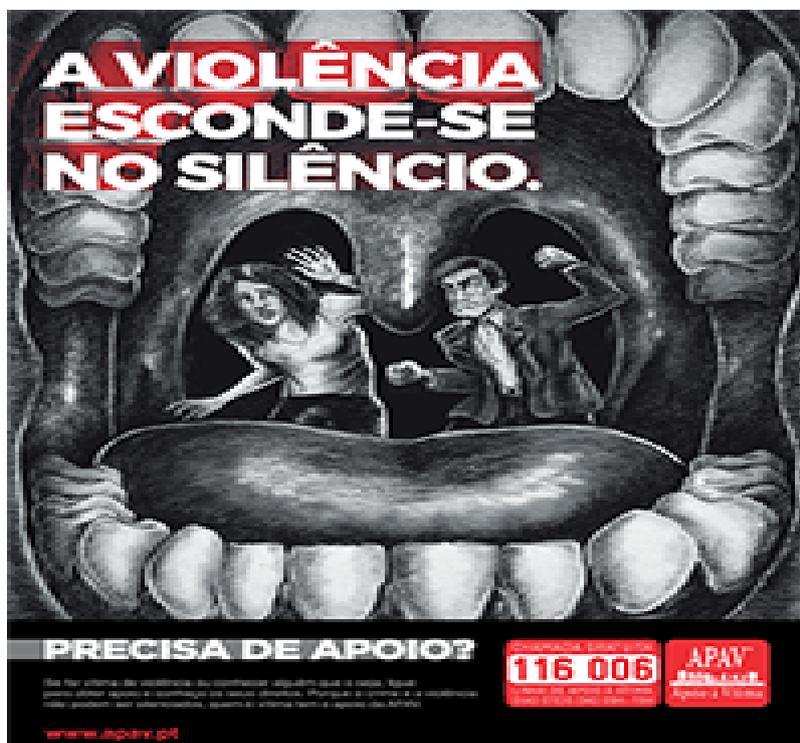
CAMPANHA 2



Fonte: <https://expressodasilhas.cv/pais/2019/02/24/violencia-no-namoro-numeros-que-alertam/62496>



CAMPANHA 3



Fonte: https://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/e-media/campanhas

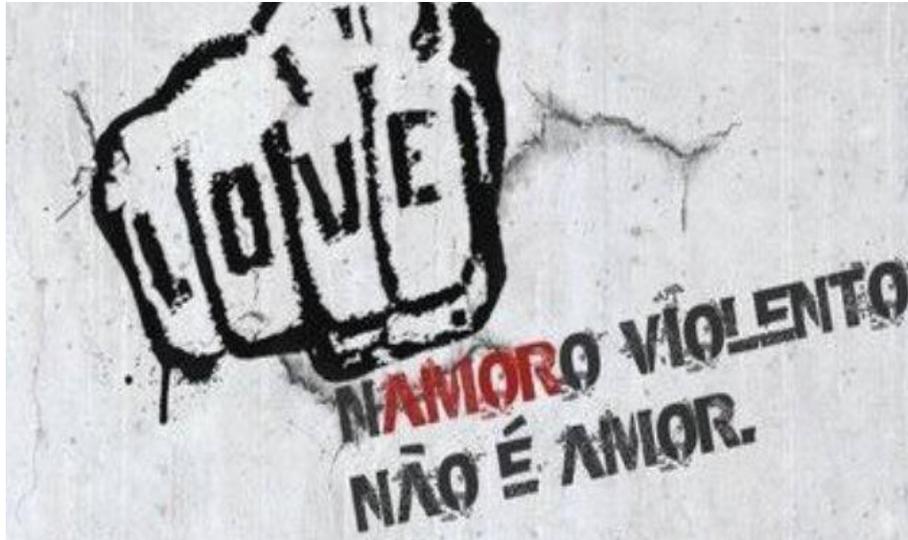
CAMPANHA 4



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/534380312017019200/>



CAMPANHA 5



Fonte: <https://www.facebook.com/pages/category/Cause/Diga-n%C3%A3o-a-viol%C3%Aancia-no-namoro-1057529617620956/>



Professor, nesse momento, não despreze nenhuma análise dos alunos. Cada gesto de interpretação é importante para que o trabalho possa fluir. Não existe opinião certa ou errada. Cada um fala a partir da posição que ocupa. E isso tem de ser considerado. As imagens têm sentidos tanto quanto os textos. Aqui vemos a importância do verbal e do não-verbal.

