

UNEMAT*Universidade do Estado de Mato Grosso**Carlos Alberto Reyes Maldonado***PROGRAMA DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS****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



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

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

ROSIVETH APARECIDA DO ESPÍRITO SANTO OLIVEIRA

**O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO DIMINUTIVO: PRÁTICAS DE
LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CÁCERES – MT

2020

ROSIVETH APARECIDA DO ESPÍRITO SANTO OLIVEIRA

**O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO DIMINUTIVO: PRÁTICAS DE
LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**

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. Vera Regina Martins e Silva.

CÁCERES – MT

2020

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

O48o OLIVEIRA, Rosiveth Aparecida do Espírito Santo Oliveira.
O Funcionamento Discursivo do Diminutivo: Práticas de
Linguagem no Ensino Fundamental / Rosiveth Aparecida do
Espírito Santo Oliveira – Cáceres, 2021.
192 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.

Orientadora: Vera Regina Martins e Silva

1. Sufixos. 2. Leitura. 3. Condições de Produção. 4. Efeitos
de Sentido. 5. Diminutivo. I. Rosiveth Aparecida do Espírito Santo
Oliveira. II. O Funcionamento Discursivo do Diminutivo: Práticas
de Linguagem no Ensino Fundamental.

CDU 81'3

ROSIVETH APARECIDA DO ESPÍRITO SANTO OLIVEIRA

O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO DIMINUTIVO: PRÁTICAS DE LINGUAGEM
NO ENSINO FUNDAMENTAL

BANCA EXAMINADORA
PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

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

Prof. Dr. Luiz Francisco Dias (UFMG)
AVALIADOR

Prof^ª. Dr^ª. Maristela Cury Sarian (UNEMAT)
AVALIADORA

APROVADA EM 30/11/2020

À minha mãe, Maria Rosália;
Às minhas três estrelas, Fernanda Victória, Maria Eduarda e Júlia Valentina;
Ao meu companheiro, Arthur Guimarães!
A vocês, fonte da minha inspiração, o meu amor e a minha gratidão!

AGRADECIMENTOS

Ao tocarmos a alma de alguém, deixamos nossas impressões digitais marcadas nesse território. Assim, quando somos tocados, também somos marcados por essas impressões. Diante disso, agradeço às almas que toquei e as quais me deixei ser tocada, nesta trajetória que finda seu ciclo.

A Deus, por me fortalecer e me amparar nos momentos de angústias e incertezas.

As minhas filhas, Fernanda, Duda e Júlia, por me incentivarem a todo momento a seguir em frente e por serem “minha torcida organizada”.

Ao meu companheiro, Arthur Guimarães, pela paciência, por me escutar, aconselhar e, especialmente, por zelar das minhas filhas, com amor e paciência, em incansáveis momentos da minha ausência.

A minha mãe, Maria Rosália, por ser a mulher admirável, cuja força feminina reverbera em meus atos.

Aos meus irmãos, Loremberg e Misael, pela torcida.

A minha irmã, Rosângela, pelo amor e dedicação.

A minha orientadora, Vera Regina Martins e Silva, pelas conversas, pelos risos e choros, pela lucidez com a qual me conduziu me orientando a caminhar com os *próprios pés*. Sou extremamente grata a sua generosidade e carinho.

À Margarete, ser humano incrível, pelas longas conversas e por dividir as angústias e as alegrias que o Mestrado nos trouxe. Suas digitais estão marcadas na minha alma.

A minha amiga e parceira de trabalhos e discussões profícuas sobre a educação, Suzy Costa.

A Magda, pelo auxílio nas questões técnicas do meu trabalho.

A todos os professores que ministraram as disciplinas ofertadas no Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - Unidade de Cáceres: Maristela, Nilce, Vera Regina, José Leonildo Lima, Maria José, Mariza Vieira, Vera Maquêa e Valdir, pelas generosas contribuições.

À Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT em especial ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Unidade Cáceres MT, pelo investimento na qualificação de professores para uma educação inclusiva, pública e de qualidade no país.

Às professoras Maristela Cury Sarian e Luiz Francisco Dias, pelas contribuições quando do Exame de Qualificação do projeto e por aceitarem o convite para compor a banca examinadora desta Dissertação de Mestrado.

À turma 5, Ângela, Mireia, Andreia, Maria da Guia, Cícero, Arci, Benízia, Ezilda, Maria Aparecida, Maria Rosalina, Roseli, Magda, Juliane, Maria Cláudia e Gislaine. Todos vocês estão registrados na minha memória e no meu coração.

À equipe gestora da EMEB Nossa Senhora Aparecida, pelo carinho e apoio.

À Seduc-MT, pela concessão da licença para qualificação.

À SME, pela concessão da licença para qualificação.

À CAPES, pelo investimento e fomento à pesquisa.

E, por fim, mas não menos importante, aos meus queridos alunos, peças fundamentais na produção deste trabalho.

[...] também se fundam sentidos onde outros sentidos já se instalaram. Não há ritual sem falhas, [...] por isso é possível a ruptura. Instauração de uma nova ordem de sentidos.

Eni P. Orlandi (2001, p. 13)

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido com uma turma de alunos do 6º ano de uma escola pública municipal em Cuiabá-MT, e tem como recorte o funcionamento do diminutivo na língua, por meio de leituras que mobilizam a relação do sujeito-aluno com a linguagem, em diferentes condições de produção sócio-históricas. Fundamentamos o nosso projeto na Análise do Discurso (AD) da linha francesa de Michel Pêcheux, instituída no Brasil por Eni Orlandi, em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL) – que visa estabelecer e difundir estudos sistemáticos da história das ideias linguísticas e a história da língua, através de um olhar para os instrumentos linguístico-gramaticais, dicionários e documentos, como objetos discursivos –, e Semântica da Enunciação. Nesse viés, a palavra não tem sentido em si mesma e, sendo assim, é pressuposto que uma palavra, mesmo disposta de um mesmo radical, ao acréscimo de sufixos, como é o caso do diminutivo, apresenta outras possibilidades de sentido. Desse modo, com este projeto de intervenção, objetivamos estudar o diminutivo para além do que trazem o livro didático e a gramática, as suas possíveis formações no campo morfológico, na medida em que trabalhamos o processo de produção da leitura, a movência dos sentidos, considerando as condições de produção. Tomamos como ponto de partida a formação de palavra no diminutivo que constitui o universo dos alunos, seja nas relações familiares, seja nas relações com colegas de sala de aula e, a partir dos sentidos produzidos nessas relações sociais, trabalhamos o conceito de texto, dando voz aos diferentes sujeitos. Dessa maneira, esperamos que os alunos compreendam a língua funcionando na produção de sentidos e a prática da leitura como instrumento libertador, procurando *escutar* o que foi dito na ausência do não-dito. Mais ainda, que possam, na produção de texto, materializar os sentidos produzidos pela leitura e, a partir daí, sentirem-se autorizados a pensar e a inscrever esses sentidos na memória do dizer.

Palavras-chave: Sufixos. Leitura. Condições de produção. Efeitos de sentido. Diminutivo.

ABSTRACT

This work was developed with a class of 6th grade students from a municipal public school in Cuiabá-MT, and has as its cut the functioning of the diminutive in the language, through readings that mobilize the relationship between the subject-student and the language, in different socio-historical production conditions and discursive memory. In a flight over the constituent spaces of the classroom, we observed the gaps where it is possible and necessary to work on reading as a social and discursive practice. Thus, to think grammar as a constituent part of the language is to lead the student to go beyond the sedimented structure of the text and to mobilize the reading stories, with possibilities of displacement and reframing. We based our project on Discourse Analysis (AD) of the French line by Michel Pêcheux, instituted in Brazil by Eni Orlandi, in conjunction with the History of Linguistic Ideas (HIL) - which aims to establish and disseminate systematic studies of the history of linguistic ideas and the history of language, through a look at linguistic-grammatical instruments, dictionaries and documents, as discursive objects and Semantics of Enunciation. In this bias, the word has no meaning in itself and, therefore, it is presupposed that a word even having the same radical, with the addition of suffixes, as is the case of the diminutive, presents other possibilities of meaning. With this intervention project, we aim to study the diminutive beyond what the textbook and grammar bring, its possible formations in the morphological field, as we work on the process of production of reading, the movement of the senses, considering the conditions of production. We take as a starting point the formation of words in the diminutive that constitutes the universe of students, whether in family relationships, or in relationships with classmates and, from the meanings produced in these social correspondences, we grope the concept of text, giving voice to different subjects. In this way, we hope that students understand the language functioning in the production of meanings and the practice of reading as a liberating instrument, trying to listen to what was said in the absence of the unspoken. Even more, that they can, in the production of text, materialize the meanings produced by reading and, from then on, feel allowed to think and inscribe these meanings in the memory of saying.

Keywords: Suffixes. Reading. Production conditions. Sense effects. Diminutive.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Vista aérea de Cuiabá antiga: Av. 15 de Novembro	17
Figura 02 – Vista aérea de Cuiabá hoje: Trincheira Jurumirim	18
Figura 03 – Manchetes sobre a invasão e constituição do bairro Colorado	20
Figura 04 – Mapa de classes e renda divididos por bairros	22
Figura 05 – Salas anexas à escola Hilda Caetano	23
Figura 06 – Localização geográfica da unidade escolar	24
Figura 07 – Fachada da unidade escolar	25
Figura 08 – Pavilhão da escola	25
Figura 09 – Adaptação do refeitório	25
Figura 10 – Quadra de esportes da escola	27
Figura 11 – Abertura do caderno	53
Figura 12 – Primeira proposta de produção escrita	53
Figura 13 – Caderno do aluno: texto 01	64
Figura 14 – Caderno do aluno: texto 02	67
Figura 15 – Caderno do aluno: texto 01	75
Figura 16 – Caderno do aluno: texto 02	76
Figura 17 – Livro Didático: o grau dos substantivos e adjetivos	85
Figura 18 – Texto não verbal	98
Figura 19 – Texto verbal e não verbal	103
Figura 20 – Caderno do aluno	114
Figura 21 – Estudantes na sala de digitação	118
Figura 22 – Momento da leitura dos textos	122
Figura 23 – Momento da ilustração dos textos	123
Figura 24 – Texto 02: releitura da poesia	127
Figura 25 – Registros da gravação do vídeo	128
Figura 26 – Espaço onde aconteceu da noite de autógrafos	129
Figura 27 – Momentos dos autógrafos	130
Figura 28 – Entrega dos livros autografados aos pais	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CIDADE/BAIRRO/ESCOLA - RELAÇÕES IMBRICADAS DA/NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS	17
1.1 Os espaços que nos constituem – Cuiabá.....	17
1.2 Discursos cruzados – a constituição do bairro e da escola.....	19
1.3 O Projeto Político Pedagógico – PPP	28
1.4 Os sujeitos-autores – por que o sexto ano?	33
2 A GRAMÁTICA COMO OBJETO “VIVO”: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	35
2.1 Sobre a língua, a gramática e a leitura	35
2.2 Diminutivos - Da Gramática Normativa à Semântica da Enunciação	42
2.3 O (entre)caminho: do estabilizado ao funcionamento do diminutivo.....	47
3 CIRANDA DE DIÁLOGOS – UMA PONTE CONSTITUÍDA DE AFETOS	51
3.1 Com a palavra, a palavrinha	54
3.2 Na teia do texto – do texto à constituição de sentidos	60
3.3 O dizer do aluno – o movimento dos sentidos	71
3.4 A língua como objeto vivo – da organicidade ao funcionamento	78
3.5 Atribuição de sentidos diante do não-verbal.....	95
3.5.1 Construção da autoria	106
3.5.2 O roteiro do primeiro voo	111
3.5.3 Ajustando as asas I	115
3.5.4 Ajustando as asas II.....	120
3.6 Gestos de análise	125
3.7 A organização do livro	127
3.8 O grande voo – gestos de finalização	129
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	144
APÊNDICE – Os sentidos que há em mim (produto final da intervenção)	152

INTRODUÇÃO

Nossa trajetória como docente começa aos 16 anos de idade na cidadezinha de Poconé, localizada no Vale do Rio Cuiabá, interior de Mato Grosso. À época, ainda cursávamos o ensino médio, entretanto, dadas as condições do lugar onde morávamos, não tínhamos acesso a professores com formação específica nas áreas, além do desemprego, realidade vivenciada pela maioria dos jovens que, em busca de uma vida mais digna, se *aventuravam* na empreitada de dar aulas.

Os livros faziam parte da nossa rotina, por isso, não encontramos dificuldades para trabalhar com língua portuguesa para uma turma de 2ª série na zona rural do município. Apesar da inexperiência, o fascínio que a profissão nos impunha se encarregava de vencer o medo e a insegurança daquele momento, naquelas condições de produção.

Foi uma experiência boa esse ofício de ensinar os outros a ler e a escrever. Acreditamos que isso se deva ao fato de que, desde criança, a leitura nos constitui e ocupa parte do nosso tempo, num processo que se iniciou muito cedo, antes mesmo de chegarmos à escola, talvez, pelo hábito de acreditarmos que é na/pela leitura que estão as grandes transformações do homem e do mundo.

Das leituras da cartilha Sodré às interpretações das nuvens no céu ou desenhos formados por borras do café no fundo da xícara, tudo tinha sentido. E o que dizer dos efeitos de sentidos causados pelos contos sobre assombração e almas penadas narradas pela progenitora da família? “Toda língua são rastros de velhos mistérios”. (GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 128). Dessa maneira, carregamos como herança genética a *vocação* de professora e o gosto pela leitura, além da curiosidade excessiva pelas coisas.

À época, atravessados pelo discurso de autonomia predominante, concluímos o curso de Letras/Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e ascendemos ao cargo de professora efetiva de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT) e na Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME), no ano de 2000.

Em 2004, assumimos a coordenação pedagógica da Escola Estadual Antônio Geraldo Gasparoto Gattiboni, no município de Várzea Grande e, anos depois, desenvolvemos o Projeto Escola da Família, idealizado pela UNESCO em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá.

Na sequência, assumimos a coordenação do Prêmio Gestão Escolar – prêmio financiado pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) – para os melhores projetos de gestão escolar do país, além de participarmos da equipe técnica de avaliação da Seduc-MT, no programa Avalia-MT.

Nos últimos anos, transitamos entre as duas secretarias de educação, desenvolvendo atividades voltadas à gestão e avaliação escolar, retornando em 2016 para a escola.

A experiência adquirida no decorrer desse tempo, fora de sala de aula, nos fez refletir sobre a posição e responsabilidade, enquanto professora de língua, frente à problematização do nível de ensino de língua portuguesa dos alunos, baseados na proficiência insatisfatória indicada por avaliações externas que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Inegavelmente, o caminho percorrido no ensino da língua indica que estamos na contramão de um ensino libertador, cujo objetivo é de conceder ao aluno o direito de pensar, questionar, ler/ interpretar.

Nessa trajetória, conhecemos os dois lados da mesma moeda e sabemos do abismo que há entre o órgão central da educação e o chão da escola.

Dito isso, a escola na qual desenvolvemos o projeto de intervenção é a Escola Municipal de Ensino Básico – EMEB Nossa Senhora Aparecida, numa turma do 6º ano do Ensino Fundamental. A EMEB está localizada no bairro Novo Colorado, na periferia de Cuiabá e sua construção foi fruto do movimento de luta dos moradores locais com o objetivo de atender à demanda de alunos daquela comunidade, tendo em vista, que, até então, o espaço, hoje denominado de bairro, era uma invasão territorial, desassistido pelo poder público.

Com o ingresso no PROFLETRAS, tivemos a oportunidade ímpar de reeducar nosso olhar e refletirmos sobre a nossa atuação docente, ressignificando as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, com o ensino da língua.

Neste projeto intervencionista, propomos pavimentar um caminho que desse visibilidade ao trabalho com a leitura, imbricada aos saberes metalinguísticos, para que os alunos pudessem compreender os instrumentos linguísticos – gramática e dicionário – numa perspectiva discursiva.

Fundamentadas teórico e metodologicamente na Análise de Discurso, doravante AD, de linha francesa – Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil –, em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL) e Semântica da Enunciação, tomamos como objeto de pesquisa o ensino da gramática como instrumento de leitura para novos gestos de interpretação no espaço escolar, mobilizando a relação do sujeito/aluno com a linguagem, em diferentes condições de produção sócio-históricas e a memória discursiva.

O saber gramatical, tal como concebemos e propagamos, ainda hoje, repousa no imaginário da unidade da língua, de sentidos estabilizados pelas regras do bem falar, embora sobrepujado pelos sujeitos pertencentes a grupos sociais distintos, que vão se constituindo com novos gestos de leitura e de sentidos. Sendo assim, “o aparecimento dos instrumentos linguísticos não deixa intactas as práticas linguísticas humanas”. (AUROUX, 2014, p. 70), sendo este, um processo irrevogável na evolução da nossa língua. À medida que os homens vão se constituindo por meio de novos gestos de interpretação, as práticas linguísticas vão se atualizando por meio de manifestações em relação a linguagem.

Nesse viés, “ler as gramáticas como lugares de materialização de discursos implica, sob essa perspectiva, considerá-las enquanto produtos históricos frutos de gestos de interpretação, formas materiais nas quais o linguístico, o histórico e o ideológico intervêm para fazer sentido”. (COSTA, 2019, p. 16). Dessa forma, trabalhar discursivamente com a gramática não se trata da simples categorização das formas linguísticas, mas refletir sobre o funcionamento da língua.

Foi assim que aceitamos fazer a *travessia*, entre os sentidos postos, estabilizados, predeterminados pelo aparelho ideológico da escola à outra *margem do rio*, cuja fronteira, alcança o funcionamento real da língua, com homens falando.

Ao refletir a gramática discursivamente, autoriza-se a *enxergar* a leitura para além dos espaços da sala de aula e a considerar seus interlocutores em relação aos espaços sociais que estes ocupam, legitimando esses espaços como lugares onde se abrigam distintas posições discursivas.

O deslocamento da noção de texto e a maneira de significar a gramática e se significar por meio dela, apresentados aos alunos, sinalizou, entre outras coisas, desabitatar os velhos trajés que já foram moldados por práticas equivocadas, como a de não escutar outras possibilidades de leitura para um texto, de não levar em conta a história de leitura do aluno e do texto.

Nesse viés, Dias (2018, p. 21) afirma que “significar tem um lado individual, porque precisa da elaboração das expressões de um sujeito determinado, e um lado social [...]” e que, ao mobilizarmos a leitura pelo viés da gramática, estamos propondo “o [...] ensino de um conhecimento sobre a língua, fundamentado numa boa reflexão sobre o seu funcionamento”. (DIAS, 2007, p. 143).

Dos fios que entrelaçam a rede teórica discursiva, tomamos como base a marca linguística do diminutivo imbricados ao trabalho com a leitura/interpretação, dando relevo aos efeitos de sentidos produzidos entre os interlocutores.

Nessa via, consideramos pertinente o trabalho com os diminutivos porque são palavras, expressões que circulam e constituem o universo do aluno, seja nas relações familiares, seja nas

relações com os colegas de sala de aula; nas manifestações de afeto, ou como forma pejorativa, formuladas em diferentes condições.

Assim, na medida em que os enunciados se reproduziam, os sentidos produzidos foram se atualizando. Com isso, o aluno teve a possibilidade de pensar como sujeito de linguagem, significando o mundo e se significando, fazendo suas interpretações e, portanto, dando sentido ao mundo que o rodeia, às coisas que o afetam, desestabilizando o discurso do saber cristalizado da escola, instituído como verdade única. “[...] todos os sentidos são de direito sentidos possíveis e, em certas condições de produção, há de fato dominância de um sentido sem por isso se perder a relação com os outros (implícitos)”. (ORLANDI, 2012, p. 26).

No âmbito da língua portuguesa, raro é encontrar algum manual que não contemple o diminutivo e, em todos eles, quase sempre, se descreve o emprego de determinadas estruturas morfológicas que se acrescentam à parte final da palavra (modificando ou não a palavra), um sufixo, a qual dá origem a uma nova palavra que dá ideia de diminuição, cuja referência física pode ser altura ou largura, uma qualidade ou característica. Nos livros didáticos, tem-se, no máximo, duas definições – apresentação dos sufixos para variação de tamanho e indicação pejorativa – e, geralmente, em enunciados completos. Todavia, essas palavras estão afastadas das suas condições de produção, o que coloca em evidência o ensino da gramática pela gramática, ou seja, um cumprimento no currículo formal da escola.

Nesse movimento, exercitamos uma *escuta* atenta no sentido de reconhecermos as diferentes leituras/interpretações que foram acontecendo. Os efeitos produzidos, dentro e fora da sala de aula, constituíram uma explosão de vozes – antes não ouvidas – de histórias, de percepções, manifestações espontâneas, da interpretação e no momento da tessitura dos textos.

Assim, a partir das reflexões e compreensões resultantes das leituras realizadas, propomos um trabalho que valorasse os gestos de interpretação dos alunos e resultasse na manifestação da autoria, considerando “criar reais espaços interpretativos nos quais os alunos se inscrevam no interdiscurso, criando sítios de significância e, portanto, historicizando seus sentidos e colocando-se ativo no funcionamento da linguagem”. (PFEIFFER, 2003, p. 103).

Para explicitar o caminho percorrido, dividimos o trabalho em três capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos a organização da cidade, destacando o seu surgimento, sua organização no aspecto físico, econômico e social. Damos relevo à constituição do bairro, onde está localizada a escola, e a reflexão sobre a ruptura centro/periferia e os discursos enviesados constitutivos da escola e dos alunos, sujeitos do projeto.

No segundo capítulo apresentamos a gramática na perspectiva discursiva, *atando* conceitos sobre a língua, a gramática e a leitura, apresentando as bases teóricas que sustentam

o trabalho de intervenção. Na sequência apresentamos o funcionamento do diminutivo e seus efeitos de sentidos, bem como, uma breve discussão acerca de sua flexão à luz da gramática normativa e da sua formação à luz da Semântica da Enunciação.

No terceiro capítulo discorremos com detalhes sobre as atividades realizadas em sala de aula, as quais foram divididas em seis fases que se relacionam. Nas três primeiras fases, destacam-se os trabalhos relativos à oralidade, à formação do arquivo, às atividades de leitura, releituras, encenações e a escrita, estabelecendo outras relações, com outros textos, outros dizeres. Na sequência, nas três últimas fases demos relevo à formação do diminutivo na perspectiva discursiva da Semântica da Enunciação, em seguida, apresentamos uma atividade acerca da linguagem verbal e não verbal e o uso discursivo dos dicionários. Como gesto final, propusemos um trabalho para dar relevo ao processo de autoria.

Ao longo de toda intervenção, a proposta feita aos alunos, contemplou a construção de seus textos, sem que estes fossem delimitados por gêneros textuais, pois entende-se o texto como uma rede de sentidos que não são evidentes em sua linearidade, mas que são construídos a partir de outros sentidos, de outras histórias. Com efeito, “o autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação” (ORLANDI, 1996, p. 75) e nessa possibilidade de equívocos e da opacidade da língua, as palavras não estão presas às coisas, logo são pistas para produção de sentidos.