UM POUQUINHO DA TEORIA

Relacionando sujeito e sentido, trazemos Orlandi (1996) que nos mostra que:

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



BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

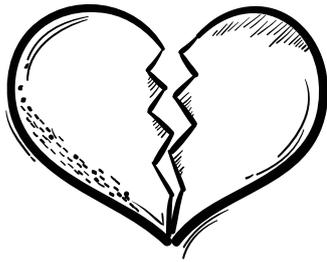
ERNST-PEREIRA, Aracy; QUEVEDO, Marchiori Quadrado de. Uma mesma diferente imagem: que objeto é esse? **Entretextos**. Londrina, v. 13, n. 2, p. 266-287, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

THUROW, Ane Cristina; CAZARIN, Ercília Ana; SCHNEIDER, Jeferson da Silva. Carne é Friboi? Análise discursiva de uma campanha publicitária no Facebook. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. Ilhéus, n. 14, p. 35-51, jul/dez. 2017

TRAVERSO-YÉPES, Martha A.; PINHEIRO, Verônica de Souza. Socialização de gênero e Adolescência. **Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 147-162, 2005.





3ª ETAPA ATIVIDADE 3

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade: Textos

Tempo previsto: 06 aulas

Conteúdo: Leituras de textos sobre Violência no Namoro.

Conceitos: Polissemia, interpretação, pré-construído, metáfora.

Objetivo:

- Oportunizar aos alunos, por meio de textos, compreender como se dá a violência no namoro e quais respostas podem ser suscitadas, desenvolvendo, assim, sua autoria na apresentação de seminário;
- Des-construir sentidos pré-construídos sobre violência no namoro, de modo a produzir deslizes e rupturas desses sentidos.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

Metodologia: Para iniciar os trabalhos nessa aula, dividiremos a sala em 4 grandes grupos. Entregaremos um texto para cada grupo fazer a leitura e iniciar as discussões. Depois, cada grupo apresentará aos colegas a parte pela qual ficaram responsáveis. Após todas as apresentações, abriremos a discussão para toda a turma, de modo que fique claro que não há certo nem errado em cada posicionamento, mas sentidos outros que ficam mais evidentes para uns do que para outros.



TEXTOS

Grupo 1

VIOLÊNCIA NO NAMORO

O que é?

É um ato de violência, pontual ou contínuo, cometido por um dos parceiros (ou por ambos) numa relação de namoro, com o objetivo de controlar, dominar e ter mais poder do que a outra pessoa envolvida na relação. Mandar é se apropriar, tratar o outro como um objeto seu. Relações sociais devem ser significadas em sua liberdade. Não podem produzir autoritarismo. (Alteridade).

Existem diferentes formas de violência no namoro:

VIOLÊNCIA FÍSICA Por exemplo, quando o seu namorado (a):	<ul style="list-style-type: none">• te empurra;• te agarra ou te segura;• te joga objetos;• te dá bofetadas, pontapés e/ou murros;• ameaça usar a força física.
VIOLÊNCIA SEXUAL Por exemplo, quando o seu namorado (a):	<ul style="list-style-type: none">• te obriga a praticar atos sexuais (sexo anal, sexo oral e/ou vaginal), mesmo quando não quer;• te acaricia (ou força carícias), sem sua vontade.
VIOLÊNCIA VERBAL Por exemplo, quando o seu namorado (a):	<ul style="list-style-type: none">• te agride com palavras de baixo calão (vadia, puta, vagabunda etc);• te humilha com críticas e comentários negativos (ex.: Você não presta);• grita com você;• te intimida e ameaça.
VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA Por exemplo, quando o seu namorado (a):	<ul style="list-style-type: none">• danifica total ou parcialmente os seus objetos ou roupas;• controla sua maneira de vestir, maquiar ou se arrumar;• controla o que deve fazer ao longo do dia;• te liga o tempo todo ou envia mensagens, te supervisionando;• ameaça terminar a relação como estratégia de manipulação.
VIOLÊNCIA SOCIAL Por exemplo, quando o seu namorado (a):	<ul style="list-style-type: none">• te humilha, envergonha ou tenta denegrir a tua imagem em público, especialmente junto dos seus familiares e amigos;• mexe, sem o seu consentimento, no seu celular, nos seus emails ou nas suas redes sociais;;• te proíbe de conviver com os seus amigos e/ou com sua família.



Podem acontecer diferentes formas de violência na mesma relação namoro. Por exemplo, as agressões verbais podem ocorrer antes de uma agressão física. Todas as formas de violência no namoro têm um objetivo comum: magoar, humilhar, controlar e assustar.

LEMBRE – SE:

- A violência nunca é uma forma de expressar amor ou paixão por outra pessoa.
- Os ciúmes não servem de justificação para qualquer comportamento violento.

Grupo 2
VIOLÊNCIA NO NAMORO

Como se sente a vítima?

Ser vítima de violência por parte de uma pessoa que escolhemos para ser nosso namorado (a) pode ser, por várias razões, uma experiência complicada de resolver:

- Nem sempre é fácil perceber que o que está acontecendo é uma forma de violência.