Na movência da produção de sentidos, os textos produzidos pelos alunos compuseram o livro *Os sentidos que há em mim*, como atividade de fechamento do projeto, colocando em evidência a função-autor, no espaço da escola. Os textos produzidos foram escritos, ilustrados e digitados pelos próprios autores, experienciando outras maneiras de conceber a escrita, por meio de outros mecanismos possíveis, que não fosse a tinta da caneta.

Desse modo, compreendemos que a escrita de um texto se dá num processo longo, paciente, entre dicionários, gramáticas, rabiscos e desânimos que são constitutivos do aluno-texto-autor, num processo de aprendizado. Segundo Lagazzi, “o autor se constitui à medida que o texto se configura”. (2017, p. 102), pois Orlandi (2015, p. 74) postula que

[...] como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor. Trabalhando a articulação interioridade/exterioridade, ele ‘aprende’ a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica. A esse processo chamei (E. Orlandi, 1988) assunção da autoria.

Resta dizer que o trabalho aqui apresentado, “como um produto na circulação do saber, também não está pronto. É só parte do processo”. (ORLANDI, 2012, p. 110). Dito de outra maneira, é apenas uma das inúmeras possibilidades de se trabalhar com a leitura/interpretação imbricada aos “pilares do saber metalinguístico”. (AUROX, 2014, p. 11).

1 CIDADE/BAIRRO/ESCOLA - RELAÇÕES IMBRICADAS DA/NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

1.1 Os espaços que nos constituem – Cuiabá

Ikuiapá¹ nasceu da expansão das bandeiras no século XVII ao entrarem *vão* adentro numa região de preia dos índios, em busca de riquezas e novas conquistas. Assentaram arraial na confluência do rio Coxipó com o rio Cuiabá, dando nome a esse arraial de São Gonçalo, fazendo menção ao santo padroeiro dos navegantes.

Figura 01 – Vista aérea de Cuiabá antiga: Av. 15 de Novembro



Fonte: Reprodução da Redação TVmaisnews.

Em 1722, com a descoberta das Lavras do Sutil, deu-se início a ocupação da região central, à margem direita do córrego da Prainha. Em 1727, o povoado foi elevado à categoria de vila, recebendo o nome de Vila Real Bom Jesus de Cuiabá.

Em 1818, foi elevada à categoria de cidade e, em 1836, Cuiabá foi declarada oficialmente capital provincial, fato que foi decisivo na configuração e fixação de suas características urbanísticas.

¹ “Ikuiapá” = “Cuiabá” que significa “lugar da flecha-arpão”, referência à foz do Ikuiebo, o córrego da Prainha, onde os índios bororos pescavam usando a flecha-arpão. “Ikuiapá” compõe-se de “ikuia” (flecha-arpão) e “pá” (lugar), daí significar “lugar da flecha-arpão”. “Cuiabá”. Dizem os seus autores que o étimo de “Cuiabá” seria “Kyyaverá”, expressão com o significado de “rio da lontra brilhante”. Esta designação corresponderia ao rio Cuiabá, onde os índios notavam haver muitas ariranhas e lontras. A derivação apresentada para a palavra “Cuiabá”, de acordo com esta hipótese, seria: Kyyaverá > Cuyaverá > Cuyavá > Cuyabá > Cuiabá.

Fonte: Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano, Diretoria de Pesquisa e Informação – IPDU/DPI, com base no Censo demográfico – 2000, IBGE.

Figura 02 – Vista aérea de Cuiabá hoje: Trincheira Jurumirim



Fonte: Drone Cuiabá, 2020.

Hoje, um dos principais polos de desenvolvimento da região Centro-Oeste do país, a cidade cresceu, se transformou, modificou seus espaços e se constitui “[...] do ponto de vista discursivo, como um espaço simbólico diferenciado que tem sua materialidade e que produz sua significância. [...] a cidade caracteriza-se por dar forma a um conjunto de gestos de interpretação específicos e isto constitui o urbano”. (ORLANDI, 1999, p. 08).

Nem todas as questões urbanas e/ou os espaços que constituem a cidade são contempladas em suas narrativas, da mesma maneira que não são consideradas todas as situações em seus mapeamentos. Compõe no seu interior, longe do perímetro central, nos bairros, ruas e vielas “o silenciamento das contradições que estruturam a vida social da cidade, restringindo os espaços simbólicos”. (ORLANDI, 1999, p. 07).

Desse modo, a maneira como os sujeitos pensam a cidade é substituída por definições técnicas que a classificam em relação ao espaço, renda, tipo de moradia, classe social etc., cujas categorizações se encontram expostas em documentos oficiais. Essa classificação tem como consequência uma ruptura entre as partes da cidade: o centro e a periferia; as áreas em que se verifica maior disponibilidade de infraestrutura e onde esse investimento político-administrativo é falho.

A partir da reflexão sobre os espaços, constituímos o sentido imediato do nosso trabalho pelo qual podemos *fazer* deslocamentos de sentidos e perceber, do ponto de vista discursivo, que o distanciamento nas cidades não se dá apenas geograficamente, mas no nivelamento em desfavor daquilo que não é centro – a periferia.

Assim, a periferia é entendida como a borda, o limite entre o fora e o dentro. Aos olhos de quem mora fora da periferia, os sujeitos que ali residem são construídos pela formação imaginária do preconceito, da negação, da rejeição do espaço; são vinculados à violência, à pobreza. À vista disso, os sujeitos moradores acabam se constituindo no interior dessa formação imaginária e sofrem rejeição, porque à medida que os sentidos do bairro são constituídos, também os são, os sujeitos.

1.2 Discursos cruzados – a constituição do bairro e da escola

Da janela de onde falamos, interpelados ideologicamente, tomamos o dizer para constituir-nos como sujeitos da linguagem e produzir simbolicamente o efeito de origem da/na constituição do bairro e seus efeitos de sentido que reverberam no sujeito da/na escolarização, tencionados pela atualização da memória que historiciza e desloca sentidos.

Para tal, é necessário, antes, compreender a constituição da periferia onde está localizada o cenário que sustenta a discursividade do trabalho intervencionista.

São duas histórias que se cruzam, partindo de necessidades distintas, mas, com o mesmo objetivo – a luta pela garantia dos direitos descritos na constituição brasileira – moradia e educação. Desse modo, a história da invasão² e construção do bairro está imbricada ao nascimento da escola e dos sujeitos que ali pertencem.

O Colorado, nome dado à área invadida, surge na gestão do governo Dante de Oliveira, através de um movimento de invasão de terras, liderados pelo Senhor Carlos Lourenço da Silva. O movimento de invasão ou grilagem era constituído por populares, sem-teto e famílias humildes, oriundos dos bairros circunvizinhos, Santa Isabel, Ribeirão da Ponte, CPA e Sucuri.

Após a invasão, dividiram a área em lotes e iniciaram o movimento das construções dos barracões. Mais tarde, por meio de mutirões, cerca de 420 famílias se organizaram e construíram suas moradias na área. Nessas moradias humildemente construídas sem projeto arquitetônico, próximas umas das outras e margeando as ruas, não havia rede de esgoto, água potável e tampouco energia elétrica. A água que os moradores consumiam era de poços

² Ocupação de uma área de propriedade pública ou privada, predominantemente para fins de moradia, sem a autorização do titular de domínio, podendo ou não haver a abertura de vias públicas. Em Cuiabá, geralmente, no ato da ocupação de uma área, seus 23 ocupantes marcam seus terrenos de acordo com o projeto de parcelamento a ser executado, com as vias e as áreas destinadas a equipamentos comunitários e de lazer. Devido ao fato de as ocupações ocorrerem “ordenadamente”, tais assentamentos não estão classificados pelo IBGE como favelas, já que dispõem de sistema viário definido e grande parte deles obtém água e energia por meio de “gambiarras” (extensão irregular das redes existentes). Fonte: Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano, Diretoria de Pesquisa e Informação – IPDU/DPI, com base no Censo demográfico – 2000, IBGE.

perfurados nos fundos dos quintais ou do rio Cuiabá. As roupas eram lavadas no rio e a energia elétrica que chegava até as casas era por meio de gambiarras, colocando em evidência o descaso do poder público, bem como, o poder aquisitivo de seus moradores.

As profissões exercidas pela maioria dos moradores eram guarda noturno, domésticas e pequenos comerciantes, pois o bairro apesar das dificuldades havia bares e mercearias. Durante três anos e meio essa comunidade viveu sob pressão e ameaça de despejo por inúmeros motivos, dentre eles, as questões ambientais, o desmatamento irregular em áreas que tinham muitas nascentes de córregos, a poluição do rio pelos moradores por falta de saneamento, as construções de fossas que desaguavam no centro de captação do rio.

Figura 03 – Manchetes sobre a invasão e constituição do bairro Colorado



Fonte: Acervo particular da moradora do bairro, Hugolina Cezária.

Com o aumento da população e o surgimento da Empresa Antártica, a pressão para a desocupação aumentou. Em meio a ameaças de despejo e liminares, o poder público iniciou um processo de negociação para o remanejamento dessas famílias, desse espaço para outro local. Diante de tal iniciativa, por parte do poder público, e depois de longas negociações, o espaço para onde os moradores seriam remanejados, foi encontrado.

Dessa maneira, os invasores daquela área denominada de Colorado foram remanejados para um outro local, levando junto, esperanças de dias melhores e inúmeras promessas do poder público.

Surge, então, o bairro Novo Colorado, localizado na periferia de Cuiabá, na região oeste, fazendo limites com os bairros Ribeirão do Lipa, Amperco, Novo Tempo e Área de Expansão Urbana (AEU), onde estão localizados os condomínios nobres da cidade.

Sustentados por uma posição de uma consciência coletiva “juntos somos mais fortes” (ORLANDI, 2017, p. 213), os que lá vivem empreenderam um movimento de crescimento e transformação, simbolicamente marcado pelos aparelhos sociais que ali operam.

Essa transformação social, mesmo que sustentados pela ilusão que deriva da ideologia, não se pode desprezar seus efeitos. Assim sendo, por mais que o bairro, ao longo de 10 anos, tenha passado por transformações, desenvolveram-se “outras formas de dominação e segregação” (ORLANDI, 2017, p. 225).

A construção do bairro é imbricada a histórias de vida de alguns moradores que ali vivem. Não se trata apenas da luta por um pedaço de terra, mas a relação contígua das histórias que compõem a historicidade do bairro e da escola, com as peculiaridades resguardadas pelos diferentes efeitos de sentido de cada sujeito.

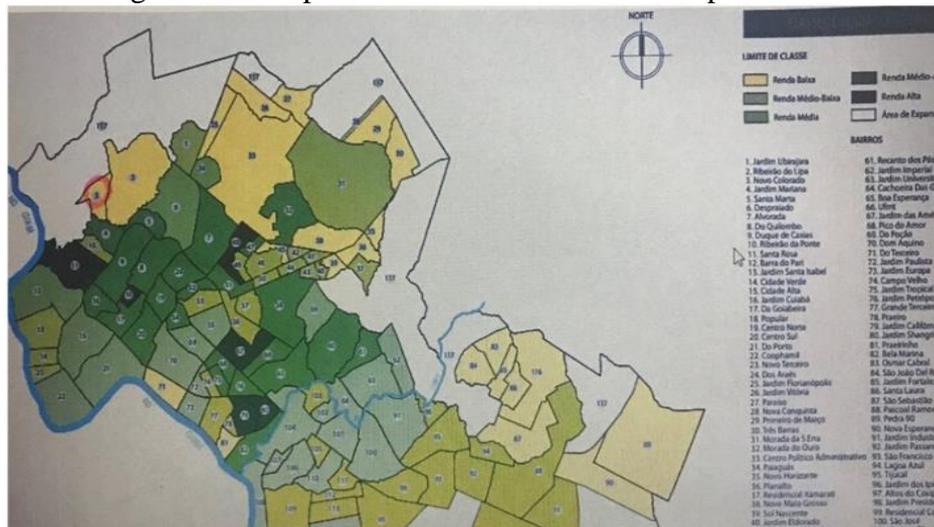
Isso posto, em 2007, o Plano Diretor, o Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano (IPDU) traçou o perfil da cidade³, conforme perfil econômico de classes e rendas – uma maneira de segregar os diferentes.

Os bairros classificados como renda baixa são compostos por população com renda média abaixo de dois salários-mínimos, enquanto, os bairros que compõem a classe alta, têm a renda acima de vinte e dois salários-mínimos, conforme aponta dados do IPDU.

O mapa a seguir representa o perfil de classe e renda dos bairros em Cuiabá, corroborando com o que dissemos, anteriormente.

³De acordo com o IPDU, a composição de classes e limites está classificada da seguinte maneira: renda baixa – abaixo de 2,91 S.M; renda médio-baixa – de 2,91 S.M. a 5,65 S.M.; renda média – 5,66 S.M. a 11,65 S.M.; renda médio-alta – 11,66 S.M. a 21,94 S.M.; renda alta – acima de 21,94 S.M.

Figura 04 – Mapa de classes e renda divididos por bairros



Fonte: IPDU/DPI, com base no Censo Demográfico (IBGE, 2000).

Para Orlandi (2017, p. 203), essa classificação

[...] faz parte de um sistema, o capitalista, regido pelo jurídico e administrado por um Estado que, como dissemos, organiza os processos de individualização dos sujeitos simbolizando as relações de poder segundo um sistema de diferenças às quais são atribuídos sentidos diferentes, que são declinados segundo valores: o melhor, o pior, o rico, o pobre, o superior, o inferior, o que tem a existência garantida e o que não deve existir etc. [...] é uma sociedade que vai além da exclusão, ela funciona pela segregação (coloca para fora da sociedade, e, quem está fora, não existe, não é levado em conta).

Dessa maneira, o bairro Novo Colorado⁴ perfila entre os 25 bairros com rendas abaixo de dois salários-mínimos⁵ e, paradoxalmente, tem em seus limites construções imponentes dos maiores condomínios horizontais da cidade, cujos espaços, caracterizam-se por reunir os iguais e, concretamente, apartar dos diferentes.

Assim, a forma como o espaço urbano se organiza e se distribui, sinaliza os modos de significar as relações.

Nessa esteira, enquanto condições de produção, temos: o bairro, o espaço da/na escola, especificamente a sala de aula, que compõe discursivamente as relações de outros olhares, que implicam a articulação do cotidiano e dos espaços socialmente constituídos pelo sujeito da escolarização.

⁴ O bairro Novo Colorado está identificado no mapa com amarelo e com um círculo vermelho.

Fonte: Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano, Diretoria de Pesquisa e Informação – IPDU/DPI, com base no Censo demográfico – 2000, IBGE.

⁵ De acordo com o mapa, a parte amarela corresponde aos bairros classificados como renda baixa; é o último da escala de classes e rendas;

Com a invasão e a criação do bairro, as 420 famílias que se estabeleceram na área desmatada precisavam de escola para seus filhos. Diante da necessidade e pressionados pelos moradores, o poder público construiu duas salas de aula, que inicialmente eram anexas da Escola Municipal Hilda Caetano, localizada na zona rural do Sucuri. As salas anexas funcionavam dentro da área invadida, porém, sua administração era conduzida pela gestora da escola Hilda Caetano.

Figura 05 – Salas anexas à escola Hilda Caetano



Fonte: Acervo particular da moradora do bairro, Hugolina Cezária.

No anexo, funcionava uma primeira série, uma segunda-série, uma terceira série e uma quarta série, no entanto, havia a necessidade de uma pré-escola para atender a demanda de alunos de 4 e 5 anos. Nesse ínterim, foi alugado um *barraco* que serviria como sala de aula para atender a pré-escola e uma cozinha com intuito de garantir a alimentação das crianças.

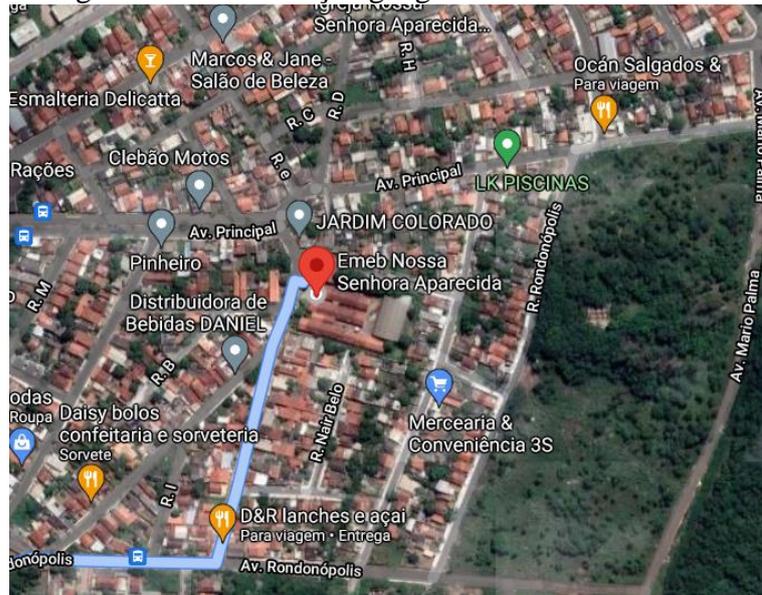
A escola era de difícil acesso, visto que, o meio de transporte era totalmente precário; os moradores contavam com uma única lotação que fazia longos percursos.

Com a retirada dos moradores dessa área e a promessa do poder público de infraestrutura adequada, transporte público, água potável e energia elétrica, os moradores que negociaram a desocupação, colocaram na pauta mais uma reivindicação: a construção de uma escola, onde pudessem matricular seus filhos, para que não tivessem que fazer longos trechos, a pé, até chegarem à escola mais próxima.

Dessa forma, ergueu-se a primeira obra realizada no bairro, de maneira precária, com pouca ventilação, banheiros inadequados, apresentando inúmeros problemas estruturais.

A Escola Novo Colorado foi inaugurada com quatro (04) salas de aula, autorizado pelo Decreto Municipal Lei nº 3628 de 28/04/1997, localizada a Rua H, nº 222 no bairro Novo Colorado e teve como a primeira diretora, a professora Dorami de Barros Lopes, nomeada pelo Ato 1075/97 e, posteriormente, eleita por toda a comunidade amparada pela lei da Gestão Democrática.

Figura 06 – Localização geográfica da unidade escolar



Fonte: Google Maps⁶.

A criação da nova unidade escolar coadunou com a criação da Lei de Gestão Democrática outubro/1998, que consolidou a democracia nas escolas de Mato Grosso. Essa lei deu autonomia financeira, administrativa e pedagógica para as escolas.

Após a inauguração, os moradores, em assembleia, resolveram mudar o nome da escola para EMEB Nossa Senhora Aparecida, como cumprimento de uma promessa feita pelos moradores à Santa, com propósito da obtenção de moradia fixa aos seus devotos.

Como a escola tinha apenas 04 salas de aulas, algumas turmas eram atendidas nos corredores. Em 1998 a escola teve que funcionar em quatro turnos (Matutino - 07:00 às 11:00/Intermediário - 11:00 às 15:00/Vespertino - 15:00 às 19:00/Noturno 19:00 às 22:30h), chamando atenção mais uma vez dos moradores que, prontamente acionaram o poder público. Assim, a escola passou pela primeira ampliação, passando de 4 salas de aula para 10 salas, divididas em (02) pavilhões.

⁶ Disponível em: <https://goo.gl/maps/kDwnNPsnVSWchk6P8>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Figura 07 – Fachada da unidade escolar



Fonte: Blog da EMEB Nossa Sra. Aparecida⁷.

A escola não conta com um refeitório. Geralmente, as crianças do 2º Ciclo se acomodam nas salas de aula para fazer o lanche, deixando disponível o espaço improvisado como refeitório para as crianças menores.

Figura 08 – Pavilhão da escola



Figura 09 – Adaptação do refeitório



Fonte: Blog da EMEB Nossa Sra. Aparecida. Fonte: Blog da EMEB Nossa Sra. Aparecida.

⁷ Disponível em: <http://emebsna-cuiaba.blogspot.com/2011/04/fotos-da-escola-parte-interna-e-externa.html>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Com exceções da secretaria da escola, da sala de informática e a sala de leitura, nenhum outro ambiente da escola é climatizado. As salas de aula são extremamente quentes e no verão o calor intensifica, impondo a equipe gestora às práticas de algumas ações para minimizar o calor, tais como molhar a sala de aula, diminuir o tempo das crianças na sala (diminui o tempo do intervalo e desconta os minutos na saída), atividades fora da sala, entre outras.

Em 2000, com a chegada de novos moradores no bairro em busca de constituírem moradia própria, a escola tornou-se um espaço exíguo para atender toda a demanda de matrículas. Nesse ano, a escola recebeu a segunda ampliação garantindo mais 3 salas de aulas.

Em 2014, com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que decorre da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica de 4 aos 17 anos. Diante de tal situação, os municípios, por meio das secretarias de educação, tiveram que reorganizar suas unidades escolares, para que pudessem universalizar o atendimento da demanda da Educação Infantil, que deveria ser implementada progressivamente, até 2016, atendendo na íntegra o que a legislação federal previa.

Assim sendo, a Secretaria de Educação de Cuiabá criou uma Comissão Permanente da Organização da Demanda Escolar (CPODE), em cooperação técnica com a Seduc para iniciar o processo de terminalidade, progressivamente, dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas municipais (3º ciclo) e a terminalidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais (1º ciclo). Dessa forma, as escolas municipais abririam espaços para fazer o atendimento de toda a demanda da Educação Infantil – 4 e 5 anos e reorganizar o 1º e 2º ciclos que compreendem o 1º ano ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Tal situação, fez com que a EMEB Nossa Senhora Aparecida finalizasse o atendimento do 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos) e ampliasse o seu atendimento na Educação Infantil, 1º e 2º ciclos.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2016, p. 06), a escola está organizada em ciclos/etapas e modalidades, que compreende: Educação Infantil I e II, 1º e 2º Ciclos, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Especial. Atualmente, atende 750 alunos, sendo 143 alunos da Educação Infantil – 4 e 5 anos; 488 alunos do 1º e 2º Ciclos; 107 alunos da EJA e 12 alunos com algum tipo de deficiência, distribuídos nos três turnos.

No tocante aos profissionais lotados, a escola conta com 4 profissionais na equipe gestora, sendo 1 diretora, 02 coordenadores, 1 secretária, 42 professores, 07 técnicos em nutrição escolar (TNE), 10 técnicos em manutenção e infraestrutura/ auxiliar de serviços gerais (TMIE/ASG); 04 vigilantes, 02 técnicos em administração escolar (TAE), 08 cuidadoras, 03 professores em desvio de função temporário, 01 técnico em desvio de função definitivo.

A escola conta com um acervo bibliográfico na sala de leitura com livros de literatura infantil, livros Infanto juvenil entre outros. Os alunos da escola podem fazer empréstimos dos livros para efetuarem suas leituras fora do ambiente escolar. Além dos livros, consta na sala de leitura vários materiais pedagógicos como jogos, alfabetos, material dourado, ábacos, dominó de trânsito, jogos de damas, xadrez, loto leitura, caixa de alfabeto móvel, caixa de dominó de alfabeto, caixa de dominó de frases, caixa de dominó entre outros, voltados ao incentivo à leitura e a alfabetização.

Ao longo dos anos, a escola adquiriu alguns equipamentos tecnológicos que auxiliam o fazer pedagógico. Estão à disposição dos professores, para uso pedagógico: televisões; Microsystems; aparelho de som completo; caixa acústica; microfone sem fio; microfone com fio; câmera fotográfica; DVD; aparelho de ar-condicionado; computadores; data show; kit multimídia; lousa digital; notebook; quadro de vidro; fitas de vídeo; CDs; vários ventiladores de teto; vários instrumentos da fanfarra; jogos e materiais pedagógicos que subsidiam o aprimoramento do ensino-aprendizagem dos alunos.

O laboratório de informática possui vinte (20) máquinas instaladas, com apenas três (03) delas operando relativamente bem. Há internet, porém a qualidade do sinal não é suficiente para conectar as máquinas de uma só vez ou rodar vídeos. Dadas as condições descritas, o uso do laboratório para atividades que envolvam todos os alunos de uma turma, torna-se impossível.

A escola possui uma quadra de esportes coberta onde os moradores, no fim de semana, podem utilizá-la para o lazer, visto que, o bairro não possui nenhum equipamento e/ou espaço de lazer disponível para a comunidade.

Figura 10 – Quadra de esportes da escola



Fonte: Blog da EMEB Nossa Sra. Aparecida.

Por estar situada num bairro periférico, com pouca infraestrutura, a escola enfrenta uma série de desafios que corroboram diretamente no ensino-aprendizagem das crianças. Questões como vulnerabilidade social, violência doméstica, causam a desestrutura familiar decorrentes do desemprego e do uso de entorpecentes – álcool e drogas, desafios recorrentes transferidos para o espaço escolar.

Nessa perspectiva, imaginariamente, a escola se reinscreve fora de seu campo de funções em detrimento da sua concepção discursiva, “estruturado pelo pressuposto da igualdade de todos no acesso à instrução, estabelece ser o talento de cada um que assegura a possibilidade da diferenciação”. (PFEIFFER, 2011, p. 154).

1.3 O Projeto Político Pedagógico – PPP

Conforme o Projeto Político Pedagógico, A EMEB Nossa Senhora Aparecida é organizada de acordo com proposta da Escola Sarã⁸ que prevê a organização por Ciclos de Formação. Como trabalhamos com o ensino de Língua Portuguesa e nossa intervenção se deu em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, cumpre esclarecer que o funcionamento do ensino na rede municipal é regido pelo ciclo de formação humana e não mais pelo ensino seriado. Sendo assim, nossos alunos têm seu desenvolvimento mensurado não mais em notas, mas sim numa “avaliação contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais”. (Lei 9394/96 Art. 24, inciso V).

É uma proposta pautada no desenvolvimento humano e nos direitos às aprendizagens de acordo com o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa² em consonância com a proposta da Escola Sarã. É valoroso dizer que, durante a elaboração e execução do projeto, a reelaboração do PPP estava ainda em fins de reajustes para a homologação, dessa maneira, temos como ponto de análise o Projeto Político Pedagógico do ano de 2016.

Quando os professores chegam à escola, o primeiro passo é se inteirar do projeto político pedagógico, para construir direcionamentos para o seu fazer pedagógico na unidade. As

⁸ Escola Sarã, política educacional proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá a partir de 1998, que introduz os ciclos de formação nas escolas da rede. Disponível: <https://repositorio.usp.br/item/001600103>. Acesso em: 01 fev. 2020.

² PNAIC consiste em um conjunto de ações integradas de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC e que contribuem para a alfabetização e o letramento. O programa baseia-se em 4 eixos principais: a formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; e gestão, controle social e mobilização. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/download/21_9945a2941359afb9a5bc726869f697c5. Acesso em: 01 fev. 2020.

orientações que vão nortear o trabalho docente estão explicitadas na textualidade do projeto político, que nos diz:

A EMEB ‘Nossa Senhora Aparecida’ visa promover uma educação de qualidade que possibilite o acesso ao saber científico e sistematizado, promovendo a formação do cidadão crítico e participativo, respeitando e valorizando o ser humano em seus princípios éticos fundamentais, como igualdade, liberdade, solidariedade e diversidade, favorecendo sua inclusão no mundo do conhecimento e do trabalho. (PPP, 2016, p. 20).

Dessa maneira, o que aparece no PPP é o sentido de que o ensino para ser efetivo deve *ensinar* o sujeito aluno a se adaptar à sociedade, para que futuramente possa galgar uma vida melhor, por meio de um emprego que o torne *visível* socialmente, e, não necessariamente, que o objetive a uma transformação social. Esse discurso é propagado e se fortalece, quando se trata de escolas localizadas na região periférica da cidade, onde os sujeitos pertencentes ao grupo social pouco favorecido, se defrontam com a circularidade em torno das *benefícios* do ensino público.

Diante de tais circunstâncias, o professor, deve conhecer a realidade social, não com objetivo de construir um ensino baseado numa educação libertadora, mas, *inculcar* no aluno competências para que este possa se *ajustar* ao meio social em que vive. Esses *ajustes* estão presentes na textualidade do PPP quando propõe um projeto de leitura desenvolvido na escola ao longo do ano letivo, cujo tema, valida, por meio dos *não-ditos*, a propositura de leituras verticalizadas.

De acordo com o PPP (2016, p. 36), o projeto de leitura foi executado nos dois últimos anos, cujo tema *Plante Leitura e Colha Cidadãos de Paz* é dividido em subtemas bimestrais elencados na semana pedagógica. Os subtemas baseiam-se na cultura de paz e no exercício da cidadania, conforme descrito no documento. No 1º Bimestre: Início do Projeto de Leitura; 2º Bimestre: Cidadania e Valores; 3º Bimestre: Voto e cidadania; e 4º Bimestre: Educação Ambiental para a Cidadania.

Para Orlandi (2017, p. 226), “não há cidadania em abstrato. [...] O que há são sítios, lugares de definição, em que se configuram processos de manifestação concreta de sentidos de cidadania”. Desse modo, a escola é institucionalmente um lugar discursivo em que “se cruzam as determinações históricas, sociais e políticas que constituem o sujeito nos sentidos que lhe são atribuídos[...]. (ORLANDI, 2017, p. 226).

Esses sentidos são reforçados pelo objetivo da proposta da estrutura curricular da escola, compreendida como:

[...] um ambiente privilegiado de aprendizagem, proporcionando a esses alunos práticas lúdicas, tais como: projetos de leitura, jogos esportivos, informática, aulas diferenciadas de campo e em sala, bem como demais recursos atrativos para esses alunos, propiciando melhor desenvolvimento educacional, social e cultural. Dessa forma temos como objetivo proporcionar aos alunos uma visão em todas as dimensões do contexto social, preparando-os para a cidadania, facilitando seu ingresso na sociedade. (PPP, 2016, p. 38).

A matriz curricular está organizada por área do conhecimento/disciplina “numa dimensão globalizada e interdisciplinar”. Tal documento apresenta um quadro que orienta os professores quanto aos componentes curriculares. Para fins de reflexão, trataremos o que diz respeito à linguagem, objeto de estudo da nossa pesquisa, sustentados na seguinte organização:

Conforme o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os componentes curriculares de Língua Portuguesa [...] está organizado da seguinte forma: Língua Portuguesa Eixos: 1. Leitura; 2. Oralidade; 3. Produção de textos escritos; 4. Análise Linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; 5. Análise Linguística: normatividade, textualidade e discursividade. (PPP, 2016, p. 24).

Partindo do princípio de que o aluno não é uma tábula rasa – teoria Pavloviana –, pronto para ser lapidado conforme convém à escola, ou uma folha em branco a ser preenchida, deve-se considerar a sua relação com as múltiplas possibilidades da linguagem e com o mundo simbólico. Conquanto, o papel do professor vai além de ensinar o aluno a ler/escrever, é um processo de (re)significação da leitura e da prática docente. É um processo de autonomia, de transbordamento da prática e da reflexão acerca dos documentos orientativos da escola que *desaguam* na sala de aula.

Para tratar desses questionamentos e outros temas relacionados ao ensino da língua percorremos o espaço da escola, ancorados na teoria da Análise do Discurso e a História das ideias Linguísticas. Não obstante, nos deparamos com o imaginário de que saber a língua é saber sobre ela. Desse princípio, origina-se a sentença de que conhecer as formas e as regras é sinônimo do bem falar. Por isso, ao trabalharmos atividades de leitura como interpretação de texto, não é incomum, ver os alunos aguardarem a resposta vinda do professor ou do livro didático como a *resposta certa*, porque, a maioria está condicionada ao superficialismo das respostas fechadas, com a univocidade dos sentidos. Também não é incomum tratar o ensino de gramática separadamente das aulas de leitura/interpretação e escrita, fato este, que os projetos de leitura não contemplam uma visão mais profícua sobre a língua, e ainda, não consta no documento da escola proposta alguma sobre o ensino da gramática.

Essa postura parte de um sistema que atravessa a escola e a constitui, considerando a relação do sujeito leitor com o texto “sob o modo de funcionamento do discurso científico – o sentido único está objetiva e transparentemente colado à palavra – e na posição de *escrevente*”. (PFEIFFER, 2003, p. 100-101, grifo do autor). Esse imaginário parte desde o processo de formação do professor e se estende vertiginosamente aos bancos escolares.

Os documentos que orientam o ensino na escola, tem na sua textualidade a ideia de um ensino homogêneo, sem nenhuma particularidade no que concerne ao ensino aprendizagem das crianças. Conquanto, olvidam àquelas que participam de um grupo social menos favorecido, como é este o caso, que não constituem possibilidades de leitura como crianças da classe média. Ou seja, conforme nos aponta Orlandi (2012, p. 48) “a escola, tal como existe, em referência à leitura, propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê”.

Dessa maneira, para que escola não se submeta a uma postura simplista, deve-se

[...] criar espaço para elaboração de outras formas de conhecimento que derivem do conhecimento efetivo do aprendiz em suas condições sociais concretas. [...] deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo. (ORLANDI, 2012, p. 48).

Para entender a relação do sujeito aluno com os sentidos e o funcionamento da língua(gem), retomamos a circularidade e a legitimidade do discurso pedagógico (DP), postulado por Orlandi que o define como autoritário. É um discurso que se instaura como transmissor de informações, “dado que a função é a inculcação, [...]”. (ORLANDI, 1983, p. 77).

Tomamos, pois, a polissemia, enquanto processo que representa a tensão marcada na relação do sujeito com o mundo, caracterizando os discursos e considerando o objeto do discurso e os interlocutores.

Por estes critérios estabelece assim uma tipologia:

- a. **discurso lúdico:** é aquele em que seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta (o exagero é o non-sense).
- b. **discurso polêmico:** mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada (o exagero é a injúria).
- c. **discurso autoritário:** o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é

uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem. (ORLANDI, 1983, p. 10).

Não obstante, não podemos afirmar que um discurso será sempre lúdico ou autoritário, dadas as múltiplas naturezas do discurso, porém, o discurso pedagógico é definido como o discurso autoritário, porque mantém na sua singularidade um processo que distingue os detentores do saber dos demais, além de manter relações de silenciamento, apagamentos e de sentidos estabilizados. “A escola cumpre, dessa forma, sua função social, a de reprodução”. (ORLANDI, 1983, p. 77).

Dessa maneira, temos no discurso pedagógico a figura do professor que assume o conhecimento científico para transmitir ao sujeito/aluno, que por sua vez, reproduz os sentidos *ditados* pelo professor. Nessa sequência, o processo de escolarização fica determinado pelo discurso autoritário, uma vez que os sentidos são apenas transmitidos, reproduzidos, determinados.

A escola, nas condições de produção que hoje vivemos, deveria conduzir seu olhar à pluralidade dos efeitos de sentido, valorizando novas configurações que venham contribuir na perspectiva de uma educação integral para futuras gerações.

As observações que aqui fazemos, contempla o nosso olhar em torno da instituição escolar, da qual nós fazemos parte. Um olhar mais aguçado no que se refere às práticas de ensino-aprendizagem e as maneiras pré-determinadas que dominam a nossa práxis pedagógica. A proposta contida no documento oficial apenas reforça o discurso empírico de um sistema educacional que inviabiliza a leitura/interpretação polissêmica e traduz, nas palavras de Hashiguti (2009, p. 25), que “[...] aprender significa tornar-se proficiente em metalinguagem, saber falar do mundo pela linguagem da ciência, mesmo que esse saber falar signifique repetir empiricamente conceitos sobre objetos de estudos que se perdem eles próprios”.

Contudo, esse posicionamento mostra-se distante da concepção que adotamos para esta intervenção, que concebe a “leitura como uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo”. (ORLANDI, 2012, p. 45). Distanciamos da ação repetidora da tradição gramatical que concebe construções gramaticais impecáveis, ignorando os processos mentais que estão sempre em construção, tirando do aluno a oportunidade de rever seus conceitos sob uma outra ótica, fazendo-o acreditar que o que está posto na forma da língua não é passível de mudança.

Desse modo,

[...] os processos de estabilização e desestabilização de conceitos e ideias, que podem ser chamados de atividades epilinguísticas, abrem um gigante leque de oportunidades para o ensino. Além de ajudar a detectar os pontos da gramática com quais os alunos têm menos intimidade, o professor tem acesso à atividade criativa e criadora dos alunos, podendo a partir daí organizar suas aulas de modo mais dinâmico e próximo de suas realidades. (WAMSER; REZENDE; 2013, p. 05).

Considerar o ensino de língua articulado com a linguagem, com sujeitos reais, implica em renunciar o aluno ideal, levando-o a *enxergar* a língua como propriedade sua, utilizando seus próprios mecanismos de linguagem, independente de intervenções externas, pontua as autoras.

No entanto, o que de fato percebemos são os métodos sobre o ensino de língua propostos pela escola que não atende as reais necessidades dos alunos, seja nas aulas de Língua Portuguesa, seja nos projetos de leitura engendrados por ela. São métodos que acabam por classificar o aluno no grau zero e o professor no grau dez, resultando numa “relação coercitiva do método de ensino”, uma vez que, ao supor o grau zero para o aluno, não se admite o conhecimento prévio que o constitui antes da sua chegada à escola. Logo, silencia-o, desestimula-o, desvaloriza-o.

1.4 Os sujeitos-autores – por que o sexto ano?

Dois fatores nos mobilizaram na escolha do sexto ano do Ensino Fundamental. Primeiro, o fato de serem alunos egressos da unidocência – estudaram até o 5º ano com um único professor – e segundo, porque são alunos que chegam até o 6º ano com a cobrança de ler e escrever *adequadamente*.

Os alunos que chegam a essa escola são, na maioria das vezes, filhos dos ex-alunos ou filhos de alunos que estudam num outro turno da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Tais discentes carregam desde cedo problemas de autoestima, de conflitos familiares, de defasagem no ensino-aprendizagem e, não raro, são estigmatizados pela sua condição e, em geral, desacreditados pela família e pela escola.

Neste ano de 2019, a escola contará com três turmas do 6º ano, com uma média de 28 alunos por turma, em acordo com o que prevê a Portaria N. 460/2019/ SME, a qual estabelece o máximo de 30 alunos por sala nessa etapa de ensino – lei cuidadosamente observada pela gestão da escola.

Quando aportam nessa turma, esses alunos estão no meio do caminho entre a infância e a adolescência. É um processo doloroso de transformação e autoaceitação e, nesse momento, a escola também é apresentada a eles transformada, fragmentada em caixinhas, chamadas de disciplinas.

Nas aulas de Língua Portuguesa essa ruptura se apresenta de forma mais acentuada, uma vez que, a leitura/interpretação e escrita estão numa esfera e o ensino da gramática está em outra, numa aparente dissociação entre a gramática e o texto; como se as palavras, frases, orações fossem autônomas, independentes de suas condições de uso.

Podemos conceber o trabalho discursivo da gramática a partir do pressuposto de que as gramáticas fazem sentido, porque “são produtos históricos [...] determinadas pelas condições de produção em que vieram a lume”. (COSTA, 2019, p. 16). Sendo assim, “[...] filiam-se ao já-dito, à memória dos dizeres sobre a (meta) língua, para sobre ela poderem dizer na gramática”. (COSTA, 2019, p. 17). E ainda, conforme a autora, as gramáticas fazem sentido porque,

[...] (re)produzem sentidos, dizeres sobre a língua e sobre a metalíngua, mas também sobre a sociedade e a sua história, sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos dessa sociedade e entre eles e a(s) língua(s) no/do Brasil, discursos. (COSTA, 2019, p. 17).

Dessa maneira, tivemos nesta proposta de intervenção, a intenção de trabalhar com os alunos do sexto ano a compreensão do efeito de sentidos do funcionamento da língua, por meio dos diminutivos, numa abordagem discursiva considerando a opacidade da língua, e suas condições de produção.

Sob esse olhar, foram mobilizadas várias materialidades significantes, numa relação constitutiva do funcionamento da língua na prática da leitura e da escrita, autorizando o dizer do aluno dentro e fora da sala.

2 A GRAMÁTICA COMO OBJETO “VIVO”: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

2.1 Sobre a língua, a gramática e a leitura

Para traçarmos o (per)curso do nosso trabalho com a leitura/interpretação foi fundamental compreender a concepção de língua instaurada no espaço de escolarização em relação a língua que falamos, a língua que acontece no/pelo homem em relação com o simbólico. “Não há, pois, como desconhecer a história do sujeito e da língua na produção do conhecimento do sujeito sobre a língua” aduz Orlandi (2002, p. 29). Sob a perspectiva discursiva,

[...] ao tomarmos um lugar determinado nessa história, estamos produzindo uma forma de conhecimento sobre a língua que constitui, por si, um modo de relação com a linguagem e uma posição teórica definida: a que vê a produção de objetos simbólicos em movimento, como parte de uma história em que sujeitos e sentidos se constroem. (ORLANDI, 2002, p. 27).

Antes de tecermos considerações acerca do lugar e da relevância da língua na AD, pousamos o nosso olhar no deslocamento que resultou na cisão da linguagem em *língua e fala*. A partir de Ferdinand de Saussure a língua começa a ser abordada de maneira sistêmica, ou seja, como um fato social, produto do coletivo. O corte epistemológico, colocou-se em destaque o funcionamento da língua, objeto de reflexão neste campo de trabalho intervencionista.

Nas palavras de Pêcheux (1997, p. 62, apud GASPARINI, 2015, p. 64), “o que funciona é a língua, isto é, um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições reguladas por elementos definidos, cujos mecanismos colocados em causa são de dimensão inferior ao texto”.

Podemos refletir que, a partir da divisão que opõe *língua/fala* e dissocia o *social do individual*, Saussure instaura a língua como objeto da linguística, visto que é nela que “podem ser examinadas as relações e sistematicidades de seus elementos constituintes”. (INDURSKY, 2010a)⁹.

Ainda nessa esteira, afirma que a língua

[...] é um objeto asséptico, de onde todo e qualquer elemento que não seja interno, próprio ao sistema linguístico, nela não encontra lugar e dela deve ser excluído. Como se vê, a oposição *língua/fala*, princípio fundante da ciência linguística, exclui a atividade do homem com/na língua e, nesse mesmo movimento, dela exclui toda e qualquer relação com a exterioridade. (INDURSKY, 2010a).

⁹Artigo *Estudos da linguagem: língua e ensino*, documento não paginado, publicado na revista *Organon* (UFRGS). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28637/17317>. Acesso em: 10 maio 2020.

Dessa forma, entendemos que a língua sistêmica (a de Saussure) se fecha a tudo que não seja estritamente linguístico, considerando apenas o linguístico em suas relações internas. É importante destacar que a língua sistêmica é apenas uma concepção dentre muitas, e que para a perspectiva proposta neste trabalho, precisávamos ter um ponto de partida para avançarmos em direção ao estudo da língua contemplada na/pela Análise do Discurso.

Em *Estudos da linguagem: língua e ensino*, Indursky faz um breve sobrevoo acerca das definições sobre língua, cuja abordagem nos remete a concepções de Saussure, passando por Benveniste até chegar em Pêcheux. Nos seus estudos, Indursky (2010a) mostra que os trabalhos de Benveniste apontam que “muitos aspectos, relegados ao residual da fala por Ferdinand de Saussure, poderiam ser estudados em sua regularidade, permitindo examinar as marcas da atividade do homem na língua”.

Importa dizer que,

[...] os estudos de Benveniste recuperam elementos até então considerados residuais, os quais vão subsidiar uma nova relação com a língua. Esta língua, por conseguinte, não é mais estritamente idêntica à língua sistêmica, pois elementos extralinguísticos são associados ao linguístico. (INDURSKY, 2010a).

Entretanto, apesar de Benveniste estudar categorias que marcam as atividades languageiras do homem, essas categorias ainda pertencem à ordem da língua sistêmica.

Tal abordagem se fez essencial para que pudéssemos pensar o ensino a partir da concepção de língua e termos a clareza de que língua estamos falando/ensinando. Pois, se quando falamos em língua, não soubermos de que língua falamos, então não estaremos preparados para as práticas que o ensino requer, e isso pode afetar muito a qualidade do ensino.

Desse modo,

[...] todo professor e/ou futuro professor deve perceber com clareza que a língua sistêmica e transparente é uma concepção dentre outras e não a única concepção. A língua sistêmica mostra como a língua funciona, é muito importante, mas, dependendo do que se pretenda realizar com os alunos, não basta. Depois de saber como a língua sistêmica funciona, é preciso examinar seu funcionamento semântico e/ou discursivo e, a partir dele(s), perceber os sentidos ou efeitos de sentido que tais funcionamentos produzem. É preciso compreender os processos semânticos e/ou discursivos que se engendram a partir de e sobre tais funcionamentos da língua. Só possuindo este conhecimento é que o professor vai estar instrumentado para entrar em sala de aula e ajudar seus alunos a refletir sobre a língua, a interpretar os sentidos e efeitos de sentidos que decorrem de diferentes enunciados e textos. Enfim: só assim seus alunos saberão, por sua vez, usar a língua para produzir sentidos em suas diferentes atividades dentro e fora da escola. (INDURSKY, 2010a).

No domínio prático, muito se tem dito sobre a relação do ensino da língua e fracasso da aprendizagem em nossas escolas. Essa relação está ancorada no diagnóstico das avaliações externas – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) –, que produzem um certo *desconforto* diante dos baixos índices que representam o fracasso no ensino da língua, seja na escrita, gramática, leitura/interpretação. Para Souza (2019, p. 84),

Não há, pois, uma materialidade linguística e uma discursiva. Língua e discurso se realizam numa imbricada relação de constituição. Os recursos da ordem da língua (como os fatos de gramática, por exemplo) não se convertem em recursos expressivos: eles constituem a dimensão semântica da língua em toda sua textualidade e a sua dimensão discursiva.

Sabemos que não é uma tarefa fácil articular as atividades de gramática/leitura e escrita propostas, dadas as condições históricas e o modelo de matriz curricular vigente na escola, sobretudo, as imposições inerentes que pairam no imaginário coletivo sobre o ensino da língua portuguesa. Entretanto, sustentamos nossa compreensão, pensando a gramática como parte constituinte da nossa relação com a sociedade e com a história, e a língua em seu funcionamento, em sua opacidade, “uma língua que convoca sujeitos historicamente determinados, inscritos em lugares sociais, a partir dos quais enunciam seu discurso”. (INDURSKY, 2010b, p. 170). Fomos atravessados pelo desejo de compreender o funcionamento da língua na discursividade, a partir da articulação das Histórias das Ideias Linguísticas e Análise do Discurso, refletir sobre a historicização do saber linguístico e metalinguístico na sala de aula.