Por exemplo: *O meu namorado (a) não me deixa ficar na companhia dos meus amigos quando ele não está presente. Isto é ciúme ou é violência?"*

- Pode ser difícil compreender (e acreditar) que alguém de quem se gosta seja capaz de nos fazer mal e magoar.
- Apesar do nosso namorado nos maltratar, continuamos a gostar dele (a).
- Não queremos magoá-lo, desiludi-lo, nem prejudicá-lo.
- Não queremos ficar sozinhos ou temos medo de que a relação acabe.
- Temos vergonha de contar o que está passando e de pedir ajuda.
- Temos medo de que ninguém acredite em nós ou que ninguém consiga nos ajudar.



- Temos medo de que o nosso namorado (a) nos faça mal ou faça mal a si próprio, se contarmos o que está acontecendo.
- Temos esperança de que ele mude ou ele sempre promete que vai mudar.
- Desculpamos ou entendemos o comportamento dele por causa do ciúme ou pelo fato de gostar de nós.

Há vítimas de violência no namoro que se sentem:

- sozinhas
- culpadas
- envergonhadas
- assustadas
- desconfiadas
- tristes
- inseguras
- confusas
- ansiosas

Estes sentimentos e reações resultam dessa situação opressiva a que a pessoa está submetida. Muitos jovens que já passaram por situações como essas, também se sentiram assim.

LEMBRE-SE:

- Você não é culpado pelo que aconteceu ou pode acontecer.
- É possível superar esse problema.

Grupo 3
O QUE FAZER?

Se for vítima de violência no namoro:

Enquanto não se sentir seguro para tomar uma decisão definitiva ou para pedir ajuda, há algumas estratégias que podem ajudar na sua proteção:

- Opte por locais públicos e movimentados para encontrar com seu namorado (a). Locais isolados podem te colocar em risco.
- Escolha atividades em que esteja com seu namorado (a) na presença de outras



pessoas, como seu grupo de amigos.

- Mude as rotinas, os percursos para casa ou para a escola e procure estar na companhia de amigos ou colegas de turma.
- Quando sair de casa, sempre diga a algum adulto de confiança onde vai e que hora volta.
- Salve números telefônicos importantes no seu celular, para pedir ajuda facilmente, se necessário for.
- Se sentir que está em perigo, procure imediatamente alguém ou um local mais seguro, onde estejam mais pessoas.

LEMBRE-SE:

- Conte a um adulto de sua confiança o que está acontecendo. Os adultos só poderão te apoiar, ajudar e proteger se souberem o que está acontecendo.
- Se seu namoro é pautado na violência, termine a relação.

Grupo 4
VIOLÊNCIA NO NAMORO

Como terminar uma relação violenta?

Terminar uma relação violenta pode ser uma decisão difícil de tomar. Há jovens que se vêem durante muito tempo envolvidos em relações de namoro violentas, por vários motivos:

- O seu namorado (a) é agressivo, mas depois pede desculpas e promete não voltar a comportar-se daquela forma.
- Acredita que se conseguir fazê-lo feliz, ele não voltará a ser agressivo.
- O seu namorado (a) ameaça te fazer mal, se terminar a relação.
- O seu namorado (a) ameaça fazer mal a si próprio, se terminar a relação.



- Acredita que vale mais estar com o seu namorado (a) do que estar sozinho.
- Gosta dele e não quer terminar a relação.

LEMBRE-SE:

- Ninguém tem o direito de ser violento com você.
- Qualquer que seja o motivo, a violência não é aceitável.
- Você não é responsável pela violência sofrida.

Quando se sentir preparado (a) para terminar:

- Escolha um local público ou um local onde estejam mais pessoas.
- Leve um amigo ou outra pessoa em quem confie e peça que se mantenha por perto.
- Não confronte o seu namorado (a), nem reaja com violência.
- É importante estar preparado para eventuais reações negativas, impulsivas e agressivas. Se acontecerem, não responda com violência e afasta-se do local onde se encontra.
- Prepare-se para a possibilidade do seu namorado (a) te ligar para pedir desculpas ou tentar uma reconciliação. Se isso acontecer, não responda, nem recue na decisão que tomou.

Fonte: <https://www.apavparajovens.pt/pt/go/o-que-fazer1>

UM POUQUINHO DA TEORIA

Um conceito muito importante nessa etapa é o pré-construído. Vinhas (2020, p. 04) nos diz que “o pré-construído se caracteriza por colocar em jogo, no processo discursivo, aquilo que foi dito antes, em outro lugar, e que, à revelia do sujeito, marca sua presença naquilo que ele diz”.

Ou, como diz Pêcheux: alguma coisa fala antes, em outro lugar e independentemente. Algo fala em você, antes que você fale. Já há sempre sentidos que se apresentam como



pré-construídos, como já-lá e que você ao dizer apenas repete, sem ter consciência disso.



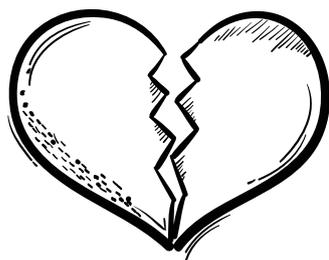
Observação: Para que se possa produzir sentidos, é fundamental o pré-construído, relacionado com a memória discursiva, o interdiscurso. O nosso dizer se produz sobre este já-dito da memória discursiva, podendo seja repetir seja deslocar ou mesmo romper com o já-dito.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In:* ACHARD, P. et al. (Org.) Papel da memória. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

VINHAS, Luciana. Iost. Considerações sobre o pré-construído na Análise do Discurso: gesto de interpretação de dizeres de uma mulher presa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 62, p. 1-15, e020024, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8658800>>. Acesso em: 16 abr. 2021.





3ª ETAPA ATIVIDADE 4

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade: Trabalho com música

Tempo previsto: 02 aulas

Conteúdo: Leituras de Músicas

Conceitos: Efeitos de sentido, efeito metafórico ou deslize, paráfrase.

Objetivo:

- Possibilitar uma interlocução que tenha por base os processos de formulação, constituição e circulação de músicas;
- Mostrar, pela articulação da leitura e da escrita, os deslizes e rupturas de sentidos presentes nas músicas trabalhadas;
- Relacionar os sentidos produzidos nessa aula com aqueles já trabalhados nas aulas anteriores.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

Metodologia: Trabalharemos nessa aula três músicas muito conhecidas pela maioria dos alunos, pois são músicas de interesse do público jovem. A primeira música “Só um tapinha” será ouvida por todos os alunos. Depois, distribuiremos a letra da música para que eles possam fazer uma leitura e tentar perceber que sentidos ficaram mais evidentes na letra. Faremos essa mesma sequência com a música “Vidinha de Balada” e com a música “Rita”. Após a apreciação das três músicas pelos alunos, abriremos para uma discussão em grupo, oportunizando a todos exporem suas opiniões. Instigaremos os alunos com as seguintes perguntas:



1. O que mais te chamou atenção ao ouvir a música?
2. O que mais te chamou atenção ao ler a música?
3. Você conseguiu ver os mesmos aspectos ao ouvir a música e ao ler a música?
4. Você se atentou mais ao que diz a letra da música ao ouvir ou ao ler a letra?
5. Essas músicas trabalhadas hoje tem alguma relação com os textos já trabalhados anteriormente? Se sim, que relação você vê?
6. Para você, após toda essa trajetória de trabalhos sobre a violência no namoro, o que as letras dessas músicas significam e o que elas deixam em evidência?

MÚSICA 1

SÓ UM TAPINHA Bonde do Tigrão

*Vai glamurosa
Cruza os braços no ombrinho
Lança eles pra frente e desce bem devagarinho
Dá, dá, dá uma quebradinha e sobe devagar
Se te bota maluquinha
Um tapinha eu vou te dar porque*

*Dói, um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói, só um tapinha (2x)*

*Vai glamurosa
Cruza os braços no ombrinho
Lança eles pra frente e desce bem devagarinho
Dá, dá, dá uma quebradinha e sobe devagar
Se te bota maluquinha
Um tapinha eu vou te dar porque*

*Dói, um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói, só um tapinha (2x)*

*Em seu cabelo vou tocar
Sua boca vou beijar
Vou visando tua bundinha
Maluquinho pra apertar*

*Vai glamurosa
Cruza os braços no ombrinho
Lança eles pra frente e desce bem devagarinho
Dá, dá, dá uma quebradinha e sobe devagar
Se te bota maluquinha
Um tapinha eu vou te dar porque*

*Dói, um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói, só um tapinha (2x)*

*Vai glamurosa
Cruza os braços no ombrinho
Vai, vai glamurosa
Cruza os braços no ombrinho*

*Vai glamurosa
Cruza os braços no ombrinho
Lança eles pra frente e desce bem devagarinho
Dá, dá, dá uma quebradinha
Dá, dá, dá uma quebradinha e sobe devagar
Se te bota maluquinha
Um tapinha eu vou te dar porque
Só um tapinha*



MÚSICA 2

VIDINHA DE BALADA

Henrique e Juliano

*Oi, tudo bem? Que bom te ver
A gente ficou, coração gostou não deu pra esquecer
Desculpe a visita, eu só vim te falar
'Tô afim de você e se não tiver 'cê vai ter que ficar*

*Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada
E dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca*

Vai namorar comigo sim

*Vai por mim igual nós dois não tem
Se reclamar 'cê vai casar também, com comunhão
de bens
Seu coração é meu e o meu é seu também*

Vai namorar comigo sim

*Vai por mim igual nós dois não tem
Se reclamar 'cê vai casar também, com comunhão
de bens
Seu coração é meu e o meu é seu também*

Vai namorar comigo sim

*Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada
E dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca*

Vai namorar comigo sim

*Vai por mim igual nós dois não tem
Se reclamar 'cê vai casar também, com comunhão
de bens
Seu coração é meu e o meu é seu também*