Isso posto, as inquietações que nos atravessaram, acerca do ensino de língua, foram pautadas na dificuldade de se trabalhar a língua em sua condição histórica, fazendo sentido, ou seja, trabalhar a língua não “fechada nela mesma, mas sim, como materialidade discursiva”. (SOUZA, 2019, p. 87), abrindo espaços para novas práticas de leitura, conforme a teoria que nos sustenta. Para Análise do Discurso, a “língua, nesse domínio de saber, vem, desde sempre, entrelaçada à exterioridade e é concebida como uma materialidade através da qual o ideológico se manifesta” (INDURSKY, 2010). Por essa razão, dizemos que a língua é constituída de falhas, ambiguidades, deslizos.

A partir do Programa de Mestrado do PROFLETRAS, iniciamos o processo de (des)aprender velhos hábitos para nos ancorarmos na teoria discursiva e compreendermos a concepção de língua, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Para tanto, concebemos como movimento inicial, a compreensão de que “[...] a língua produz sentidos por/para os sujeitos”. (ORLANDI, 2015, p. 15). Dito de outra maneira,

[...] a língua está no mundo com homens (históricos) que falam e significam em determinadas condições de produção, que definem a exterioridade da/à linguagem. Pensar a língua em sua condição histórica faz definir a linguagem, [...] como fato sempre possível de ser interpretado. (SOUZA, 2019, p. 89).

A segunda parte do tripé que compunha o projeto desenvolvido foi a gramática. Para que pudéssemos compreender a definição que a gramática carrega até os dias atuais, fizemos um breve passeio acerca da sua constituição na Antiguidade Clássica, fundamentados em Auroux (2014, p. 12), que afirma que “todo conhecimento é uma realidade histórica”. Ou seja, não há saber que não esteja inscrito na história, que rompa com tudo o que já foi produzido anteriormente.

Sendo uma realidade histórica,

[...] o ato de saber, possui por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectão (Auroux, 1987 b), assim como um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado [...] ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina, o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber. (AUROUX, 2014, p. 12).

Em se tratando da produção de conhecimento linguístico, entendemos que todo saber constitutivo de uma esteira de saberes que o precederam, servem-lhe de fonte. Segundo Auroux, “[...] quando falamos de origem, não se trata evidentemente de um acontecimento, mas de um processo que podemos delimitar num intervalo temporal aberto, às vezes consideravelmente longo”. (AUROUX, 2014, p. 23).

O surgimento das primeiras Gramáticas na Grécia, ligado a retórica, marca o ensino da arte de falar, propagada pelos sofistas cujo objetivo era ensinar a arte de falar de maneira eloquente, usando técnicas para persuadir seu interlocutor. Dessa maneira, as primeiras gramáticas eram compostas de tratados que continham esses recursos persuasivos empregados na arte de falar. A obra mais significativa, nessa época, foi a gramática de Dionísio, o Trácio, que constituía como disciplina autônoma e está “[...] associada ao seu emprego na escola para o estudo de textos escritos, isto é, como um instrumento a serviço da aprendizagem da escrita e da leitura. Não eram, portanto, ainda obras teóricas, mas manuais práticos que instrumentavam os leitores [...]”. (DESBORDES, 1889, apud COSTA, 2019, p. 23).

Sob esta perspectiva, os manuais que instrumentavam os leitores da época era a única forma válida para representar a norma culta ou padrão, as demais variedades linguísticas eram classificadas como desvios da língua. Essa concepção é conhecida como a mais próxima das escolas, especialmente no Ensino Fundamental, pois está relacionada à gramática normativa, cujo interesse é marcado pela preocupação de como falar e escrever *bem*.

Reconhecemos, nas palavras de Dias (2007, p. 142), que

[...] a gramática passou a adquirir um caráter prescritivo e pedagógico, determinando como fazer uso da linguagem escrita. Desse modo, conservou e intensificou a elitização do saber gramatical, evidenciando a distorção na sociedade, sendo um eficiente instrumento diferenciador de estratos sociais. Dominá-la significa bem falar e escrever uma variante linguística eleita como padrão. A divulgação e institucionalização da gramática e seu estudo ganham consistência com a escrita, pela relativa estabilidade que ela empresta às regras gramaticais.

Consequentemente, sob esse olhar, os conteúdos e as atividades giram em torno da modalidade escrita, e não comumente, confunde-se ensino de língua com o ensino da norma culta *ideal*, conforme menciona o autor, ao postular que

[...] quando se fala em ensino de português, o que normalmente aparece como ideia predominante é o aprimoramento da habilidade no uso da língua, e sendo habilidade de uso normalmente confundida com domínio da norma culta, pode-se entender “apego” à gramática tradicional no ensino de português nas nossas escolas. (DIAS, 2006, p. 44).

A história sobre a gramática tem seu peso na passagem do aluno pela instituição escolar, ou seja, o que ele deve *fazer* no espaço escolarizado – do processo da oralidade para a escrita – porém, dado ao imediatismo da escola, esse aluno acaba por *re/desistir* desse processo, acarretando o fracasso escolar. *Afinal*, “não há, pois, como desconhecer a história do sujeito e da língua na produção de sentidos”, afirma Orlandi (2002, p. 29).

Nessa perspectiva discursiva, pensamos a gramática como objeto histórico e “sobre o modo como ela inscreve o sujeito na vida social, em relações pelas quais ele se identifica com ‘seu’ grupo social, como sujeito de um Estado, de um país, de uma nação”. (ORLANDI, 2002, p. 17). Sendo assim, a gramática trata-se de um saber em que ressoam outros saberes que foram se constituindo ao longo da história e que, ao permanecerem em uma dada comunidade, adquiriram estatuto de conhecimento. É por esse viés que propusemos o trabalho com a gramática no projeto de intervenção, pois entendemos que

[...] a gramática não é uma simples descrição da linguagem natural; é preciso concebê-la também como um instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas [...]. (AUROUX, 2014, p. 70).

Assim, interessou-nos compreender a gramática enquanto instrumento linguístico a partir de um conhecimento produzido pelo sujeito/aluno, não como um objeto acabado e/ou como instrumento de parâmetro do *bem falar e bem escrever* – definição recorrente, sustentada ideologicamente e reproduzida no ambiente escolar. A essa dicotomia entre *certo e errado* impõe um padrão, comumente usados para excluir socialmente aqueles que não dominam a língua (imaginária) imposta pela gramática, validando, desse modo, a desigualdade entre os sujeitos. A produção de conhecimento sobre a língua é uma construção por/pelo sujeito a partir de gesto interpretativo sobre um objeto instado a interpretar.

Ao nos apropriarmos do instrumento linguístico como objeto discursivo que constitui a nossa língua, retomamos a história das ideias linguísticas para propor novos gestos de leitura, visto que

[...] a articulação da história das ideias (teorias) linguísticas com a história da constituição da língua nacional traz novos elementos para a compreensão da gramática e a explicação da relação da língua com o Estado. Ela trabalha a ligação necessária entre a unidade (formal) e a diversidade (concreta) no campo dos estudos da linguagem. (ORLANDI, 2001, p. 21).

Dessa maneira, assentamos nosso olhar sobre o que nos diz Orlandi (2002, p. 196):

Se considerarmos, agora, a gramática como instrumento linguístico, como objeto histórico, o ensino ganha nova perspectiva. Quando a pensamos como instrumento linguístico, o que se ressalta não é mais a simples utilização da gramática no ensino. Não falamos mais da função da gramática, mas do funcionamento da produção de um saber sobre a língua na relação desta com o sujeito e a sociedade na história. Falamos do funcionamento histórico-social da gramática, ou, mais largamente, dos estudos linguísticos na escola, no ensino, na formação do cidadão brasileiro.

Partindo dessas fundamentações, não vemos a gramática como objeto sacralizado e nem profano, cujas respostas são verdadeiras e universais, mas como resultado da construção de um saber por sujeitos afetados ideologicamente em dadas condições históricas de produção. Assim, abordamos a gramática na perspectiva de um processo de ensino, de conhecimento sobre a língua, fundamentado no seu funcionamento. Caso insistamos em ensinar a língua separada histórica e socialmente, “continuaremos reprovando na escola exatamente aqueles que a sociedade já reprovou, enchendo as salas especiais e curtindo o fracasso dos nossos projetos” (POSSENTI, 2012, p. 22).

Para constituirmos o tripé que sustentou nosso trabalho – língua, gramática e leitura – buscamos entender como a escola se posicionava ao discutir e desenvolver os projetos de leitura

contidos no projeto político pedagógico da escola. A partir do diagnóstico realizado com a equipe de professores e coordenação escolar, observamos que os projetos elaborados e desenvolvidos acerca da leitura, comumente, são projetos que *aprisionam* os alunos em questões direcionadas e/ou que *estacionam* seus sentidos e significados nos limites da história de leitura dos professores.

Outrossim, desconhecem 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”. (ORLANDI, 2015, p. 45).

A leitura/interpretação que circula no espaço da escolarização é determinada por instancias ideológicas que põe em *xequê* o funcionamento do trabalho com a leitura. Dessa maneira, o que se vê é a dicotômica relação entre alunos e professores. Se de um lado vemos o aluno empreendendo toda sua habilidade em provar que fez a leitura mecanizada, seja por meio de avaliação, de preenchimento de fichas e/provas, por outro lado, temos os professores que precisam formular essas atividades avaliativas que evidenciem a leitura desse aluno.

Para Nunes (1998, p. 26-27), “há uma economia da leitura: acumular livros na biblioteca, emprestá-los, adquiri-los, trocá-los; e há uma administração da leitura: organizar grupos de leitura, elaborar fichas, resumos, dar visibilidade aos gestos interpretativos”. Reconhecemos nas palavras postuladas pelo autor que há um trabalho com a leitura preconizado no ambiente de escolarização, sistematizado em duas vertentes, sustentadas pela concepção equivocada de leitor/leitura.

Em nossa prática docente, antes de entrarmos para o Programa de Mestrado Profissional, havia um condicionamento natural em trabalhar com a leitura/gramática na sala de aula, mesmo que, por diversas vezes, realizássemos leituras solicitando ao aluno *resposta pessoal*. No fundo, desejávamos que a resposta dada por ele estivesse *correta*, conforme as respostas que vinham como sugestão no livro didático. Ou, o aluno, por não se sentir autorizado a refletir sobre o que o *texto diz*, empunhava-se em uma *caçada* desenfreada pela resposta *certa* nas linhas que compunham o texto.

O princípio dessas práticas de leitura consistia meramente em adequar o aluno como decodificador, repetidor, ignorando que o aluno-leitor se constitui na sua relação com a linguagem, de acordo com suas histórias de leituras e suas condições de produção. Assim,

[...] as condições de produção incluem [...] os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito, ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo. (ORLANDI, 2017, p. 17).

Concordamos com Romão e Pacífico (2006, p. 29) ao postularem que “a leitura acontece dentro de um processo histórico, que também é ideológico, vinculado a determinadas instituições sociais, que orientarão a direção que a leitura poderá tomar”. Ou seja, a ideologia e a linguagem são indissociáveis, e nessa esteira é desenhada pela classe dominante para *aprisionar* e não para libertar, pois “[...] a classe dominante vê na leitura um aprendizado para exercer a dominação; enquanto para a classe dominada a leitura seria um meio de aprendizagem para defesa. Ou para vir a fazer parte da classe dominante”. (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 29-30).

A leitura, nesse sentido, coloca os sujeitos em contato e confronto com outros sujeitos, outras vozes, que muito embora, com objetivos distintos, se constituem, se significam na/pela leitura. Entendemos a função necessária do professor que, em muitas situações, é *obrigado* a exercer um papel dominante e autoritário, reproduzindo o conhecimento legitimado pelas instituições. Muitas vezes, repete o discurso da escola, seja por coerção ou por insegurança em elaborar questões que possibilitem ao aluno a oportunidade de tecer relações, assim como questionar o próprio texto. Ainda, assim, alguns poucos, resistem, se subvertem, driblam o que está posto, encontram frestas nos textos e nos próprios espaços que ocupam; teimam em buscar um novo modelo de significação.

Nessa ótica, a reflexão sobre leitura/interpretação, também nos constitui porque nos fez compreender como as palavras *resistência* e *subversão* ganharam outros sentidos no processo histórico com a leitura na escola.

2.2 Diminutivos - Da Gramática Normativa à Semântica da Enunciação

O surgimento da categoria do diminutivo se deu por meio da reflexão dos gramáticos da Antiguidade sobre as partes do discurso, passando pela polêmica instalada naquela época sobre sua posição no sistema flexional ou derivacional. Via de regra, as duas vertentes, concordavam em ser o diminutivo um caso de diminuição de um protótipo, de redução de tamanho.

Pensar discursivamente o funcionamento do diminutivo na língua, não nos foge a reflexão acerca da sua formação, uma vez que direcionamos nosso trabalho em relação a um deslocamento teórico-metodológico no campo da gramática, que nos convida a olhar para as palavras que se formam nominalmente e produzem sentidos para os nomes e para os enunciados. Trata-se de um olhar acerca da constituição do diminutivo, com base nos fundamentos da teoria da Semântica da Enunciação, uma vez que consideramos pertinente pensar a formação do diminutivo buscando compreender o processo de formação das palavras,

“na medida em que ancoram a articulação desses formadores em razões da ordem enunciativa”, conforme postula Dias (2018, p. 117).

Num primeiro movimento, assentamos nosso olhar sobre o modo como está posta a definição do diminutivo nas gramáticas normativas. Os conceitos são apresentados de forma geral, com a ideia de diminuição, em alguns casos, apenas com algumas variações. Sendo assim, buscamos revisitar algumas gramáticas para que, com base nos conceitos apresentados, pudéssemos observar a abordagem feita pela gramática normativa.

Em Bechara (2001, p. 140), edição 36^a, “os diminutivos apresentam-se com sua significação aumentada ou diminuída, auxiliados por sufixos derivacionais”.

Posterior a essa edição, na edição 37^a, o autor aponta como equívoco confundir flexão com derivação e estabelece dois graus de significação – aumentativo e diminutivo. Sob esse olhar, o diminutivo/aumentativo se constituem a partir da derivação *sintética*, cujo processo “[...] consiste no acréscimo de um final especial chamado sufixo derivacional aumentativo ou diminutivo”. (BECHARA, 2006, p. 140).

Com efeito, o autor divide o conceito de diminutivo sob duas percepções, a primeira em relação ao tamanho e a segunda exemplifica o modo pelo qual o diminutivo vai funcionar na língua. Assim, faz uma abordagem que vai além da convencional, ou seja, ele avança ao conceituar a formação do diminutivo deslocando do conceito de tamanho.

Fora da ideia de tamanho, as formas aumentativas e diminutivas podem traduzir o nosso desprezo, a nossa crítica, o nosso pouco caso para certos objetos e pessoas, sempre em função da significação lexical da base, auxiliados por uma entonação especial (eufórica, crítica, admirativa, lamentativa etc.) e os entornos que envolvem o falante e ouvinte). (BECHARA, 2006, p. 141).

Cegalla (2008, p. 152-153) aborda o diminutivo como flexão e o concebe como “propriedade [...] um ser com seu tamanho normal diminuído”. O autor apresenta outra definição dos diminutivos nas observações apontadas no rodapé da página que complementa sua abordagem: “Em geral, os aumentativos e diminutivos, juntamente com a ideia de grandeza ou pequenez, exprimem também deformidade, desprezo ou troça. Dizemos, por isso, que tem sentido pejorativo ou depreciativo”. (CEGALLA, 2008, p. 153).

Barros (1985) dedica uma página inteira para falar sobre o diminutivo, todavia, cita apenas a funcionalidade do diminutivo para expressar *coisas pequenas* ou *volumes reduzidos*, conforme discutimos anteriormente. Apresenta alguns exemplos como *mulherzinha*, *gatinha*, *sujeitinho*, *palavrinha*, mas não especifica que seja a formação sintética do diminutivo.

São poucas as gramáticas que tratam de forma não periférica outros valores apresentados pelo diminutivo que não sejam valores dimensionais. Normalmente, quando comentam sobre outros valores, estes são marcados, principalmente, por afetividades positivas que encerram ideia de carinho, ao lado dos valores dimensionais.

Adotamos, para esta proposta de intervenção, uma teoria que toma a língua em funcionamento, enquanto acontecimento discursivo e se faz pelo funcionamento da língua, além de nos apontar outros caminhos que levam à formação do diminutivo, refletindo sobre a significação de seus formantes. Segundo Dias (2009, p. 5), “o funcionamento da língua se dá, não pela mobilização dos individuais linguísticos, mas pela relação que as formas linguísticas em latência contraem com o domínio de memória no acontecimento”.

Pela visão discursiva da enunciação, tudo sobre o que dizemos, lemos, ouvimos, sintonizamos, vivemos, podem, por meio dos nossos enunciados “incluir ou excluir das vivências sociais. [...] É nessas práticas discursivas da linguagem que exercemos nossas relações com a sociedade”. (DIAS, 2021, no prelo).

Para tanto, a cada tomada de palavra constituímos uma significação, porque ao exercer a linguagem, nos relacionamos socialmente sempre com/para o outro. Dito de outra maneira, participamos da sociedade pelo social da língua.

Nesse viés, a significação é concebida a partir das redes enunciativas, que conforme Dias (2018, p. 31) “podem fornecer visibilidade na produção de um enunciado. Trata-se de um procedimento para desenvolver o conhecimento do funcionamento da língua na produção de sentido”. Ou seja, uma palavra, uma frase se relaciona com outras que não estão visíveis, mas que podem ser captadas.

Desse modo, ao enunciar, ancoramos nosso discurso numa rede enunciativa que, mesmo não estando visível, está em relação com outras palavras ou frases que significam. Assim, rede enunciativa é “o lugar de observar as relações de sentido por meio de articulações”, formula Dias (2021, no prelo).

Para avançarmos nessa compreensão, começamos por definir, segundo as palavras de Dias (2018, p. 30), que a enunciação

[...] se configura pela relação entre uma demanda do presente do enunciar e os referenciais históricos da significação que direciona esse olhar da compreensão do mundo. Por essa demanda do presente somos instados a dizer, compreender, e dar sentido àquilo que nos faz pertinente na corrente do cotidiano.

Guimarães (2017, apud DIAS 2018, p. 26) define a enunciação como “a produção de sentidos na linguagem”, ou seja, é na prática com a linguagem que se produz sentidos. Dizemos, então, que as formas de expressar não simbolizam apenas o que está significado, o que está estático; assim como as formas linguísticas também não são intercambiáveis, “elas se qualificam na enunciação”. (DIAS, 2018, p. 26).

Nesse dinamismo, o homem significa o tempo todo e busca estabelecer relações que o identificam na sociedade, ou seja, ao se relacionar, assume determinados papéis que o representam socialmente, e dessa maneira, produz sentidos que se diferenciam de acordo com os papéis sociais ocupados por ele. Somos afetados por discursos que nos constituem e são constituídos cotidianamente, e assim, ao longo do tempo, esses discursos se tornam históricos, recorrentes e, por isso, conforme o autor, “há um referencial histórico que proporciona a relação de sentidos dos enunciados”. (DIAS, 2018, p. 34). Assim,

[...] o referencial histórico é definido como o domínio de ancoragem da significação na língua, a partir do funcionamento das relações sociais. Trata-se da filiação institucional dos nossos dizeres, quando a enunciação adquire suporte na constituição histórica da sociedade. (DIAS, 2018, p. 142).

Frente aos lugares ocupados socialmente, somos evocados a dizer, interpretar, responder nas diversas situações enunciativas. Sendo assim, os enunciados se apresentam de diferentes maneiras e, portanto, se adaptam às situações, ancorando-se a um histórico da enunciação, ao mesmo tempo que, “mantém a relação com as cenas que nos acionam a dizer algo na instância do presente enunciar”. (DIAS, 2018, p. 142). Ao que o autor vai designar como pertinência enunciativa.

Compreendemos, portanto, que a pertinência enunciativa é a retomada dos sentidos na formulação do enunciado, ou seja, é a atualização dos sentidos na relação do enunciado com outros, desestabilizando a forma de estudar as expressões linguísticas isoladas das situações reais do uso da língua.

Neste viés teórico, ancoramos nosso ponto de vista em relação à formação do diminutivo, buscando compreender as relações linguísticas constitutivas da nominalidade, com vistas ao processo de formação intranominal.

Para Dias (2018, p. 117),

O estudo da nominalidade numa abordagem da enunciação tem o compromisso de explicar a constituição das unidades nominais na sua estabilização como unidade de sentido na língua, constituindo-se como uma unidade

potencialmente temática, e no seu potencial de articulação com formantes (em processos de derivação e composição) e com outros grupos nominais.

Dias concebe a unidade nominal em 3 dimensões, tendo em vista suas especificidades enunciativas e formais. Contudo, interessa-nos a segunda dimensão porque esta vai tratar “de agregar formantes a uma unidade no sentido de criar outras unidades (derivação)”. (2018, p. 117).

Na gramática normativa, a formação de palavras está presente na morfologia e sua abordagem tradicional concebe semanticamente os sufixos como uma significação fixa, estática. No caso do diminutivo, o acréscimo dos sufixos indica, além da significação fixa, a redução de tamanho dos referentes, conforme evidenciamos anteriormente.

Ao contrário da abordagem tradicional, sob este viés teórico, a língua é refletida pela ótica da construção de sentidos. Busca-se explicar as relações entre formante (sufixo) e base considerando os referenciais históricos e pertinências enunciativas, a partir de um olhar para essas articulações e não mais a partir de um significado pré-concebido de sufixos.

Essa análise de articulações prevê uma flexibilidade de referenciais históricos que se instalam na relação entre base e formantes. Sob essa ótica, o diminutivo é formado a partir de um formante(sufixo) que se agrega a uma base, produzindo uma formação nominal caracterizada como um nome que deriva do primeiro, com sentidos diferentes, a partir da sua relação com o referencial histórico e pertinência enunciativa.

Segundo Dias (2021, no prelo), os formantes “são formas da língua que geralmente funcionam presas a palavras. Na gramática, elas recebem o nome de prefixos (DES-, em desligar), sufixos (-VEL, em lavável) ou mesmo radicais como (-METRO, em gasômetro)”.

Essas relações estão ancoradas a partir das

[...] articulações entre base e formante produzindo as condições de pertinência dos enunciados, [...] como manifestações resultantes desse acontecimento enunciativo de apreensão de referencial histórico no presente no enunciar. Essa é uma análise semântica porque explica o modo de produção do sentido na língua. (DIAS, 2021, no prelo).

A origem de novas formações dos nomes está ligada diretamente às formações históricas e culturais da sociedade. Dessa maneira, “podemos mapear, através dos formantes na língua, um conjunto de ‘visões e atitudes sociais e históricas’ que se agregam bases diversas, formando dinâmica enunciativa da língua”. (DIAS, 2021, no prelo).

Assim fundamentados, podemos inferir que as novas formações de palavras que vão surgindo na língua refletem a constituição histórica, com homens que são afetados histórica e socialmente, assumindo uma visão sobre o seu dizer.

Nesse processo, ao experienciar uma nova maneira de trabalhar a constituição do diminutivo, na perspectiva enunciativa é importante, pois reflete estruturalmente o fato de que os diminutivos têm interpretações variadas e propicia aos alunos considerarem as suas relações sociais, por meio da língua.