Vai namorar comigo sim

*Vai por mim igual nós dois não tem
Se reclamar 'cê vai casar também, com comunhão
de bens
Seu coração é meu e o meu é seu também
Vai namorar comigo sim*

Vai namorar comigo sim

*Vai por mim igual nós dois não tem
Se reclamar 'cê vai casar também, com comunhão
de bens
Seu coração é meu e o meu é seu também*

*Vai namorar comigo sim
Vai por mim igual nós dois não tem
Se reclamar 'cê vai casar também, com comunhão
de bens
Seu coração é meu e o meu é seu também
Vai namorar comigo sim*

Vai namorar comigo sim

*Vai por mim igual nós dois não tem
Se reclamar 'cê vai casar também, com comunhão
de bens
Seu coração é meu e o meu é seu também
Vai namorar comigo sim*

Fonte: LyricFind

Compositores: Larissa Ferreira / Nicolas
Damasceno / Rafael Borges / Diego Silveira

Letra de Vidinha de Balada © BMG Rights Management



MÚSICA 3

RITA
Tierry

*Sua ausência tá fazendo mais estrago
Que a sua traição (quero ouvir), lê-lê-lê-lê
Minha cama dobrou de tamanho
Sem você no meu colchão*

*Seu perfume tá impregnado nesse quarto escuro
Que saudade desse cheiro de cigarro e desse álcool puro
Rita, eu desculpo tudo*

*Ôh, Rita, volta, desgramada
Volta, Rita, que eu perdoo a facada
Ôh, Rita, não me deixa
Volta, Rita, que eu retiro a queixa*

*Ôh, Rita, volta, desgramada
Volta, Rita, que eu perdoo a facada
Ôh, Rita, não me deixa
Volta, Rita, que eu retiro a queixa*

*Sua ausência tá fazendo mais estrago
Que a sua traição, bê, lê-lê-lê-lê
Minha cama dobrou de tamanho
Sem você no meu colchão*

*Seu perfume tá impregnado nesse quarto escuro
Que saudade desse cheiro de cigarro e desse álcool puro
Rita, eu...*

*Ôh, Rita, volta, desgramada
Volta, Rita, que eu perdoo a facada
Ôh, Rita, não me deixa
Volta, Rita, que eu retiro a queixa*

*Ôh, Rita, volta, desgramada
Volta, Rita, que eu perdoo a facada
Ôh, Rita, não me deixa
Volta, Rita, que eu retiro a queixa*

*Aôh, saudade da mãe das crianças!
Ôh, Rita, volta, bê!
20 pontinho*

Fonte: Musixmatch

LINK DAS MÚSICAS

Música 1: <https://www.vagalume.com.br/bonde-do-tigrao/so-um-tapinha.html>

Música 2: <https://www.youtube.com/watch?v=PnAMEe0GGG8>

Música 3: <https://www.youtube.com/watch?v=hAWym7xiw0k>





Professor, ao trabalhar as músicas, explore bem os pontos explícitos, que deixam visíveis os sinais de violência, e os implícitos, muitas vezes passados despercebidos pelo ritmo contagiante das músicas. E o silenciado, isto é, aquilo que não é para se dizer.

Na música “Um tapinha não dói” pode-se trabalhar com a questão da violência sexual, se atentando para a idade dos alunos, trabalhando dentro do que a idade lhes permite;

Na música “Vidinha de balada”, mostre que as imposições como “cê vai casar comigo sim” são típicos gestos de um relacionamento violento, onde a voz ouvida é somente a de um dos envolvidos;

Na música “Rita”, pode ser explorada a questão da dependência emocional de um dos envolvidos na relação, que mesmo diante de tanta violência, prefere continuar sua vida ao lado de um(a) agressor(a).

REFERÊNCIAS SUGERIDAS

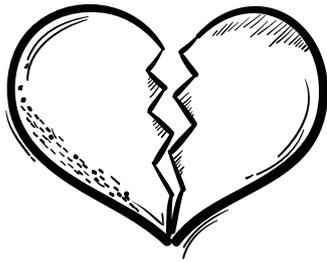
LIMA, Elisane Pinto da Silva Machado de; ABREU, Alexandre Kerson de. A leitura em sala de aula: uma abordagem discursiva. **Diadorim**, n. 2, v. 18, 2016, p. 32-41.

MATOS, Marlene; MACHADO, Carla; CARIDADE, Sonia; SILVA, Maria João. Prevenção da violência nas relações de namoro: Intervenção com jovens em contexto escolar. **Psicologia: Teoria e Prática**, 2006, p. 55-75.

NASCIMENTO, Fernanda Sardelich; CORDEIRO, Rosineide de Lourdes Meira. Violência no namoro para jovens moradores de Recife. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 516-525, 2011.

ZOLET, Simone. Autonomia Afetiva: Maturidade nas Interrelações. *In: Anais do I Simpósio de Consciencioterapia*. 2000.