Isso posto, consideramos pertinente destacar que constituiu um grande desafio trabalhar com a noção de formantes no projeto de intervenção, no imbricamento das três áreas AD, HIL e Semântica da Enunciação, pois, ainda estamos apegados à gramática tradicional que conduz a um fazejamento mecânico, cujas práticas se ancoram na passividade.

Do lugar onde falamos, acreditamos ser possível uma escola que proponha todas as práticas de ensino para que o aluno possa desenvolver, envolver, apreender, questionar.

2.3 O (entre)caminho: do estabilizado ao funcionamento do diminutivo

Os diminutivos fazem parte do nosso cotidiano. Entre *-inhos* e *-inhas*, *entre cervejinhas*, *barzinhos*, *bananinhas*, são as condições de produção que direcionam os sentidos nessa *dança* linguística. Dessa maneira, constituímos como recorte deste projeto, o funcionamento do diminutivo na língua, por meio de leituras de diferentes materialidades discursivas, partindo da premissa de que o seu uso é um recurso linguístico que sugere muito mais que variações de tamanhos de coisas e objetos.

De acordo com Franceschi (2011, p. 64),

Pensar sobre o diminutivo em uma perspectiva discursiva significa imaginar que seu uso coloca um sentido que não é fechado pelo autor, que não é evidente, e se constitui um lugar propício a movimentos de interpretação, a gestos de leitura.

Ao problematizar o funcionamento do diminutivo de um determinado vocábulo exigia um movimento adequado à fundamentação discursiva ora proposta. Para tanto, era necessário mobilizar a história de leitura e as condições de produção dos alunos, possibilitando outros gestos de interpretação dos textos do mundo. Entendíamos, agora, que precisávamos *abrir* espaço de fala para os alunos, *ouvir* seus enunciados, considerar suas práticas discursivas cotidianas, externas à escola, como constitutivas de seus processos de subjetivação.

É fato que quando pensamos em diminutivo, logo imaginamos o conceito de tamanho, contudo, limitar-se às compreensões estabelecidas apenas pelo livro didático e reproduzido pelo professor é uma forma de privar os alunos de outras leituras, outras interpretações, outros

sentidos. Consideramos pertinente, para o aluno, conhecer os sufixos marcadores do diminutivo, mas é imprescindível que ele compreenda que a marca linguística vai além dos conceitos estabelecidos nos manuais pedagógicos da escola.

Nessa ordem, o aluno precisa ser visto como sujeito de linguagem, que produz sentidos na sua relação com a língua, com suas histórias de leitura e suas condições de produção. E, a nós, professores, cabe fazê-lo aceder, como destacamos acima. É a noção de discurso – efeito de sentidos entre interlocutores – que norteia esta prática, mas é a língua em funcionamento que torna possível o discurso pelo processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Sob o viés discursivo, as palavras não encerram os sentidos em si mesmas. E dessa maneira, os diminutivos também não tem seus sentidos imóveis, pétreos. A “Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando”, postula Orlandi (2015, p. 13). Dito de outra maneira, “os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser”. (ORLANDI, 1996, p. 13).

Partindo da noção de discurso, temos, nas palavras de P. Henry (1985, apud ORLANDI, 1990, p. 29), a não transparência do sentido, ou seja,

[...] não há fato ou acontecimento histórico que não faça sentido, que não espere interpretação, que não peça que se lhe encontrem causas e conseqüências. É isto que constitui, para nós, a história; esse fazer sentido, mesmo que se possa divergir desse sentido em cada caso.

Pêcheux (1969, apud ORLANDI, 2017, p. 16) diz que o “discurso é mais que transmissão de informação (mensagem), é efeito de sentidos entre locutores. [...] Efeitos que resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro de circunstâncias dadas”. Dessa maneira, os sentidos das palavras que constituem um discurso não são considerados como evidentes e, portanto, nunca são esgotados; um mesmo enunciado pode, em diferentes condições de produção – nas quais estão inclusos, os sujeitos e as circunstâncias da enunciação – produzir efeitos de sentido diversos.

O movimento entre a manutenção e deslizamento de sentidos ocorre “pela interpretação, porque interpretar, argumentar e ocupar um posicionamento [...], pressupõe a filiação a uma rede de sentidos anterior/exterior aos sujeitos” postula Pavan (2016, p. 14). Sendo assim, a constituição de sentidos está em relação à interpretação. Dito isso, o sujeito interpelado pela ideologia se coloca como a origem de seu dizer, desconhecendo que “suas palavras somente significam porque já receberam sentidos, e seu dizer ocorre a partir da

posição ideológica que ocupa”. (PAVAN, 2016, p. 14). Sob essa ótica, o sentido não é determinado pelo sujeito, mas pela posição-sujeito que ele ocupa em determinada formação discursiva (FD).

Dessa maneira, mobilizamos a noção de formações discursivas (FDs) que, de acordo com Orlandi (2015, p. 41), “[...] se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. Nessa ótica, “a ideologia é a interpretação do sentido (em uma direção)”, postula Orlandi (1990, p. 36). Sendo assim “aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro”. (ORLANDI, 2015, p. 41).

A formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com os outros sujeitos) e aí está a condição do famoso consenso intersubjetivo (a evidência de que eu e tu somos sujeitos) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade. É nela também, como dissemos que o sentido adquire sua unidade. (ORLANDI, 2012, p. 78).

Os sentidos estão em movimento dentro da sociedade, se constituindo e nos constituindo enquanto sujeitos. Por isso, não são literais e não dependem das intenções dos sujeitos. Dessa maneira, “A memória [...] tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. (ORLANDI, 2015, p. 29).

Por meio da formulação dos enunciados, os sentidos vão se atualizando, constituindo o interdiscurso; por tudo o que já foi formulado pelo conjunto de dizeres ditos em outro lugar, por outros sujeitos; formulações feitas em algum momento e esquecidas, mas que acabam por interpelar o sujeito em algum momento, quando a memória é acionada.

Na relação do sujeito com o seu dizer, existem as diferentes situações que constituem as condições de produção. “Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação”. (ORLANDI, 2015, p. 28). Logo, é a maneira como a memória discursiva é acionada num determinado contexto, reverberando para um determinado sentido e não para outro.

Por essas razões, ao tomar o recorte do diminutivo, consideramos a *priori* as condições de produção do discurso, refletindo sobre o efeito de sentido produzido entre os interlocutores, concebendo as maneiras de como o aluno tomou o discurso, como o produziu, em que circunstâncias, sem o compromisso com a avaliação institucional.

Nessa esteira, ousamos “*des-cobrir* sentidos” (ORLANDI, 1990, p. 26) acerca do funcionamento do diminutivo na língua. Para tal, nos ocupamos do espaço onde nos constituímos enquanto sujeito/falante/professor/pesquisador – a sala de aula.

A sala de aula é um universo múltiplo na constituição do sentido e na identificação do sujeito, porque é um espaço democrático, onde as crianças têm acesso a conhecer quem fala, para quem fala, quando fala, de que posição fala e outras tantas variáveis, e que, sobretudo, reverbera num terreno fértil para a constituição do nosso recorte. À vista disso, consideramos pertinente trabalhar com a oralidade e posteriormente com a escrita, refletindo sobre o funcionamento discursivo do diminutivo na língua, como os sentidos são produzidos e, como estes circulam nos grupos sociais em que os alunos estão inseridos.

Para Franceschi (2011, p. 64),

[...] dada a evolução da linguagem, faz-se necessário repensar se os conceitos gramaticais usados em nossas atividades didáticas são adequados, ou seja, se atendem à necessidade de ensinar língua portuguesa tendo como meta o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno e não somente a apreensão de regras gramaticais.

Nesse processo, ao trabalhar a noção de diminutivo, ousamos movimentar os sentidos estabilizados na/pela instituição escola, rompendo com o discurso pedagógico, *atando* língua, texto, leitura em relação – caminhos possíveis de sujeito-aluno se constituir autor de suas produções.

Para efeito de analogia, tecemos nosso corpus “num ir e vir da linha, retrazendo caminhos feitos, assim, de retalhos”. (MITTMANN, 2007, p. 158). Nessa lógica, o ir e vir são as maneiras pelas quais conduzimos nosso trabalho, por meio de metodologias que nem sempre deram o resultado que pensávamos satisfatório. Dessa forma, concordamos com Mittmann (2007, p. 158) quando diz que “é a possibilidade do novo que nos faz perceber que o percurso metodológico não é linear”.

Ao nosso ver, o trabalho com o funcionamento do diminutivo e seus efeitos de sentidos, sustentado pela AD e HIL, na sala de aula, deu visibilidade ao objetivo proposto, pois, a partir da leitura discursiva da gramática, rompe-se com o sentido dominante da leitura. Tem-se, então, uma nova maneira de trabalhar com a leitura, de se trabalhar com a gramática.

3 CIRANDA DE DIÁLOGOS – UMA PONTE CONSTITUÍDA DE AFETOS

O primeiro movimento deu-se pela apresentação da proposta à Gestão Escolar, à equipe docente da unidade e, em outra oportunidade, aos pais dos alunos. À Gestão Escolar e à equipe docente, fizemos uma descrição detalhada do projeto com objetivos, metodologia, conteúdo, filiação teórica, enfim, procuramos mostrar todo o processo que trilharíamos para atingir os objetivos. Para os pais, apresentamos o projeto de forma não acadêmica para que se sentissem acolhidos e à vontade para nos fazer perguntas.

Fomos surpreendidos com a pergunta de uma mãe – *professora, meu filho vai aprender a ler e a escrever?* As reflexões sobre leitura borbulhavam dentro de nós, afinal, aprendemos em Indursky (2010b, p. 176) que

[...] seria importante que tanto professor quanto o aluno soubessem que a leitura não é uma questão de tudo ou nada. Mas, sobretudo, o professor deve saber propor atividades que possibilitem formar alunos-leitores que saibam processar um texto e avaliar sua textualidade e coerência; que também saibam coenunciar juntamente com o autor do texto; mas que, igualmente, saibam que não só é possível, mas necessário saber posicionar-se criticamente frente a um texto, ou seja, é preciso que saibam que um texto não é um “objeto sagrado” e que, por conseguinte, pode ser contestado.

O início de nossas atividades foi marcado por um acontecimento desagradável. Duas alunas da turma receberam uma carta da coordenação escolar na qual pedia para que seus pais efetuassem suas matrículas em outra unidade escolar. Essa carta seria motivada porque as alunas, num ato de rebeldia, *soltaram* uma bomba dentro da sala de aula, fato que causou indignação entre os colegas e conseqüentemente, na tomada de decisão da equipe gestora em acionar o Conselho Tutelar, vindo posteriormente a afastá-las da escola.

Após o episódio, iniciamos nosso projeto em sala na primeira semana de março de 2019, em meio à euforia dos alunos e as incertezas que colocavam em descompasso nosso coração.

No início das atividades em sala, precisávamos conhecer a turma. Para que isso acontecesse, tecemos relações de afeto, que nos permitiriam adentrar no universo de cada um. Promovemos, então, a *Ciranda de Diálogos*, cujo objetivo foi instituir o diálogo para discutirmos sobre as formas de leitura no ambiente escolar, as experiências de cada um com a leitura até aquele momento e o ensino de gramática.

No primeiro dia de aula, após as apresentações, pedimos que os alunos se sentassem em meia lua, para que pudéssemos *enxergar* todos e a partir daí, começássemos a estabelecer uma relação de reciprocidade e afeto.

A partir do questionamento – *O que você gosta de ler?* sugerimos que tomassem a palavra para que cada um pudesse expor sua experiência com a leitura. Ainda acanhados, alguns responderam por entre dentes, outros não quiseram responder; apenas uma aluna, no fundo da sala respondeu veemente – *não gosto de ler*. Não respondemos a essa afirmação nesse momento, pois pensamos que se a resposta soasse imediata, fecharíamos uma porta que estava começando a se abrir.

A Ciranda de Diálogos foi a *chave de acesso* para a fronteira volátil entre o dito e o não-dito, pois, com base no alicerce teórico da AD, entendemos que na palavra se inscreve o que não é verbalizado, mas que está ali, significando. As palavras fazem sentido conforme as formações discursivas em que o sujeito se inscreve.

Dessa maneira, demos início a uma nova prática, procurando *escutar* os gestos de leitura na sala de aula, pois a leitura discursiva, conforme Orlandi (2015, p. 32),

[...] consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária [...] porque [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras.

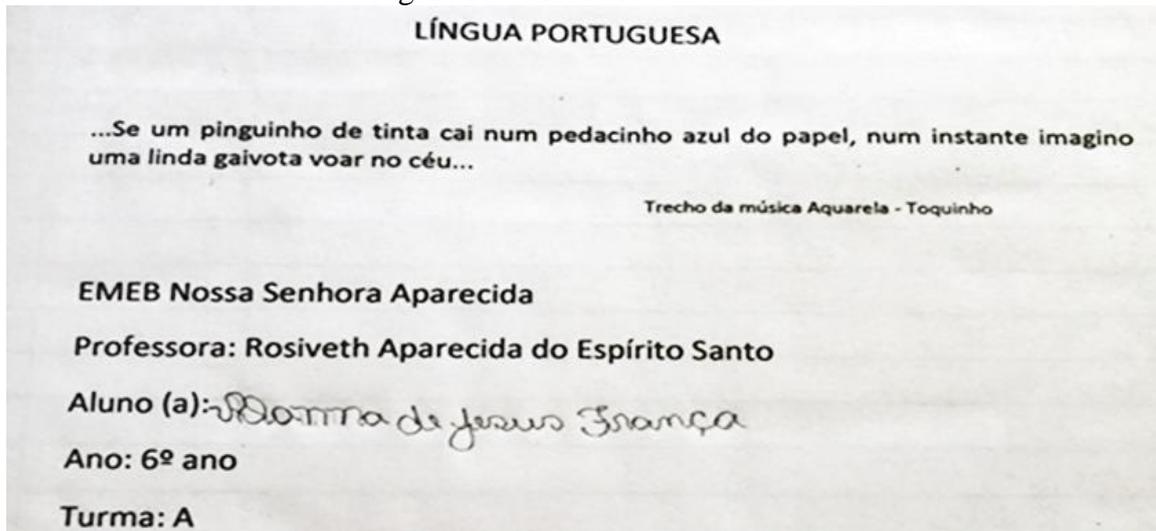
Face aos diálogos dos alunos, nesse entremeio de falar ou calar-se, o não-dito fez parte do movimento de *escuta*, o que nos fez compreender que o não-dito, assim como o dito, é constitutivo da linguagem, do sujeito e dos sentidos. Dessa maneira, o não dito “[...] é subsidiário do dito. De alguma forma, o complementa, acrescenta-se”. (ORLANDI, 2015, p. 81).

Até esse momento, entendíamos que o que não foi dito ou verbalizado fosse apenas uma posição assumida pelo sujeito, ou melhor, não entendíamos o silêncio como uma possibilidade do dizer, mas como o não comprometimento, a não participação naquilo que foi posto. A partir dessa atividade, o não dizer transformou-se, para nós, no espaço de possibilidades.

Na sequência, oferecemos aos alunos um caderno para que pudessem registrar as atividades desenvolvidas no projeto. O caderno traz como abertura um trecho da música *Aquarela*, cuja discursividade vai ao encontro da noção de leitura que propusemos.

Encontramos, nos versos de Toquinho uma maneira de mobilizar-os gestos de afeto, criando condições para que todos nos sentíssemos parte do processo de resignificação da leitura no espaço escolar. Afinal, a compreensão que temos hoje sobre o ensino e a aprendizagem é que este só será válido a partir do momento em que há reciprocidade entre os sujeitos.

Figura 11 – Abertura do caderno



Fonte: Arquivo da autora (2019).

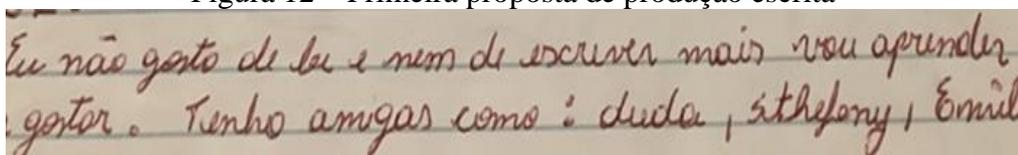
Ao receberem o caderno, pedimos que escrevessem um pequeno texto, contando sobre suas vidas, sobre o que gostavam de fazer, sobre a família, sobre os espaços sociais que ocupavam, aos tipos de leituras que tinham acesso, com objetivo de conhecê-los e observar a heterogeneidade da turma, no que tange as habilidades de leitura e produção de textos, conforme suas condições de produção. Em meio à *balbúrdia* registramos os primeiros traços no caderno, respondendo à pergunta: *Quem sou eu?*

Entendemos que o movimento da escrita, por ser mais solitário, introspectivo, colocou em evidência os efeitos de sentido, a partir da resposta dada à formulação *Quem sou eu*.

Ao término da atividade, sentamo-nos em meia lua para realização da leitura (aqueles que se sentissem à vontade). Os textos começavam com o nome, o nome dos pais, ou na maioria das vezes, o nome da pessoa com quem moravam; tios, avós, só o pai ou só a mãe; em seguida, escreveram sobre o que gostavam de fazer, qual o sonho, a comida preferida e as brincadeiras que gostavam de praticar.

Chamou-nos a atenção um texto produzido por uma aluna que nomearemos como X. Ela fala das brincadeiras, amizades, mas também revela uma questão comum sobre sua condição de estudante, silenciada por muitos ali na turma. Tomamos o trecho a seguir:

Figura 12 – Primeira proposta de produção escrita



Fonte: Arquivo da autora (2019).

A afirmação da aluna é naturalizada e validada por outras formulações que circulam no âmbito escolar. Há nessa formulação, muito mais que uma simples afirmação, é um conceito limitante acerca do ato de ler que nos permite antecipar, a imagem que a aluna faz dela mesma e da escola.

O enunciar *eu não gosto de ler e nem de escrever* no texto que inaugura o caderno de anotações, a aluna assume uma posição sujeito que nos diz como ela significa a leitura e a escrita, além de reforçar os sentidos que circulam de que os alunos não gostam de ler, não gostam de escrever.

3.1 Com a palavra, a palavrinha

Apresentamos, para a turma, um texto narrativo com o título – *Com a palavra, a palavrinha*¹⁰ – construído por meio de palavras no diminutivo.

No início da aula, sugerimos aos alunos que se sentassem em duplas formadas pelo colega mais próximo, mas, caso quisessem, poderiam fazer a leitura individualmente. Distribuímos os textos e, inicialmente, fizemos a leitura em voz alta enquanto eles acompanhavam no material impresso. Ao terminar, questionamos sobre a construção do texto por meio de palavras no diminutivo: *Vocês se lembram de algum outro texto, música, poema ou verso que seja apresentado nesse formato? Quais palavras vocês não conhecem nesse texto?* As respostas foram as mais previsíveis: *“não conheço nada parecido (construção do texto com diminutivos), nunca vi, nunca li texto assim, Professora, por que o texto é todo no diminutivo? não entendi por que está todo no diminutivo”*. Das respostas as nossas formulações, destacamos uma afirmação que nos impactou: *“Não entendi o que o texto quis dizer”*. Os alunos, acostumados com as respostas oferecidas pelo livro ou pelo professor, não compreendiam que o processo de leitura/interpretação depende das condições de produção da leitura e que um texto pode produzir no seu leitor múltiplos sentidos. Estão acostumados com uma leitura de texto que é direcionada pelo professor, que conduz a interpretação conforme seu próprio gesto de leitura ou aquele autorizado pelo livro didático, produzindo uma leitura parafrástica.

Privilegiar o texto como objeto de ensino e não como pretexto para o ensino da gramática tornou-se *nós* a serem desfeitos ao longo da execução do projeto, pois, para o aluno e para a maioria dos professores de língua, o ensino da gramática e o *ensino* da leitura são

¹⁰ Anexo B.

trabalhos fragmentados dentro da disciplina de Língua Portuguesa, ou seja, são conteúdos ministrados em aulas distintas; ou se tem aula de gramática ou de leitura/produção de texto. Em grande parte, nas aulas de língua, o texto é considerado acesso ao estudo da estrutura da língua, visto que, é usado para pôr em destaque frases que servem para identificar ou classificar elementos gramaticais. Em muitos casos, o texto nem sequer chega a ser lido, trabalhado, o que reforça a ideia do texto como subterfúgio para o uso das regras normativas.

Nas práticas de linguagem, as perguntas são direcionadas com respostas explícitas e atividades que exploram apenas a superfície do texto e que não movimentam a rede de sentidos, apenas reproduz um único gesto de interpretação impetrado pelo livro didático e transmitido pelo professor. Notamos o desestímulo apresentados pelos alunos e a má vontade ao terem que formular respostas para os questionamentos. Respostas como “Ah, professora! Não sei!” colocavam em evidência o desânimo da sala.

Consideramos pertinente, nesse momento, abrir um diálogo sobre os diminutivos que apareciam no texto¹ fazendo relação com o cotidiano dos alunos. Formulamos a pergunta – *quais palavras vocês já usaram ou usam na relação com os amigos, com a família, com os colegas da escola?* Para essa formulação, obtivemos as respostas a seguir:

- *chatinho*
- *vidinha*
- *cabecinha*
- *lanchinho*
- *mochilinha*

Dada as formulações, perguntamos se o sentido que foi dado no texto para tais palavras, tinham o mesmo significado, quando empregado em outras formulações. Nesse momento, voltaram os olhos para o texto, como se ali, houvesse a resposta para tal questionamento.

Oportunamente, falamos sobre o processo de circulação do texto, sua constituição, quais as possibilidades de um outro olhar sobre o texto, ao mesmo tempo em que íamos observando os efeitos de sentido produzidos naquela primeira leitura, no espaço da sala de aula em relação com o cotidiano dos alunos. Voltamos o nosso olhar para a teoria em que Orlandi (2012, p. 13) afirma que “quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo não está dito e que também está significando”. Desse modo, os sentidos de um texto, a princípio, dependem de quem lê, como lê e das condições em que é tomada o ato da leitura.

Por meio do texto *Com a palavra, a palavrinha*, introduzimos a gramática sob o viés discursivo, produzindo sentidos e se relacionando com a leitura, ancorados nos dizeres de Costa (2019, p. 16), ao afirmar que as gramáticas são “produtos históricos frutos de gestos de

interpretação, formas materiais nas quais o linguístico, o histórico e o ideológico intervêm para fazer sentido”. Nessa esteira, inauguramos o trabalho com a leitura e a gramática sob uma nova perspectiva, que tira do texto a responsabilidade de ser apenas ponte para se ensinar gramática.

Nas semanas que seguiram procuramos ouvir os professores de língua e a Coordenação pedagógica da escola sobre o trabalho com a leitura no ambiente de escolarização.

Nesse movimento, pretendíamos compreender os sentidos de leitura legitimados no espaço da escola; quais materiais eram utilizados e quais as condições oferecidas aos alunos para as práticas discursivas. As falas eram as mesmas: os alunos não sabem ler, não interpretam, não tem interesse pela leitura, não sabem escrever, não sabem falar.