4ª ETAPA ATIVIDADE 1

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade: Leitura de Charge

Tempo previsto: 04 aulas

Conteúdo: Formulações textuais

Conceitos: Autoria, formulações textuais, versões, rupturas, efeito metafórico.

Objetivo:

- Oportunizar ao aluno, por meio do trabalho com Charge, se colocar como autor de seu texto, produzindo uma formulação textual.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

Metodologia: Nessa aula, trabalharemos com uma Charge, que trata do tema Violência. Os alunos receberão uma folha com a Charge e algumas perguntas para se posicionarem enquanto sujeitos-autores:

1. Qual o tema trabalhado na Charge?
2. Para você, qual a relação dessa Charge com os textos trabalhados nas aulas anteriores?
3. Na sua opinião, quem é esse homem que aparece na imagem? E quem é essa mulher?
4. O que acontece nas imagens? O que você compreendeu lendo o texto?



Após refletirem sobre as questões acima, pediremos aos alunos que escrevam um texto se posicionando em relação ao tema abordado na Charge. Depois, recolheremos o texto para leitura e apreciação.

CHARGE



Fonte: <https://jornada.ifsuldeminas.edu.br/index.php/jcinc/jcinc/paper/view/375/59>



Professor, procure explorar todos os aspectos da imagem, como por exemplo, os sete corações formados a partir do sangue da vítima. Pode relacioná-los ao número sete, no discurso religioso, que aparece de modo sutil e aleivoso.



UM POUQUINHO DA TEORIA

Destacaremos aqui o conceito de efeito metafórico. Pêcheux (2014) chama de efeito metafórico o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse deslizamento de sentido entre X e Y é constituído do sentido tanto de X quanto de Y. Por exemplo: X (ciúme) desliza para Y (sentimento de posse).

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

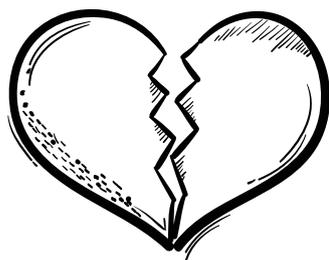
CAVALCANTI, Cristiane Renata da Silva; AZEVEDO, Nádia Pereira Gonçalves de. O tríplex: a imagem como operadora de memória discursiva em charges. **Rua:** Campinas, v. 24, n. 1, p. 237-253, 2018.

MACHADO, Rosely Diniz da Silva. **O funcionamento discursivo de charges políticas.** Pelotas, 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Destruição e construção do sentido: um estudo da ironia. Campinas (SP): UNICAMP, 1983. Trabalho apresentado no colóquio do Dep. de Linguística do IEL

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 2014.





4ª ETAPA ATIVIDADE 2

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade: Leitura de Tirinha

Tempo previsto: 03 aulas

Conteúdo: Formulações textuais

Conceitos: Posição-sujeito, produção de sentidos, polissemia, relação do verbal com o não-verbal.

Objetivo:

- Trabalhar leitura de tirinha com os alunos, dentro da temática Violência no namoro;
- Observar quais efeitos de sentido foram produzidos com a leitura da tirinha.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

Metodologia: Iniciaremos nossa aula mostrando a Tirinha em datashow. Depois, entregaremos aos alunos, em uma folha à parte, algumas questões para serem desenvolvidas.

1. Qual o tema trabalhado na tirinha?
2. Por que a ave quer ir embora?
3. Qual leitura você fez da tirinha?
4. De acordo com as discussões que fizemos em sala nas aulas anteriores, crie mais quatro quadrinhos e dê continuidade a essa história.



Após a produção dos alunos, recolheremos para conhecimento e apreciação.

TIRINHA



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/385339311862790692/>



Professor, explore na imagem acima os elementos verbais e não-verbais presentes. Atente-se ao olho fechado do pássaro, no ultimo quadrinho, podendo, como uma possibilidade, significar que ele voa de coração aberto, com os olhos fechados para o passado, irradiando a sua própria luz refletida em sua cor branca, que pode significar paz interior. Atente-se, também, à lagrima pendente, como mostra de um sentimento de perda, mas de libertação.

UM POUQUINHO DA TEORIA

Maliska e Souza (2014) destaca que,

Em relação às tirinhas em quadrinhos, é correto afirmar que não há apenas a subversão dos sentidos, em relação ao humor. Esse sistema discursivo apresenta o jogo do equívoco que explicita a categoria não uniforme da língua, o real da língua, entendendo a linguagem sempre aberta no discurso e que está exposta a falhas e às múltiplas interpretações que a linguagem permite. (MALISKA; SOUZA, 2014, p. 04).

Consideramos, também, muito importante destacar os conceitos de paráfrase e polissemia. Hansen (2015) nos diz que:

A paráfrase abarca formulações diferentes que tendem para o mesmo sentido – o diferente no interior do mesmo –, retornando a um mesmo espaço dizível. A paráfrase é um novo enunciado, utilizando outros recursos linguísticos que mantêm o pensamento do original. Pode-se nomear esse processo de produtividade, em virtude da reprodução dentro do mesmo, da reiteração do efeito de sentido. (HANSEN, 2015, p. 192).

A polissemia possibilita a multiplicidade de sentidos, o deslocamento do mesmo e o indicativo da ruptura em função da produção de sentidos diferentes, não perpetuando a noção de sentido literal (que, aliás, também é efeito). É a polissemia que desloca o sentido e o aponta para a criatividade, fazendo intervir o diferente. Ela é o indicativo da ruptura no processo de criação em função da produção de sentidos diferentes daqueles determinados. (HANSEN, 2015, p. 192).

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

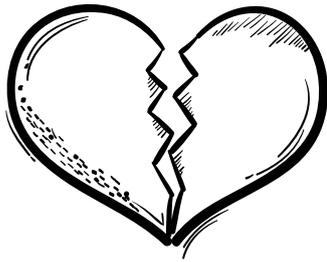
HANSEN, Fábio. A criatividade em jogo: paráfrase e polissemia no processo de produção do discurso publicitário. **Rumores**, n. 18, v. 9, 2015, p. 185-203.

MALISKA, Mauricio Eugênio; SOUZA, Silvana Colares Lúcio de. Os efeitos de sentido da ironia e do humor: uma análise das histórias em quadrinho da Mafalda. **Recorte**, v. 11, n. 01, p. 01-10, 2014.

MENDONÇA, Sandra Freitas. O trabalho com história em quadrinhos. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **RUA**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 9–20, 2015. DOI: 10.20396/rua.v4i1.8640626. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>. Acesso em: 08 maio. 2021.





4ª ETAPA ATIVIDADE 3

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade: Escrita de texto

Tempo previsto: 03 aulas

Conteúdo: Formulações textuais

Conceitos: Autoria, gestos de interpretação, escrita, efeitos de sentido.

Objetivo:

- Fazer uma (re)leitura das primeiras atividades/anotações realizadas, verificando se sua posição foi sendo (re)formulada no decorrer do projeto.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

Metodologia: Essa aula será iniciada relembrando as discussões das aulas anteriores, desde a primeira aula quando começamos o trabalho com o tema Violência no Namoro. Queremos mais ouvir os alunos do que falar, garantindo o respeito por todas as opiniões explanadas. Depois, pediremos que os alunos produzam uma formulação textual, evidenciando quais efeitos de sentidos ficaram mais visíveis durante o desenvolvimento do projeto.

UM POUQUINHO DA TEORIA

Sobre a função-autor, Pfeiffer (1995) nos diz:

Muitas vezes falei da impossibilidade, produzida pela escola, dos alunos se



posicionarem na função autor. O que quero acrescentar com todo cuidado que julgo necessário, é que à escola não cabe, a meu ver, produzir a passagem do aluno à posição da autoria; a ela cabe sim dar condições para que tal passagem se dê. (PFEIFFER, 1995, p. 129).

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

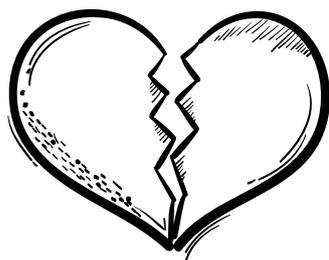
LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e Autoria. In: ORLANDI, Eni.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy.(org.). Discurso e Textualidade. Campinas: Pontes, 2006. p. 81-103.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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





5ª ETAPA ATIVIDADE 1

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade: Novas versões

Tempo previsto: 08 aulas

Conteúdo: Novas versões das atividades e outras formulações produzidas.

Conceitos: Autoria, versões, (re)formulações textuais.

Objetivo:

- Escrever novas versões das atividades e formulações produzidas na etapa anterior;
- Trabalhar um outro olhar sobre as formulações escritas anteriormente, verificando quais alterações poderão ser feitas;
- Observar quais os apontamentos feitos pelo professor e refletir sobre quais sentidos ficaram mais visíveis.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

Metodologia: Nessa aula, os alunos receberão as atividades realizadas na 4ª etapa e poderão refletir com base nos apontamentos realizados pelo professor. Então, o aluno fará novas versões de suas atividades e as entregará ao professor para apreciação. Depois, os alunos buscarão as anotações e atividades realizadas nas primeiras etapas do projeto para verificar se suas formulações mudaram e quais sentidos foram ficando mais claros durante o projeto.





Professor, explique ao aluno que cada texto que ele faz é uma versão. A cada nova re-formulação, está fazendo uma outra versão de seu texto, pois um texto re-escrito jamais será o mesmo, pois estará carregado de outras histórias de leituras que não estavam no primeiro texto.