Há nesses dizeres, um discurso que valida e legitima a concepção de que há um leitor ideal capaz de atingir o patamar proposto pela escola, determinado pelo imaginário do senso comum, conforme lemos em Orlandi, (1983, p. 190), “[...] acerca da leitura na escola, não se tem procurado modificar as condições de produção de leitura do aluno: ou ele já tem as tais condições (como as tem o leitor ideal que é o padrão) ou ele é obrigado a decorar, imitar, repetir”.

Nessa toada, o que ocorre na escola é um ensino de leitura parafrástica, que não abre espaços para que possibilite o deslize de sentidos. Na concepção discursiva, o professor tem um papel de suma importância pois deverá proporcionar aos alunos as condições de produção de leituras que possibilitem construir sua própria história de leituras. E ainda “[...] se o texto é produzido sob determinadas condições de produção, a leitura também é feita a partir das condições de produção do leitor”. (INDURSKY, 2010b, p. 171).

Desse modo, “ler significa interpretar com base em posições discursivas, isto é, um texto não contém, em si, sentido nenhum. Os sentidos são produzidos pelo trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção”. (HASHIGUTI, 2009, p. 28).

Após o trabalho com o texto *Com a palavra, a palavrinha*, sugerimos aos alunos uma tarefa em que construiríamos nosso arquivo de leitura. Propomos que tomassem nota das palavras no diminutivo que ouvissem fora da escola, em casa, nas ruas, no transporte público, nos momentos de lazer, enfim, nos espaços em que estivessem. Tomariam nota da palavra, descreveriam o momento que foi dito e por quem foi dito e identificariam o sentido posto naquele diminutivo. No final de cada aula, retomávamos a tarefa para discutirmos os diminutivos identificados e os possíveis efeitos de sentidos.

Ao apresentarem as tarefas, percebemos um movimento único de singularidade interpelados pela ideologia, dadas as condições de produção. Os relatos acerca da constituição do nosso material sobre o diminutivo, foram surpreendentes. Buscamos, valorizar naquele momento a oralidade, não em oposição a escrita, mas em relação, sustentados pelas palavras de

Orlandi (1998, p. 16) na qual anuncia que “a fala é o lugar da contingência, das variáveis, do acaso, do amalgama heterogêneo, do caos” e, sobretudo, porque entendíamos a necessidade de os alunos serem ouvidos, ou melhor, imprescindivelmente de se sentirem notados. Nesses deslocamentos, íamos observando os gestos de interpretação que surgiam e caracterizavam a posição dos sujeitos alunos.

Sobre a oralidade, Orlandi nos fala que

[...] podemos observar que a escrita e a oralidade produzem diferentes gestos de interpretação e, na diferença destes gestos, está inscrita a diferença que caracteriza posições (do) sujeito. Essas diferentes posições estão carregadas da relação da língua com as formações sociais em seus mecanismos de projeção imaginários. (ORLANDI, 2015, p. 574-575).

Para efeito de análise, tomamos apenas dois enunciados para exemplificar nossa atividade, visto que, foram muitos os exemplos que compuseram a constituição de nosso arquivo.

É importante dizer, que usamos o termo transcrição, nesta atividade, para dar visibilidade à fala dos alunos, refletindo o uso do diminutivo, tomados na sua opacidade.

Sendo assim, consideremos as transcrições dos relatos orais a seguir:

SD-1 – *Que fofinha! A palavra fofinha foi falada pela minha mãe quando assistia a um vídeo de uma criança pelo celular. O vídeo era de uma criança loira de olhos azuis.*

Na transcrição 1, observamos as condições de produção em que a formulação foi feita quando *a mãe assistia a um vídeo pelo celular*. Pressupõe um momento de descontração, em que a mãe se põe a assistir ao vídeo.

Ao ler sua pesquisa para os colegas, levantou-se uma grande polêmica. O aluno, sustentado por um discurso fundamentado pelos aparelhos ideológicos e atravessado por ideologias dominantes sobre beleza e graciosidade, justifica a formulação da mãe ao dizer que *o vídeo era de uma criança loira de olhos azuis*. Nesse momento, a euforia tomou conta da sala, *quer dizer que só porque tem olhos azuis é fofinha?* outro aluno foi além, quando disse – *professora, às vezes chamo alguém de fofinha querendo ser irônica*.

Ao apontar a característica da criança – *loira, olhos azuis* –, como justificativa para a formulação *fofinha*, o aluno nos dá pistas da formação discursiva em que está inscrito e assume uma posição sujeito de que a beleza está diretamente ligada à cor da pele branca em oposição a pele preta, mesmo que inconsciente. Essa posição é socialmente construída, em função da posição que pretos e brancos ocupam no espaço social, tornando-se critério autônomo de

juízo e exclusão. Para tanto, precisamos “problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem”. (ORLANDI, 2015, p. 07). Por exemplo, quando o outro aluno se levanta e diz *às vezes chamo alguém de fofinha querendo ser irônica*. É uma outra maneira que se tem de ler a mesma palavra, mas em outras condições discursivas. O modo significativo que o sentido se formulou no texto apresentado pelo aluno, nos remete a uma relação de sentido que nos dá pistas sobre os pontos de *atracagem* que o constitui.

Nessa esfera, a beleza é produzida pela experiência de vida no âmbito do/no espaço social – num espaço que não é só físico, mas constituído historicamente por hierarquias e distinções sociais e que permanece na memória coletiva. Nessa esteira, Orlandi (1996, p. 96), nos ensina que “os aparelhos de poder de nossa sociedade gerem a memória coletiva”, e conseqüentemente, sendo a escola um aparelho de poder, acaba por reforçar tais ideologias.

Consideramos o momento oportuno para falar sobre a não transparência da linguagem e as possibilidades de leitura/interpretação de um objeto posto a significar. E, ao mesmo tempo, nos colocar como sujeito da/na linguagem, a “seus equívocos e a sua opacidade” (ORLANDI, 2015). Desse modo, nas palavras de Orlandi, temos o efeito da não transparência na linguagem.

A linguagem não é transparente, os sentidos não são conteúdo. É no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz. E o faz não ficando apenas nas evidências produzidas pela ideologia. [...] Pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede. (ORLANDI, 2015, p. 51-52).

Na sequência discursiva 2, temos duas palavras no diminutivo: *selinho* e *moreninha*, no entanto, ao ser apresentada para a sala, apenas a palavra *moreninha* ganhou destaque na fala do autor do texto.

SD-2 – *Eu “tava” no mercado com minha tia, daí ela passou a compra e esqueceu o cupom da promoção dos selinhos. Daí ela falou pra mim: volta lá e pega os selinhos com aquela “caixa” que eu passei a compra. Eu não lembrava mais quem era a caixa e ela me disse: é aquela moreninha vestida de azul.*

Ao escolher a palavra *moreninha* para caracterizar a atendente do caixa, revela, entre outras leituras, o posicionamento do autor, trazendo uma discursividade que circula em nossa sociedade, que é usar o diminutivo como forma de minimizar o efeito do preconceito em relação

ao negro. Essa formulação produziu distintos efeitos de sentido na sala, mas a maioria dos colegas, defenderam a ideia de ser um termo pejorativo, naquela circunstância.

[...] a cor da pele é referência básica no estabelecimento das relações entre as pessoas, porque através dela operam-se distinções sociais, com base no imaginário constituído a partir de nossos discursos fundadores. Esse imaginário fundamenta a imagem que o sujeito tem de si e interfere na sua representação no discurso. (ERNST-PEREIRA, 2010, p. 195).

O termo *moreninho* nos remete a dois possíveis vieses de sentido – o livro *A Moreninha*, de Joaquim José de Macedo – que narra uma história de amor entre dois jovens, da alta sociedade brasileira e, em outra ótica, esse termo, nos remete a uma outra leitura que desmonta a ancestralidade e o passado da afro brasilidade, diferente do romance, exala uma *memória* de resistência. Nunes (1998, p. 25, apud FRANCESCHI, 2011, p. 77) coloca em evidência que a “memória não é um espaço pleno e homogêneo, mas um espaço de disjunções, deslocamentos, retomadas, conflitos, regularizações, desdobramentos, réplicas, polêmicas, contradiscursos”.

Assim sendo, corroborando com a autora, Dias inscreve questionamentos fundamentais para que compreendamos a escolha desta ou daquela palavra:

Nós significamos por meio de referenciais sociais. Podemos afirmar que significar tem um lado individual, porque precisa da elaboração das expressões de um sujeito determinado, e um lado social, porque é motivado e direcionado para os outros membros do grupo social. Por isso, os modos representativos de se expressar são históricos, compartilhados e expostos à diferença numa sociedade, num território determinado. (2018, p. 21).

Isso sinaliza que uma palavra ao ser lida por diferentes leitores, produzirão diferentes leituras, dadas as condições de produção, significa dizer que, as palavras não estão coladas nas coisas e por isso,

[...] dizer de diferentes maneiras produz diferentes sentidos, estabelece diferentes referências imaginárias. E isso importa muito! Essa abordagem da língua não vai privilegiar a informação ou o conteúdo, e nem vai considerar que o que se quer dizer já está estabelecido antes de ser formulado. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2017, p. 96).

A atividade de constituição dos arquivos transitou ao longo do projeto. Todos os dias os alunos vinham relatar palavras com diminutivo que ouviram em diferentes lugares. Construimos um lastro de confidencialidade e, em alguns momentos, foi muito difícil percorrer

esse caminho, sem nos sentirmos tocados, porque em grande parte, o diminutivo era usado pejorativamente, em exemplos direcionados a eles próprios, na relação conflituosa familiar.

Nas aulas que se seguiram, o estranhamento de trabalhar a leitura e ensino da gramática foram se dissipando. Não se ouvia mais nos corredores, antes de começar a aula, a tradicional pergunta: – *professora, é aula de leitura ou de gramática?* Ou da gestão da escola: – *Professora, seu projeto é sobre leitura ou sobre gramática?*

O começo foi perturbador, porque o movimento de questionamentos, reflexões e renúncias, não foram singularidades apenas dos alunos e da equipe escolar; existia algo que gritava dentro de nós. A luta entre o mesmo e o diferente, na prática docente, além do medo de avançar, foram companhias constantes.

3.2 Na teia do texto – do texto à constituição de sentidos

Abrimos um parêntese para refletirmos sobre a tessitura e o funcionamento de uma teia de aranha. Essa estrutura de seda é tecida com muito cuidado e precisão e tem como objetivo, entre outros, atrair insetos que servem de alimento para as aranhas famintas. O que torna isso intrigante é o fato de que as teias de aranha mudam de formato de acordo com suas vítimas.

Comparamos o movimento da aranha, ao tecer sua teia, à formulação dos discursos e a sua circulação no ambiente escolarizado. Assim como a aranha tece seus fios de acordo com o tipo de inseto que ela quer atrair, a formulação é *tecida* de acordo com a formação discursiva em que está inscrito o sujeito. Dessa forma, temos em Orlandi (2012, p. 09), a importância do processo de formulação:

Formular é dar corpo aos sentidos. E por ser simbólico, o homem constituindo-se em sujeito pela linguagem, que se inscreve na história para significar, tem seu corpo atado ao corpo dos sentidos. Sujeito e sentido constituindo-se ao mesmo tempo têm sua corporalidade articulada no encontro da materialidade da língua com a materialidade da história.

Dessa maneira, acreditamos que “é na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde)”. (ORLANDI, 2012, p. 09). Por isso, precisávamos trilhar o caminho, objetivando trabalhar o texto em relação ao processo de memória e produção de sentidos, porque entendemos que “cada texto é um texto – é preciso não nos iludirmos com o texto enquanto unidade empírica, mas pensá-lo como unidade imaginária, fazendo intervir na reflexão, a ideologia”. (ORLANDI, 2012, p. 13).

Nesse viés, corroboramos com a autora ao dizer que, é “[...] só no imaginário que todas estas versões, digressões, formulações, partiriam de um texto “original”. Nesse sentido, o texto ‘original’ é uma ficção, ou melhor é uma função da historicidade, num processo retroativo. (ORLANDI, 1996, p. 14).

Assim, o objetivo que move a atividade de releitura de *Chapeuzinho Vermelho*, foi propor práticas que permitissem outros olhares para o mesmo texto, promovendo deslocamentos da leitura para fatores sociais e a relação entre linguagem e historicidade, sustentados pelo trabalho com o diminutivo.

Pensamos o texto não como uma unidade empírica, mas na sua constituição discursiva e os múltiplos sentidos que este causa no momento da circulação, à vista disso, entendemos o texto não mais “como unidade linguística disponível, preexistente, espontânea, naturalizada, mas o texto em sua forma material, como parte de um processo pelo qual se tem o acesso indireto à discursividade”. (ORLANDI, 2012, p. 13).

Propusemos à turma a leitura do texto *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault. Optamos por apresentar a história, utilizando um recurso visual, com objetivo de garantir total atenção dos alunos, e na sequência, apresentamos a história de leitura do texto, sua primeira publicação, circulação, para quem estava direcionada essa história, e em que momento foi formulado. Tomamos, portanto, a noção de texto em sua materialidade, “podemos dizer que o texto não é uma superfície plana, nem tampouco uma chapa linear, que se complica em sua extensão, como fazem crer os que falam em ‘progressão textual’, em geral”, aduz Orlandi (1996, p. 14).

Entretanto, ao entrarem em contato com o texto, os alunos não o tomaram como “sítio significante” (ORLANDI, 1996), mas estabeleceram a relação entre sua organização linear e a superficialidade do enredo, apagando sua exterioridade. Refletimos sobre o ponto de vista discursivo, mostrando que “o texto é um bólido de sentidos. Ele ‘parte’ em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes”. (ORLANDI, 1996, p. 14).

Após a leitura do conto, conduzimos os alunos à observação do que eles mais julgavam importante na história, mobilizando falas, espaços, personagens etc.

Diante das manifestações dos alunos, em relação ao texto, observamos um certo espanto quando falamos sobre a história de leitura do texto – a quem se destinava a primeira história da *Chapeuzinho Vermelho*, quem escreveu, como se constituiu, a circulação na sociedade da época, quais os efeitos de sentido causados a partir da história. Destacamos a relevância da formulação, representada pelo sujeito autor e sua investidura no corpo das palavras, “é o momento em que o sujeito diz o que diz”. (ORLANDI, 2012). Já não cabe aqui, a pergunta o

que o autor quis dizer, mas a pergunta a partir de onde ele fala? Qual a história do texto? Que sentidos são produzidos em mim, como leitor desse texto?

Nessa perspectiva, temos como ponto de referência a significação do texto como “unidade fundamental da linguagem” (ORLANDI, 2012) e, dessa maneira, trabalhamos o texto em todas as suas nuances, pensando na sua relação com a linearidade e com as várias possibilidades de formulação. Na prática, é olhar para o texto em funcionamento, observando como ele produz sentido.

Fizemos a discussão com a classe acerca das várias *versões* que surgiram e circularam a partir do texto de Perrault, além da abordagem que o autor faz no final da história, caracterizado como um *conselho de cunho moralista* para os leitores. É relevante destacar o significado de versão, apontada por Orlandi (2012, p. 13). A autora nos diz que “a versão aqui significa: direção, espaço significante, recorte do processo discursivo, gesto de interpretação, identificação e reconhecimento do sujeito e do sentido”.

A partir do texto *Chapeuzinho Vermelho*, dividimos a sala em grupos pequenos com objetivo de fazerem uma releitura do texto para que, ao final da produção, apresentassem aos colegas uma versão produzida por eles. Ficaram entusiasmados e ao mesmo tempo apreensivos com a proposta. E ao tempo que se organizavam, faziam perguntas relacionadas a escrita do texto, *O que é prá escrever professora? Quantas linhas? Posso mudar o título da história? Vai valer alguma coisa?*

Essas perguntas nos remetem as metodologias usadas pelos professores em sala de aula, cujos métodos, engessam práticas, que passam a ser vistas como as únicas possíveis “fechando-se para possibilidades de novas construções de sentidos” (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 51) e, conseqüentemente de possibilidades de interdição do novo. Nessa posição, assumimos o conformismo e a impossibilidade de renovação, silenciando ou apagando tudo o que está fora da *grade* escolar.

Fomos retomando individualmente e no grupo a necessidade de fazerem a sequencialidade do enredo da *Chapeuzinho Vermelho*, mas que, no entanto, desenvolvessem a criatividade, com possibilidades de deslocamentos, de mudanças de personagens, espaços, e com gestos de finalização diferentes do apresentado por Perrault no texto “original”.

Assim, consideramos o texto em diferentes direções significativas e “[...] qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade”. (ORLANDI, 1996, p. 14).

O gesto de (re)leitura da *Chapeuzinho Vermelho*, deu-nos a possibilidade de refletir que na perspectiva discursiva, “a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas”. (ORLANDI, 1996, p. 65). Disso, decorre a ideia do sentido único e verdadeiro, sem a possibilidade para os equívocos.

O fato de o conto ser remexido e costurado pelo gesto do autor ou “afetados pelos deslizamentos, quebras, rupturas e/ou manutenções de sentidos, já dados pela memória do dizer” (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 51), a princípio nos causou estranhamento. Não tínhamos leituras estanques, mas a atualização de uma rede de memórias que se entrelaçavam com *fiões* já ditos em outros momentos e que, no entanto, novos *fiões* discursivos foram sendo tecidos na memória do dizer.

Na aula seguinte, reunimos os grupos e sugerimos que ao término da (re)leitura de *Chapeuzinho Vermelho*, apresentássemos aos alunos do 4º ano, porque entendemos que quando *avistamos* os interlocutores, a importância do trabalho se multiplica e há possibilidade de inteiração entre o autor e a plateia.

Oportunamente, conversamos com a professora do 4º ano para apresentar a ela o objetivo da atividade. Porém, devido a carga horária e conteúdo a serem cumpridos, pela turma do 4º ano, não tivemos êxito no nosso intento. Fizemos algumas tentativas e acabamos por fazer a leitura na sala de aula para os próprios colegas, de acordo como havíamos planejado inicialmente.

À medida que as releituras do texto *Chapeuzinho Vermelho* foram acontecendo, as reflexões sobre leitura/interpretação afluíram acompanhadas de questionamentos acerca de sua formulação, personagens, enredo etc.

Afinal, na prática, o que é interpretar? Orlandi (1996, p. 18) afirma que

[...] interpretação é um ‘gesto’, ou seja, é um ato no nível simbólico (Pêcheux, 1969). Sem esquecer que a palavra gesto, na perspectiva discursiva, serve justamente para deslocar a noção de ‘ato’ da perspectiva pragmática; sem, no entanto, desconsiderá-la.

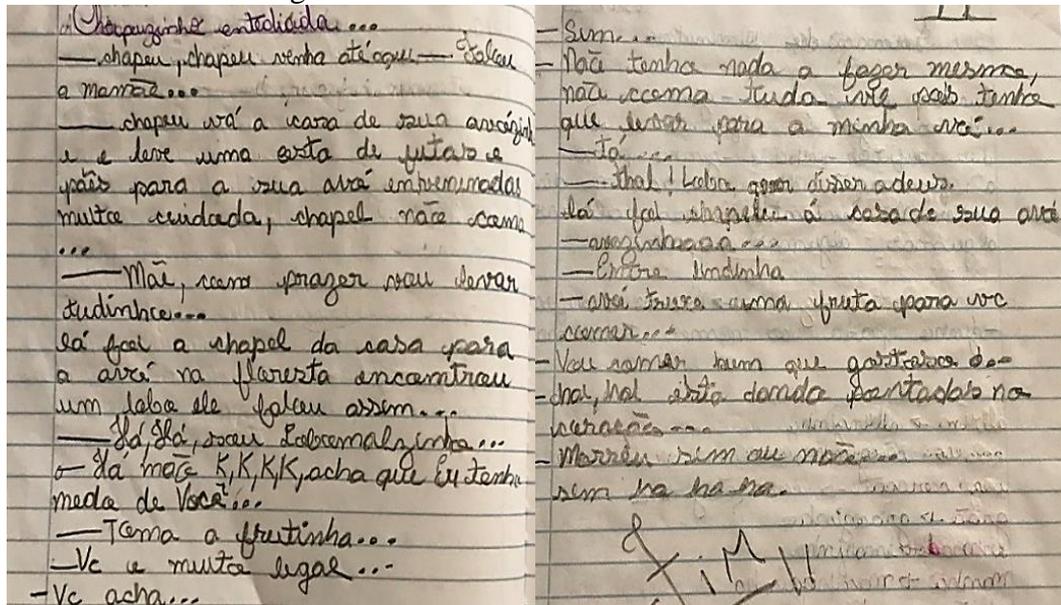
Partimos do princípio, na nossa prática, “de que há sempre interpretação. Não há sentido sem interpretação”. (ORLANDI, 1996, p. 21). Com efeito, compreendemos a interpretação como uma injunção, ou seja, diante de qualquer objeto simbólico, o sujeito tem a necessidade de atribuir sentido.

Nessa esteira, percorremos o *curso* de nossas vidas, construindo gestos de interpretação, e nessa construção de significados, a linguagem e a exterioridade se constituem, ou seja, para fazer sentidos é imprescindível que os sentidos signifiquem para o sujeito/aluno. Nas aulas

seguintes, após o exercício da escrita, fizemos as correções individualmente e, em seguida, os alunos fizeram a leitura para toda a sala.

Tomamos, para exemplificar, dois textos expostos a seguir.

Figura 13 – Caderno do aluno: texto 01



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Na figura 13, tomamos o texto intitulado *Chapeuzinho entediada*. Os alunos envolvidos na construção desse texto retomaram como espaço de construção do enredo a floresta. As personagens Chapeuzinho Vermelho, o lobo e a avó permanecem nessa construção, contudo, envolvidos numa trama diferente dos quais estamos *acostumados*.

Tudo o que foi dito, em algum momento, sobre Chapeuzinho, foi significado por diferentes leitores, interpelados por um saber discursivo “que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”. (ORLANDI, 2015, p. 29).

Ao serem questionados sobre o título que deram a releitura, a aluna responde que *a Chapeuzinho está entediada* por viver num lugar onde nada acontece, num espaço onde só vivem animais; *porque não tem amigos* – respondeu outro aluno. Outro aluno falou que *faltava ali internet*, momento em que todos os outros concordaram.

A prática da (re) leitura é um movimento de relação de um texto com outros textos que se *costuram* entre si e se vinculam a um texto de *origem*, neste caso, *Chapeuzinho Vermelho*. A essa relação chamamos de intertextualidade, apontada por Indursky (2017, p. 78) como “a retomada/releitura que um texto produz sobre outro texto, dele apropriando-se para transformá-

lo e/ou assimilá-lo”. Dito de outra forma, o movimento da intertextualidade mergulha o texto a uma origem possível.

O texto causou estranheza e ao mesmo tempo arrancou risos da sala, por apresentar um desfecho inusitado para história. A incompletude do discurso conduz o sujeito/aluno a mergulhar na exterioridade e dessa maneira, segundo Orlandi (2015, p. 52) “sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos”. Por isso dizemos que:

A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível. (ORLANDI, 2015, p. 50).

Assim, entendemos que nem o sujeito/aluno e nem os sentidos estão prontos e acabados. Eles estão sempre se (re)construindo no movimento constante do simbólico e da história.

Há, no texto, a presença de um elemento surpresa, representado pela mãe da Chapeuzinho, que na história *original*, se apresenta como uma personagem secundária, coadjuvante. Os alunos atribuíram a ela um lugar de destaque na releitura, pois é a partir dela que decorre toda a trama da história, escrita por eles. É a mãe que entrega a cesta com pães e frutas envenenadas para Chapeuzinho e explicitamente, revela: *vá até a casa da sua vizinha e leve uma cesta de frutas e pães envenenadas* e alerta *muito cuidado Chapéu, não vá comer...*

A partir desse episódio, a trama começa a se desenrolar. Há um deslizamento de sentido na palavra *mãe*, marcado ideologicamente por um sentido cristalizado de benevolência, amor incondicional etc., que circula e é legitimado pelos aparelhos sociais como verdade única, como sentido único. Consideramos, dessa maneira que o “processo de produção de sentidos está sujeito ao deslize, havendo sempre um “outro” possível que o constitui. [...]”. (ORLANDI, 2015, p. 78).

Esse deslizamento é marcado pelo equívoco da língua “segundo o qual “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (M. Pêcheux, 1988)”. (ORLANDI, 2012, p. 23). Nessa perspectiva, o deslocamento feito pelos alunos, coloca em evidência uma leitura polissêmica, plural, em que os sentidos se inscrevem a partir dos sujeitos-alunos afetados pela ideologia e inscritos em uma memória discursiva.

Sendo assim, apoiamos nossas palavras em Orlandi (2012, p. 13):

[...] o texto, por sua vez, é uma unidade que se impõe sobre suas partes. Não é um ponto do texto que ‘mostra’ a ideologia. É a formulação que se coloca como uma cesura no continuum da discursividade e, ao fazê-lo, se compromete com uma versão (interpretação, formação discursiva, ideologia).

Questionamos o grupo o porquê de a mãe envenenar as frutas que a Chapeuzinho levou para avó e, a esses questionamentos, compareceram respostas como quem *manda é a mulher*, ou *quem manda é mãe*, ou *a mãe que dá as ordens*, ou *a avó da Chapeuzinho era a sogra*, ou seja, dada as condições de produção, delegaram à mãe, a figura da lei, da ordem, do poder. As respostas foram um elemento surpresa, pois, ainda estávamos atravessados pelo imaginário das respostas prontas e sentidos fechados. Dessa forma, Orlandi (2015, p. 50-51) aduz que

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

Retomamos a figura da mãe da Chapeuzinho, no texto 1, cuja personagem abarca a figura da mulher que incorpora o sentido de lei, *a que manda*.

Atravessados pelo discurso da (des)valorização da mulher, empoderamento feminino e outras questões de gênero, fizemos um deslocamento da formulação *quem manda é a mulher*, para discutirmos acerca da figura da mulher/mãe/profissional para a sociedade moderna. Lançamos a pergunta: *Por que é a mulher que manda?* Para essa pergunta, compareceram as seguintes respostas:

SD-1 – *Ela manda lá em casa porque só moramos nós (sem o pai). Meu pai tá preso.*

SD-2 – *Minha mãe tá desempregada, mas faz bico (faxina). Só ela trabalha, então ela manda;*

SD-3 – *Minha mãe é empregada doméstica, sai de casa cinco horas da manhã para trabalhar e só volta dez da noite, também é ela que manda porque meu pai não mora com a gente.*

As várias falas, na tentativa de explicar os múltiplos sentidos atribuídos a mulher/mãe, dimensionam as questões relativas à resistência no espaço social e a ideologia de lutas – *tá desempregada, mas faz bico, só moramos nós, só minha mãe trabalha*. Práticas de exploração econômica – *só minha mãe trabalha, sai cinco da manhã e só volta dez da noite* e humilhação subjetiva – *faz bico*; ficam restritas ao espaço familiar e desvelam as condições de produção e o lugar de onde o sujeito/aluno fala. Isto é, “Por trás do texto, em sua sustentação, está a ideia

trama são a Chapeuzinho Colorido e o Lobo. O texto construído desvela outra face do lobo, diferente da história *original*, e produz outros sentidos, dadas as condições de produção do aluno/escritor/leitor. “Assim se procura ver o texto em sua discursividade: como em seu funcionamento o texto produz sentido”. (ORLANDI, 2017, p. 19).

Há, nas pistas dadas pelo texto, uma insinuação a figura do lobo. Na formulação *quando colocaram fogo e destruíram esta parte da floresta, minha família sumiu e eu me perdi deles e agora estou só*. O lobo é apresentado como se fosse sugestionado a cometer um delito por causa da sua condição social, ou seja, em detrimento do sumiço da sua família, ele justifica o roubo das roupas da Chapeuzinho Colorido e da cidadezinha.

Outro viés para a leitura de Chapeuzinho Colorido revela uma formulação sustentado pelo discurso religioso, cuja função é de mostrar o arrependimento como abono para apagar todos os pecados e a promessa de viver feliz para sempre, *e assim todos viveram felizes, a Chapéu com suas roupas e chapéus, o lobo com sua família, ninguém com medo dele. (o lobo), está perdoado*.

Estruturado num discurso religioso e no paradoxo da dualidade bem/mal, o texto põe em evidência que, embora, o lobo tenha feito algo ruim – roubou as roupas da Chapeuzinho – ele merece perdão e o convívio social porque se arrependeu. Ou seja, o personagem reconhece o seu erro e em seguida faz a transição do sujeito que pratica o mal para o sujeito arrependido, que pratica o bem; mediante o arrependimento do lobo e a feitura de suas boas ações, ele terá a expiação para seus pecados.

As formulações como *estou só, todos vão correr de mim, o lobo não estava muito feliz apontam* para vitimização, marginalização e o coitadismo, presentes no discurso religioso e “tem a ver com a relação entre o texto e suas condições de produção”. (ORLANDI, 1983, p. 235). Temos elementos que marcam a posição do sujeito /aluno na tessitura do texto, quando na formulação *tá perdoado*, ou na atitude de empatia da Chapeuzinho, frente à necessidade do outro (lobo) – *vendo que o lobo não estava feliz por causa da sua família*. Tais elementos nos dão pistas da posição que ocupa o sujeito/aluno e reforça a ideia do sacro, de que, se fizermos o bem ganharemos como recompensa a felicidade eterna, características do discurso religioso. Conforme explica Orlandi (1983, p. 231), “o sentimento religioso, o misticismo, a relação com aquilo que representa o não limite (Deus), não está fechado no espaço dos templos religiosos ou nas formas institucionais da religião. Está espalhado pelo cotidiano”.

Após as leituras de Chapeuzinho Vermelho, fizemos a Ciranda de diálogos para falarmos da experiência da (re) leituras. Disseram que gostaram da experiência e que poderíamos fazer essa atividade mais vezes.

Na aula seguinte, apresentamos uma outra versão da *Chapeuzinho Vermelho*, *Chapeuzinho Vermelho de Raiva*. Não havíamos apresentado esse texto para não haver uma quebra de expectativa. Pensamos que, se o texto fosse apresentado antes da atividade de releitura e escrita, seria uma espécie de modelo para a atividade. Ao lermos o texto, ajustamos o espaço da sala, de modo a ficar todos em círculo para o início da atividade. Pedimos que ao fazerem a leitura, fossem observando o espaço onde foi constituído aquele texto, quais as similaridades da primeira versão, o que constituiu de diferente e quais os sentidos reverberados nas versões de Perrault, da internet e a que eles escreveram.

Como já se sentiam à vontade para formular questões, colocaram para *jogo* a palavra avó. Isso nos chamou atenção porque em todas as versões lidas na sala em nenhum momento haviam citado essa palavra. Porém, destacaram a figura da avó, no texto *Chapeuzinho Vermelho de Raiva*, como protagonista.

Sentimos a necessidade de explorarmos um pouco mais a figura da avó na relação constitutiva familiar. O que essa palavra representa no âmbito da família, quais os efeitos de sentido que causou ao ser invocada no texto. Esse olhar mais atento as falas e os sentidos produzidos no ambiente escolar emergem de nossa inscrição na Análise de Discurso que preconiza a noção de sentidos.

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc. não existe ‘em si mesmo’ [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (PÊCHEUX, 1997, p. 190).

Contrário ao texto de Perrault, o texto *Chapeuzinho Vermelho de Raiva* se passa num outro espaço. Formulações como *Guarujá, poluição, Chacrinha, margarina, Helmmans, Danone de frutas, Knorr remetem a uma cidade grande*. Os alunos perceberam, por meio das pistas apontadas no texto que a avó tem um estilo moderno ou tem o desejo de estar na moda; *também tenho que entrar na moda, não é minha filha?*

Diante dessas pistas começaram a definir o sentido de avó. Nesse ponto, estavam à vontade para dizer quais as características das avós; uns comparavam a vó com a avó do texto – mais moderna – outros diziam que as avós eram mais tradicionais. Formulações como *minha avó que cuida de mim*, ou *minha avó que compra comida lá em casa* ou *só minha vó que recebe dinheiro (aposentadoria)* ou *minha vó cuida de mim, meus irmãos e meus primos (as mães deixavam os filhos com a avó ao constituírem novo relacionamentos)*. Esses relatos particularizavam a importância da avó na vida dos alunos

Outro aspecto apontado foi a comparação entre o espaço físico onde morava a avó da Chapeuzinho – cidade moderna – e o espaço constitutivo do bairro onde mora a avó de cada um deles. Nessa constituição dos espaços deparamos com um fato *nodal*.

Ao perguntar a eles como se constituem o espaço – bairro – onde residem foram tecendo outro fio constitutivo dessa rede de sentidos, interpretados/compreendidos e legitimados pela memória de cada um. De todos os elementos pertencentes a constituição do bairro, chamou-nos atenção a definição que eles imputaram a palavra *barzinho*. *É um lugarzinho que os moradores do bairro vão para se divertir, jogar, beber; é aonde homens vão para encher a cara (beber); é um lugar pequeno e sujo. Apenas uma aluna disse o contrário, barzinho é um lugar legal, bonito!*

Considerando as respostas, achamos o momento oportuno para questioná-los sobre a diferença entre bar e barzinho e responderam, quase que unânimes, que barzinho é um lugar feio, onde só frequenta pessoas com nível social desfavorável (pobres) e bar é um ambiente bonito, cheiroso, onde as pessoas mais abastadas financeiramente (ricas) frequentam para jantar, almoçar, se divertir.

Chamou-nos atenção o funcionamento do diminutivo *lugarzinho*. O efeito de sentido construído pelo sujeito/aluno revela a interpretação que ele faz do espaço físico, ou seja, ele usa o termo *lugarzinho* para definir de maneira pejorativa, com repulsa o lugar denominado de *barzinho*. Por sua vez, a palavra *barzinho* revela a posição social por quem toma a palavra para denominá-lo dessa forma e não de outra. Nas palavras de Franceschi (2011, p. 64), “todos esses elementos conjugam-se na produção dos efeitos de sentidos que podem variar de acordo com os leitores e os lugares em que eles se inscrevem, e com as condições em que são produzidas as leituras”.

Nas aulas que seguiram, um episódio nos marcou profundamente: a desmotivação apresentada por alguns alunos. Episódio este que nos fez refletir sobre o que leva os alunos a não gostarem das aulas de língua portuguesa. Posto isso, tivemos uma conversa com os alunos sobre o desempenho e a desmotivação nas aulas. Um aluno (repetente) se levantou e nos disse que não gostava da aula porque não sabia escrever *direito* e era motivo de *chacota* para os colegas. Descreveu sua vida fora da escola e os motivos que o levaram a repetir o ano letivo, dentre eles, destacou a leitura e a escrita.

Em consequência da resposta apontada por esse aluno, nos deparamos com o óbvio. De todos os *males* que o ensino de línguas carrega, certamente, o funcionamento da língua seja o mais preocupante, porque daí, decorrem sintomas devastadores que refletem na leitura, na interpretação, na escrita, no ensino da gramática, sinalizando uma prática ineficiente para o ensino de línguas.

Após esse episódio, ainda com a sala em burburinhos, demos uma pausa no trabalho e marcamos uma reunião com a equipe gestora para conversarmos sobre os alunos da turma. Lembramos, que na ocasião da escolha da turma para desenvolvermos o projeto de intervenção, a coordenação se opôs, mesmo que discretamente, em assumirmos essa turma. Fomos tecendo os fios da memória, ligando os pontos, para entendermos a circulação de um discurso institucionalmente estabilizado a respeito dessa turma.

Percorremos o caminho de volta, para estreitarmos os *laços* que envolviam os gestos de afeto. Dessa vez, apertamos um pouquinho mais, para que não se soltassem no meio da caminhada e, seguimos em frente.

3.3 O dizer do aluno – o movimento dos sentidos

Como havíamos planejado, convidamos uma contadora de história para dar uma aula de contação de história, que nos possibilitasse trabalhar maneiras diferentes de apresentar o processo da dinâmica de leitura/interpretação, com vistas a compreender os diferentes modos da relação do aluno com o texto. Por essa via, redesenhamos a leitura em sala para nos oportunizar a *escuta* dos efeitos de sentido produzidos diante da leitura do texto de Ruth Rocha *Para vencer certas pessoas*.

Ao planejarmos essa atividade, estávamos apreensivos por não sabermos de que forma a turma receberia o trabalho de leitura por meio da contação de histórias, visto que, nosso imaginário não nos permitia conceber a contação de história em uma relação direta com a linguagem, e, conseqüentemente, com a leitura. Apoiamos nos dizeres de Bolognini; Pfeiffer e Lagazzi para compreendermos que estamos sujeitos a linguagem, e

[...] levamos a sério o fato de que somos sujeitos de linguagem e, que, portanto, nunca estamos fora do simbólico. Levamos as conseqüências o fato de que nossa relação com o mundo, com as pessoas, com a sociedade se dá com práticas de linguagem. Por isso, entendemos a leitura como uma prática cotidiana, o que permite seu redimensionamento na sala de aula. (BOLOGNINI; PFEIFFER; LAGAZZI, 2009, p. 07).

Dadas as condições, apresentamos a história para os alunos. Essa etapa seria dividida em três momentos, no entanto, fizemos apenas em dois.

Organizamos a sala em círculo, apresentamos a professora Suzy Costa que, antes de começar a contar histórias fez algumas dinâmicas para que pudessem estabelecer relações de vínculos de afeto, entre ela e a sala. Com as dinâmicas e um pouco de conversa os alunos

ficaram mais à vontade para participarem ativamente da aula. Pedimos que ao ouvirem a história observassem os *diminutivos* que estariam sendo mobilizados e anotassem.

Depois que ouviram a história, manifestaram interesse em ouvir outras histórias num outro momento, sinalizando o contentamento com a atividade. Após o movimento de euforia, conversas e manifestação de agradecimento a professora, contadora de história, dividimos a sala em grupos de quatro alunos para a próxima atividade.

Entregamos aos grupos o texto escrito com a mesma história para que lessem e depois fizessem uma encenação mobilizando a palavra no diminutivo que tivessem anotado. Nesse momento surgiram as contestações *Ahhhhh prof. Ouvir a história é melhor! Aproveitamos a oportunidade para questioná-los por que ouvir é melhor? porque a professora que sabe contar.* Entendemos que prática do saber institucionalizado permeia nas relações entre o professor e o aluno, dessa maneira “o que os sujeitos falam ou podem falar são dizeres autorizados a partir de suas posições em uma determinada conjuntura, em uma dada formação discursiva, [...]”. (FURLAN; MEGID, 2009, p. 13).

Nas aulas seguintes, os alunos nos grupos, escolheram seus personagens, ensaiaram e caracterizaram de acordo com a leitura que fizeram do texto de Ruth Rocha *Para vencer certas pessoas*. A sala entrou em consenso que a palavra com a qual trabalhariam seria *mentirinha* extraída da história contada.

Foi um momento de muita descontração e alegria, mas ao mesmo tempo de seriedade e responsabilidade em apresentar bem cada papel. Esse movimento de ir e vir, buscar objetos para compor cenários, trouxe um pouco mais de agitação na sala e na escola também. Todos ali (escola) queriam saber qual a novidade que a turma estava trabalhando dentro e fora da sala.

As apresentações promoveram deslocamentos, pontos de deriva dos sentidos, diferentes formulações, decorrentes da tensão dos processos parafrásticos e polissêmicos, construindo uma compreensão acerca da palavra *mentirinha*. Nesse ponto, é importante destacar o que vem a ser a tensão presente nos discursos:

Quando pensamos discursivamente 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).

É importante apontar que o texto de Ruth Rocha é baseado em uma grande mentira que o personagem Pedro (vaqueiro) conta ao rei. *Essa gente poderosa não quer ouvir a verdade, não! O que eles querem é uma mentirinha bonitinha, engraçadinha, que agrada a eles.* Tomamos como base esse recorte delimitado do texto, em que o personagem Pedro justifica suas mentiras, para observamos os efeitos de sentidos que essa formulação produziu em dois grupos, cujas encenações estão representadas nos trechos que seguem:

- **Grupo 1** – Apresentou a encenação com o título *a mentira tem pernas curtas*, caracterizando o Pedro como um mentiroso que acabou sendo traído pela própria mentira.
- **Grupo 2** – Com o título *a Rainha mentirosa*, o grupo apresentou uma encenação tendo como personagem principal uma rainha que determinava por meio de coação e mentiras, tarefas esdrúxulas aos seus súditos.

Os trechos destacados constituem novas formulações retomadas pelos grupos e põe em funcionamento uma dinâmica de sentidos, distanciando o sentido da palavra *mentira* como algo estabilizado, acentuando o caráter polissêmico da linguagem.

Dessa maneira, “isso mostra que o que decide não são as condições de produção imediatas, mas a incidência da memória, do interdiscurso. [...] ou seja, aquilo que já faz sentido em nós”. (ORLANDI, 1998, p. 15).

Considerando as diferentes possibilidades acerca da palavra *mentirinha* podemos observar que o primeiro grupo não abordou a mentira como esperteza, perspicácia, mas como um elemento que tem relação com o inverso da verdade, com o erro e que por isso o vaqueiro foi punido, contrariando o que está posto no trecho do texto *original* – *uma mentirinha bonitinha, engraçadinha, que agrada a eles*. O grupo dois silencia o protagonista da história – o vaqueiro Pedro – e descaracteriza a superioridade do rei – *Os reis, [...] gostavam muito dessas histórias de fazer perguntas pra ver se as pessoas sabiam as respostas [...] E se as pobres vítimas não sabiam responder, tome castigo!* dando espaço a uma rainha que usava das mentiras para coagir seus súditos. O grupo apresenta a coação como elemento a mais na história contada por eles. Nesse caso, as mentiras contadas pela rainha era uma maneira de tornar os súditos obedientes as ordens dela. *Todo mundo tem que me obedecer se não joga no poço.*

Compreendemos que todas essas formulações atualizam diferentes redes de sentidos por meio de um olhar discursivo acerca da palavra *mentirinha*. Acrescentamos que o seu uso e percurso será sempre vinculado ao sujeito interpelado historicamente e, portanto, toda tomada de palavra, já nasce em uma memória, já pertence a um interdiscurso:

O interdiscurso é o já-dito que sustenta a possibilidade mesma do dizer: conjunto do dizível que torna possível o dizer e que reside no fato de que algo fala antes, em algum outro lugar. Toda vez que falamos, para que nossas palavras tenham sentido, é preciso que já tenham sentido. Esse efeito é produzido pela relação do interdiscurso, a memória discursiva: conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos. Assim, ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos. Não aprendemos como fazê-lo. Isto fica por conta da ideologia e do inconsciente. E o fazemos em um gesto de interpretação na relação da língua com a história. (ORLANDI, 1998, p. 09).

Ao deslocarem os sentidos pré-estabilizados do texto, os alunos não se colocaram meramente leitores de uma única história com um único sentido, mas sujeitos/alunos distintos se constituindo e constituindo sentidos diferentes, o que permitiu compreender o funcionamento da palavra *mentirinha*, fazendo sentido. Ao representarem os personagens nas diferentes posições sociais, morais ou silenciando-os, a leitura toma outro viés, o discursivo.

Ao darmos voz aos alunos colocamos em evidência que as leituras de um mesmo texto podem ter várias nuances, dadas as condições de produção de quem lê, quando lê, como lê, para que lê, em que circunstâncias lê e tantas outras variáveis que interferem na constituição dos sentidos. “As palavras significam de acordo com as posições daqueles que as enunciam e mudam de sentido quando mudam de posição”, como aprendemos com Pêcheux ([1975] 1988, p. 160)

Isto posto, podemos afirmar que o sentido não existe em si, ou seja,

[...] as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições mantidas pelos que as empregam, o que significa que elas tomam seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (Pêcheux, 1975). (ORLANDI, 2012, p. 145).

Ao interagir com o texto, o aluno/leitor estabelece sentidos, de acordo com a historicidade de cada um e da linguagem. Implica dizer que “em relação com a exterioridade, com a situação – contexto de enunciação e contexto sócio-histórico – mostra o texto em sua incompletude”. (ORLANDI, 1983, p. 181).

Passamos, assim, à conceituação de incompletude, conforme Orlandi (1983, p. 181):

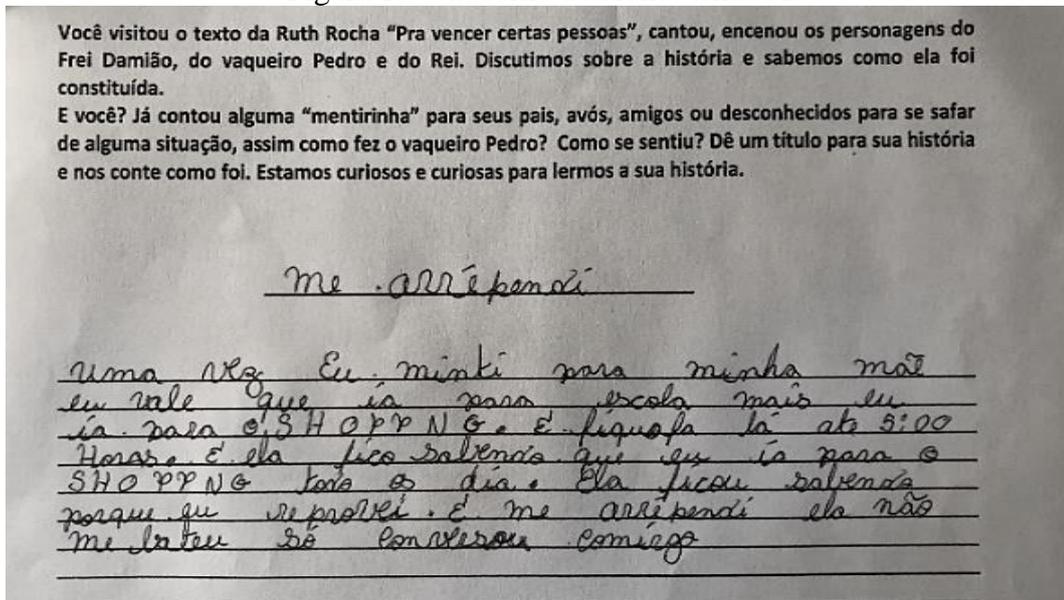
Entendemos como incompletude o fato de que o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possível. Assim, o texto não resulta de soma de frases, nem de soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta (m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem – este intervalo – não é vazio, é o espaço determinado pelo social.