UM POUQUINHO DA TEORIA

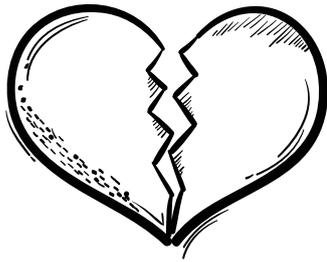
Quando falamos em novas versões, devemos levar em consideração a fala de Indursky (2016, p. 31) que nos diz que “um texto é uma unidade provisoriamente estruturada que pode ser desestruturada a qualquer momento sob o efeito do trabalho de leitura de um sujeito leitor”. Em um texto há vários outros possíveis que resultam em diferentes versões. É pensando as versões que podemos trabalhar com as (re)formulações, as substituições, as paráfrases, os sinônimos, enfim, com a (re)leitura e a (re)escrita.

REFERÊNCIAS SUGERIDAS

INDURSKY, Freda. Discurso, língua e ensino. In: TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta; CHIARETTI, Paula (org.). **A análise do discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro e João, 2011. p. 327-340.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2012.





6ª ETAPA ATIVIDADE 1

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade: Produção de Cartilha ou outro material similar

Tempo previsto: 10 aulas

Conteúdo: Formulações textuais escritas e de imagens

Conceitos: Interpretação, compreensão, efeitos de sentido, autoria.

Objetivo:

- Explicitar os sentidos trabalhados, dentro do tema violência no namoro, contribuindo para ajudar a prevenir e/ou reduzir futuras violências no namoro;
- Dar visibilidade a todos os materiais produzidos em nossas aulas;
- Produzir material informativo sobre o tema Violência no namoro.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

Metodologia: Nessas aulas, utilizaremos todos os conceitos e sentidos trabalhados no tema Violência no Namoro. Iniciaremos dividindo a sala em seis grupos. Então, proporemos a construção de uma cartilha, ou um livreto ou algo que eles considerem mais apropriado (imagens, charge, música) para ajudar outros jovens a identificar mesmo os pequenos sinais de violência em suas relações de namoro. Eles definirão a parte que cada grupo ficará responsável.

Numa linguagem atual jovem, eles escreverão e ilustrarão o material escolhido para criar. Depois, faremos a digitação e formatação desses dados para impressão do material, na escola ou em gráfica.



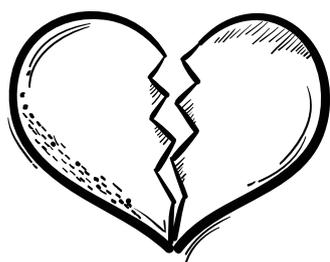


Professor, não despreze nenhuma ideia dos alunos. Qualquer que seja a escolha deles, ajude-os a viabilizar para que consigam colocar no papel parte daquilo que foi estudado durante todo o processo e, assim, consigam ajudar outros jovens.



Observação: Professor, a função-autor não é ensinada na escola. A escola consegue, apenas, oferecer condições de produção propícias para que o aluno desenvolva essa função em sala de aula. A posição-sujeito autor é aquela em que o sujeito discursivo está mais afetado pelo contato com o social. O autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem, determinado pela sua relação com a conjuntura sócio-histórica, em que está mais afetado pelas regras da instituição. O professor, no processo de autoria do aluno, tem um papel fundamental na elaboração dessa sua relação com a exterioridade, seja a Escola, seja a Sociedade, e com ele mesmo.





6ª ETAPA ATIVIDADE 2

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Atividade: Lançamento do material produzido pelos alunos

Tempo previsto: 05 aulas

Conteúdo: Organização, lançamento e apresentação do material produzido pelos alunos.

Conceitos: Autoria, gestos de interpretação, discurso.

Objetivo:

- Dar visibilidade a todas as etapas do Projeto, fazendo o lançamento do material produzido pelos alunos.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

Metodologia: Antes de qualquer tarefa, faremos a definição da data do lançamento. Para que possamos organizar o lançamento do material produzido pelos alunos, dividiremos a turma em grupos, de forma que cada grupo fique responsável por uma parte do trabalho, no lançamento do material produzido nas aulas anteriores. Os grupos serão divididos da seguinte forma:

- Divulgação;
- Organização do local;
- Cerimonial;
- Apresentação do material produzido;
- Coffee Break.



O professor ajudará a definir as tarefas de cada grupo e a organização geral do evento.



Professor, deixe que as ideias dos alunos se sobreponham às suas; deixe aflorar a criatividade deles e contribua naquilo que eles demonstrarem dificuldade

UM POUQUINHO DA TEORIA

A escrita é uma das formas de materialização do discurso. Assim, Indursky (2016) nos diz que

Não que a escrita seja a única via para a materialização do discurso, mas, certamente, ela é uma das formas de fazê-lo. E, também, faz-se mister lembrar que ela é uma das funções discursivas do sujeito, por meio da qual podemos capturar marcas de sua subjetividade, e é por meio dela que se dá entrada no simbólico da discursividade em circulação. (INDURSKY, 2016, p. 34-35).

REFERÊNCIAS SUGERIDAS

INDURSKY, Freda. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v.12 n.1, p. 30-47, jan./jun. 2016.