Ao término das apresentações, sentimos que podíamos avançar em relação à leitura produzida pelos alunos e aos sentidos não estabilizados que reverberavam em torno da palavra *mentirinha*. Eles queriam mais. Queriam se colocar no espaço ocupado pelo vaqueiro Pedro e contar suas *mentirinhas*. Queriam experimentar a nossa reação diante dos fatos inverídicos que circundam a vida de cada um deles; queriam provar que sabem fazer o que o personagem principal do texto fez e surpreendentemente, mostrar que é possível outros fios de discurso para a mesma história.

Na aula seguinte, como efeito de fechamento sobre o texto *Pra vencer certas pessoas*, propusemos uma atividade de produção de texto. Ressaltamos que na proposta original, convidaríamos um pai, mãe ou responsável para contar uma história para os alunos, porém, achamos melhor que isso não acontecesse naquele momento, visto que, muitos pais trabalham no horário de aula, isso inviabilizou nossa proposta. De certa forma, os alunos estavam tão envolvidos no prazer e *encantamento* das aulas que em nenhum momento nos sentimos frustrados por não conseguirmos colocar em prática nossa proposta inicial. Dito isso, passamos a atividade.

No enunciado, propomos que os alunos contassem sua experiência com a mentira, assim como o personagem do texto, o vaqueiro Pedro, relacionando a contação de história ao texto lido e à encenação.

Figura 15 – Caderno do aluno: texto 01



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Na primeira formulação, o aluno anuncia previamente o seu arrependimento logo no título do seu texto. Logo abaixo, verificamos que a mentira que ele conta a sua mãe é recorrente *ela ficou sabendo que eu ia para o shopping todos os dias; ela ficou sabendo por que eu*

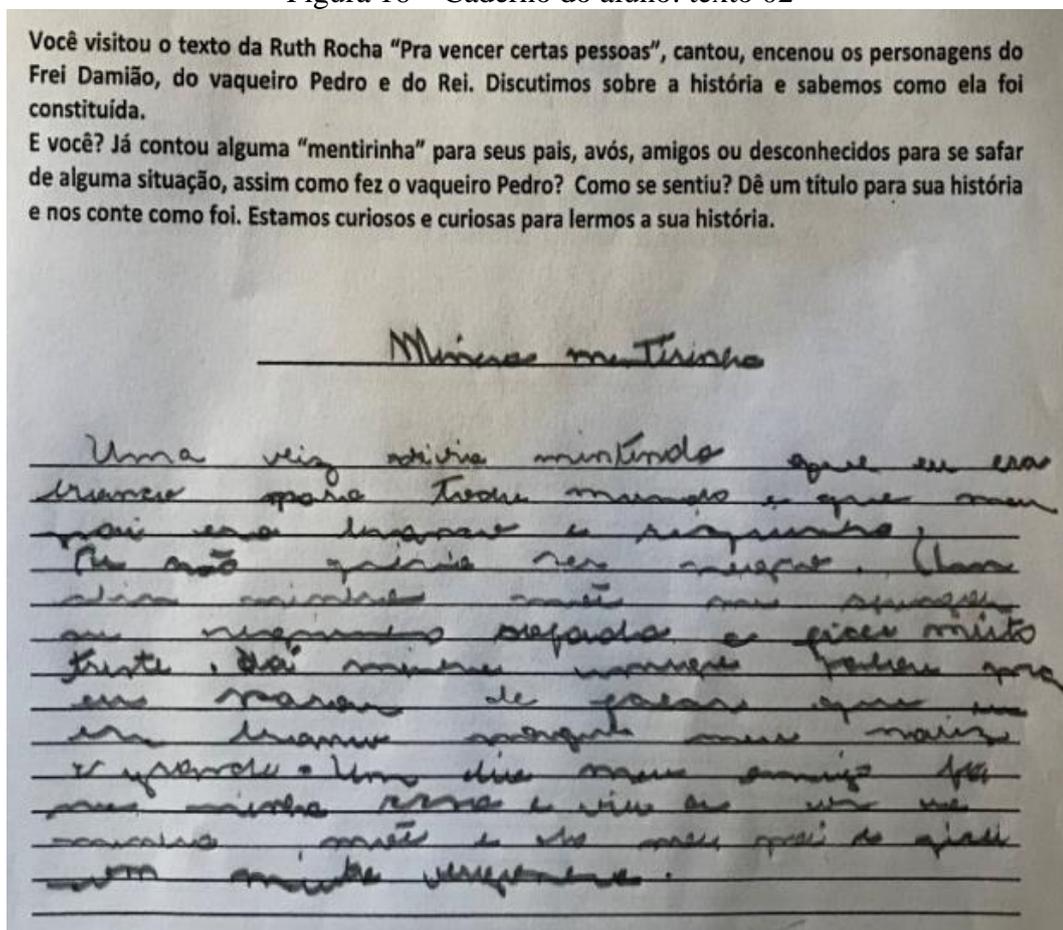
reprovei; dessa maneira, podemos intuir o que a mentira causou nele – tristeza, arrependimento, vergonha, – porque reprovei; medo – ela não me bateu;

Nesse caso, podemos compreender no funcionamento discursivo o sentido da palavra *mentirinha*, proposta no enunciado, confirmando o que nos diz Orlandi, que os sentidos das palavras estão “aquém e além delas”. (2015, p. 40).

Ao escrever, o aluno, filia seu dizer numa formação discursiva – na qual Orlandi (2015, p. 41) define como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada determina o que pode e deve ser dito”. Há um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos em tudo que dizemos e isso “não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele”, acrescenta a autora. (ORLANDI, 2015, p. 41).

Dessa maneira, ao tomar para si a responsabilidade de reprovar, o aluno, “ocupa um lugar do qual ele fala em relação aos diferentes lugares de uma formação social”. (ORLANDI, 2012, p. 146).

Figura 16 – Caderno do aluno: texto 02



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Na segunda produção, a mentira que o aluno experencia diz respeito a um movimento de um discurso político, ou seja, ele toma uma determinada posição, escamoteia sua situação, seu lugar, o espaço social em que ocupa, manifestado pela justificativa *não queria ser negro*. A mentira contada acerca da negação da cor da sua pele nos remete a construção de uma sociedade excludente, pautada nas utopias religiosas, gêneros, e [...] a ideia de cor da pele como fator preponderante da dominação e de diferenciação dos “iguais”. O racismo é motivo influente na divisão das classes sociais no Brasil” afirma Oliveira (2019, p. 536).

Dessa maneira, ao formular que vivia *mentindo pra todo mundo que meu pai era branco e riquinho*, considera a não aceitação da cor da sua pele e da sua condição social.

Este aluno/sujeito constituído pelo simbólico e pelo histórico, ideologicamente interpelado e individualizado pelo Estado é o que temos na escola.

Na aula seguinte, pedimos que lessem a produção na sala, se assim se sentissem confortáveis. Alguns leram suas mentirinhas, mentiras e mentironas para a sala; muitos deles pediram sigilo sobre o que escreveram e foram motivos para gargalhadas. Quem disse que não podemos fazer da aula de português momentos de ludicidade e prazer?

Oportunamente, iniciamos a próxima aula com a Ciranda de Diálogos para que pudéssemos falar sobre a atividade anterior. Queríamos saber sobre o que sentiram ao reproduzirem um texto por meio de uma encenação, se viam a encenação como uma forma de leitura/interpretação. Ao ouvir as falas, notamos que a leitura/interpretação envolvia, para eles, tão somente, o que está posto nos livros, ou seja, todas as vezes que falávamos em leitura/interpretação, os remetia ao processo das perguntas e respostas. Essa reminiscência se dá pela prática costumaz das respostas mecânicas dos alunos às atividades de leitura presente na seção dos livros didáticos, como afirma Gallo (2012, p. 57):

A seção do livro didático dedicada à interpretação de texto costuma ser construída por exercícios que se organizam por formas autoritárias, para os quais apenas uma interpretação do texto lido (e sempre a mesma) é a correta. Esses exercícios fazem desaparecer o possível encantamento dos alunos pela descoberta.

Dessa maneira, vamos nos colocamos (professor e aluno) mecânicos, na ilusória rigidez dos fatos e nos sentidos estabilizados das palavras e, conseqüentemente, dos textos.

3.4 A língua como objeto vivo – da organicidade ao funcionamento

Para iniciarmos o trabalho com o ensino de gramática sustentado na perspectiva da enunciação fizemos um passeio sobre a ressignificação de língua, sujeito, história e sentidos, desestabilizando saberes estáticos e compreendendo o funcionamento da língua na prática, no dia a dia.

Para que os alunos pudessem compreender o conceito de língua em relação com a produção de sentidos, ancoramos a proposição das atividades apresentadas em duas bases que sustentaram nossa prática em sala de aula; em Orlandi, que afirma que “o sentido sempre pode ser outro, mas não qualquer um, a depender das condições de produção” e em Dias, em que afirma que “os fatos gramaticais sejam também concebidos como fatos discursivos”. (2001, p. 73), ou seja,

[...] trabalhar com o conceito de fato discursivo implica em resgatar a dimensão enunciativa da frase; isto é, em considerá-la ao mesmo tempo como produto e processo. A forma linguística não pode ser abstraída da vivência/experiência, ou da história do sujeito falante. Analisar uma questão linguística como fato discursivo implica analisar não apenas o modo como ele se dá ao nível das relações estritamente linguísticas, manifestadas pelo conteúdo da frase, mas no discurso que dá sentido ao seu aparecimento enquanto significativo para a análise. (ORLANDI, 1996, apud DIAS, 2001, p. 76 e 77).

Dessa maneira, *atamos* o trabalho com a leitura aos instrumentos linguísticos – gramática e dicionários – para que pudéssemos compreender, na prática, a língua funcionando, com gente falando, se comunicando, seja com palavras e/ou o silêncio, significando e se significando, para o sujeito/aluno como para nós, enquanto professor.

Para chegarmos até aqui, fomos delineando junto aos alunos, a ideia de trabalhar a gramática discursivamente, apresentando textos, fazendo releituras, produzindo o nosso material de pesquisa, para que neste momento, pudéssemos trabalhar com os instrumentos linguísticos – gramática e dicionários, não apenas como *acessórios* para pesquisa nas aulas de português, mas como “lugares de materialização de discursos[...], problematizando aquilo que se coloca em evidência, a saber: as terminologias, os conceitos, as definições, as descrições e a própria língua sobre a qual se diz a dizer”. (COSTA, 2019, p. 17).

Abrimos aqui um parêntese para descrevermos nossos conflitos internos, enquanto professor frente a uma turma do 6º ano fundamental.

Ao elaborarmos um projeto nesta perspectiva, repensando a prática do ensino da gramática por meio do trabalho de leituras, não tínhamos a dimensão da magnitude e do

movimento que isso levaria para a escola. Desse movimento, surgiram outras possibilidades, outras percepções, outros sentidos que afluíam a cada atividade proposta, em cada conversa de corredor, em cada gesto de interpretação, entrelaçados a outros gestos e assim, constituíam um mosaico de cores, de leituras, de sentidos constitutivos dos alunos, promovendo os sentidos das coisas. Mas houve momentos de insegurança, especialmente quando propusemos a trabalhar nosso objeto a partir da percepção do aluno até chegarmos ao conceito, ou seja, da prática a teoria.

Entre reflexões, *refazementos*, questionamentos e muito diálogos, apresentamos aos alunos mais uma atividade. Inicialmente, reclamaram, pois, entraríamos no campo dos conceitos, mas ao sentirem que não mudaríamos a maneira interativa de trabalhar com a sala, reagiram bem.

Iniciamos a atividade com a pergunta *O que é um diminutivo?* – Essa pergunta foi basilar nesse momento, porque entendíamos que depois de um longo trabalho feito por meio da leitura, esperávamos que a definição do diminutivo não se restringisse apenas aos conceitos iniciais *inculcados* e historicizados na/pela escola. Esperávamos que dentre uma turma de 26 alunos, alguns pudessem fazer relação dos diminutivos com o funcionamento da língua, na prática.

Ao lançarmos a pergunta à sala houve total silêncio e por um momento pensamos que talvez a metodologia empregada não fosse corresponder aos resultados que ansiosamente esperávamos. Mas da primeira fila veio a resposta as nossas angústias; *o diminutivo não quer dizer só coisas pequenas, mas também é usado para demonstrar carinho ou mesmo para debochar de alguém, depende de quem fala e de quem ouve. (Vitória, 12 anos)*, dito de outro modo, depende das condições de produção.

Outras vozes vieram corroborar com a fala da aluna, colocando em evidência que o funcionamento do diminutivo se dá na prática, na discursividade – *o diminutivo é usado no nosso dia a dia para elogiar ou mentir para o outro, por exemplo, quando falo florzinha;(Alexandre, 12 anos); depende de quem fala, professora, por exemplo, se alguém que eu amo me chamar de queridinha vou gostar, se outra pessoa que não gosto muito, vou achar que ela tá me tirando.(Sthefany, 12 anos).*

A leitura/interpretação

[...] é um processo de produção de sentidos que envolve um autor, um texto e um leitor, e também a interação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com o contexto (histórico, social, político e econômico) e com o interdiscurso (a memória do dizer). (FRANCESCHI, 2011, p. 63).

Dessa maneira, compreendiam a língua fazendo sentido, mesmo não dominando na prática, tais conceitos. Confrontados com as respostas, por ora recortadas, entendemos que, nós, professores, precisamos fazer uma escolha por uma base de concepção teórica sólida e consistente que acolha a evolução da linguagem e a priori nos mobilize a repensar se os conceitos gramaticais usados na nossa prática são adequados, ou seja, se atendem as necessidades dos nossos alunos em relação ao ensino da língua. Em outras palavras, “se atendem a necessidade de ensinar a língua portuguesa tendo como meta o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno e não somente a apreensão de regras gramaticais”, afirma Franceschi (2011, p. 64).

Acreditamos que, ao tomar para si a responsabilidade da escolha de uma base teórica consistente, teremos condições de ajustar conteúdos tradicionais das gramáticas, livros didáticos, numa linguagem que faça sentido, numa língua com “homens falando”. (ORLANDI, 2015).

Tomamos, pois, a formulação da aluna Vitória – *o diminutivo não quer dizer só coisas pequenas, mas também é usado para demonstrar carinho ou mesmo para debochar de alguém, depende de quem fala e de quem ouve* –, revela que

[...] o diminutivo é um recurso linguístico que aponta muito mais do que variações de tamanho dos objetos [...], mas revela posições assumidas por quem toma a palavra e que essas posições são sociais, históricas e ideológicas. (FRANCESCHI, 2011, p. 64).

Corroborando com a autora, Orlandi (2015, p. 38) retoma o mecanismo imaginário para produzir imagens que o sujeito/aluno faz do seu interlocutor e vice-versa, dadas as condições de produção estabelecidas no momento da formulação. Temos então,

[...] a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É, pois, todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante.

Assim, diante da formulação *depende de quem fala e de quem ouve*, aduzimos que a *mesma* formulação, assume posições sujeitos diversas, e ao ocupar de modo diferente esse espaço da leitura discursiva, produzirá também diferentes processos de leitura.

Lançamos mão da formulação editada pelo aluno Alexandre, ao conceituar que *o diminutivo é usado no nosso dia a dia para elogiar ou mentir para o outro, como por exemplo, quando falo florzinha* – o aluno produz a ideia de efeitos de sentido contraditórios, ou seja, ele reproduz as distintas situações que o levariam ao uso dessa marca linguística. Cabe aqui, no entanto, refletir o efeito de sentido produzido pelo comparecimento da palavra *florzinha*, dada a presença de algumas pistas desse efeito de sentido, que nos reporta a interpretação do discurso que ecoa nas relações sociais, seja com amigos, na escola etc.

Ao ser questionado pelos colegas sobre o que seria *mentir*, esclarece por meio de outro exemplo citando a seguinte formulação *Ahhh é como se eu dissesse: Júlia, você é uma florzinha, sabendo que ela não é. E ela também sabe que não considero ela florzinha. Estou sendo falso e ela sabe.*

A palavra falsidade, na primeira formulação, é silenciada, ou seja, o aluno substitui a palavra *mentir* em detrimento da palavra *falsidade*. Quando é solicitado que explique o sentido da palavra *mentir*, ele nos traz outro exemplo, dessa vez comparecendo a palavra *falsidade*. A ironia também está presente na expressão *E ela também sabe que não considero ela florzinha*, revela que as condições de produção da leitura e do discurso foi o que determinou sua inscrição na posição sujeito, o que caracteriza sua formulação como apelativa. Outro sentido imputado a palavra *florzinha*, formulado pelo aluno, *o diminutivo é usado no nosso dia a dia para elogiar*, aduz um novo gesto de interpretação ancorado na marca da heterogeneidade, constitutiva de todo sujeito, ou seja, mesmo se inscrevendo em uma posição que determina o diminutivo *florzinha* como falsidade, mentira, também a reconhece como possibilidade na constituição de outros sentidos, que nesse caso, é de elogio.

Na sequência, tomamos como gesto de análise a formulação feita por outra aluna. A palavra *queridinha*, exposto na sequência discursiva – *se alguém que eu amo me chamar de queridinha vou gostar, se outra pessoa que não gosto muito, vou achar que ela tá me tirando* –, nos encoraja dizer que

[...] não há território neutro no mundo das palavras. Nem basta enunciarmos as palavras para termos certeza de que significarão como queremos. Elas significam pelo jogo de relações de força e de sentidos (memória do dizer) no imaginário em que estão imersas. (ORLANDI, 2012, p. 165).

Dessa maneira, a palavra *queridinha* ecoa múltiplos efeitos de sentidos conectadas a muitas outras falas que já significaram em diferentes contextos e distintas relações, ou seja, o sentido não está pronto e acabado, mas não circula na mesma direção. Ao enunciar a palavra

queridinha, a aluna revela sua posição/sujeito, corroborando que “palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes” (ORLANDI, 2015, p. 42).

A produção de sentidos foi significada a partir das formulações da aluna em questão, ou seja, nesta sequência discursiva, a aluna, além de suas características pessoais constituídas pelas diferentes experiências, conforme o ambiente sociocultural e familiar em que vive, ao chegar à escola é influenciada pelas condições de produção daquele espaço – o da escola. Destacamos que “o sujeito discursivo é pensado com “posição” entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um “lugar” que ocupa para ser o sujeito do que diz (M. Foucault, 1969)”. (ORLANDI, 2015, p. 47).

Dito isso, intencionamos mostrar que o trabalho com a gramática, neste caso, o diminutivo, não fica apenas na definição de conceito, mas como uma proposta em que o sujeito/aluno se coloque em relação ao fato que está sendo enunciado, sua atitude e sua posição-sujeito. Nesse movimento de análise, retomamos o questionamento feito por Franceschi (2011, p. 76) “O que pode levar um professor a afirmar, diante de um quadro como este, que seus alunos ‘aprenderam’ o diminutivo? E o que é aprender: sistematizar regras e conceitos? Reconhecer?” Para esses questionamentos, apontaremos mais adiante, as marcas deixadas no processo do desenvolvimento deste projeto.

Ainda nesse viés, Franceschi (2011, p. 76) sinaliza a partir de uma outra perspectiva o olhar para o diminutivo,

[...] que considera que não basta ao professor, ensinar conteúdos gramaticais; a que considera que só faz sentido ensinar língua levando-se em conta a questão da significação; a que considera que, mesmo no trabalho com um “simples” sufixo *inho*, há possibilidade de trabalhar leitura e interpretação; a que considera que a leitura é produção de sentidos; a que considera que a produção de textos é a materialização dos sentidos produzidos pela prática da leitura.

Das respostas que compareceram para a pergunta *O que é um diminutivo?* revelaram que a atribuição de sentidos pode variar de acordo com o sujeito/aluno/leitor que tem suas próprias histórias de leitura e é socialmente determinado.

De outro modo, ao tomarmos o diminutivo como objeto discursivo, podemos afirmar que a cada novo gesto de interpretação, diferentes sentidos vêm à tona, emergindo da materialidade posta, tendo em vista, como dissemos anteriormente, o lugar social que o sujeito/aluno ocupa.

Costa (2019, p. 31) chama atenção para a perspectiva discursiva, em que “há uma injunção à interpretação, diante de qualquer objeto simbólico”, logo, ao se colocar diante de determinadas palavras é natural que atribuamos sentidos, que a significamos, conforme as condições de produção.

É interessante ressaltar que essa naturalização de significar, de dar determinados sentidos em detrimento de outros, invoca a ilusão número dois que Pêcheux designou como esquecimentos, apresentados por Orlandi (2015, p. 33), conforme vemos a seguir:

O esquecimento número 2, que é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. [...] Este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, [...] estabelece uma relação “natural” entre palavra e coisa.

Já o esquecimento 1, traz à baila a ilusão de que somos a origem do dizer:

[...] também chamado de esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. (ORLANDI, 2015, p. 32-33).

Dessa maneira, quando o sujeito/aluno produz formulações, ora recortadas aqui, esses dizeres estão sustentados em um “já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2007, apud COSTA, 2019, p. 33).

Diante dos espaços discursivamente ocupados pelas muitas leituras do diminutivo, e motivados pelas interlocuções com os alunos, passamos ao passo seguinte. Propusemos uma atividade que pudesse contemplar os instrumentos linguísticos – gramática e dicionário – numa prática discursiva configurando, possibilidades para o dizer: deslocamentos, desestabilizações e mudanças.

Para a atividade proposta, agrupamos os alunos em duplas e propusemos a atividade com *quebra-cabeças*. Em seguida, entregamos a cada dupla um saquinho com as palavras embaralhadas e uma ficha. À medida que iam formando as palavras, pedimos que anotassem e buscassem as palavras de origem de cada uma delas. Sugerimos a consulta ao dicionário, se necessário. Nenhum aluno recorreu ao dicionário, fato que nos deixou apreensivos e curiosos, mas que abordaremos mais adiante.

Na aula seguinte, terminamos o quebra-cabeças e, em seguida, pedimos que observassem as palavras formadas.

Após as observações feitas, iniciamos com a pergunta: *Vocês sabem como o diminutivo é formado?* Alguns alunos arriscaram a resposta e disseram que o diminutivo é formado por duas palavras; outros se lembraram do que *viram*, por meio do livro didático no ano anterior, e disseram que o diminutivo *são coisas pequenas*. Após tê-los ouvido, pedimos que fizessem um quadro com as palavras do quebra cabeça para que pudessem *enxergar* como a construção do diminutivo se dava na prática, à medida que explicávamos as formações seguintes.

O quadro ficou constituído desta maneira:

Palavra encontrada no quebra cabeça	Origem/primitiva
casebre	casa
casinha	casa
velhinho/velhote	velho
filhinho/filhote	filho
calminho	calmo
mocinha	moça
cantinho	canto

Ao iniciarmos a explicação, chamou-nos atenção o fato de, quase que automaticamente, quisessem saber o significado dos sufixos, momento em que nós propusemos uma pesquisa para a próxima aula. Alguns alunos, *afoitos*, insistiram em ouvir nossa resposta, como se a resposta dada por nós tivesse um peso muito maior em relação ao que iriam buscar nos livros ou pela internet, ou seja, “ao professor é autorizada a legitimação do saber, papel não autorizado pelo aluno”. (FURLAN; MEGID, 2009, p. 13). Ou talvez, fosse, pela própria *urgência* que a idade requer.

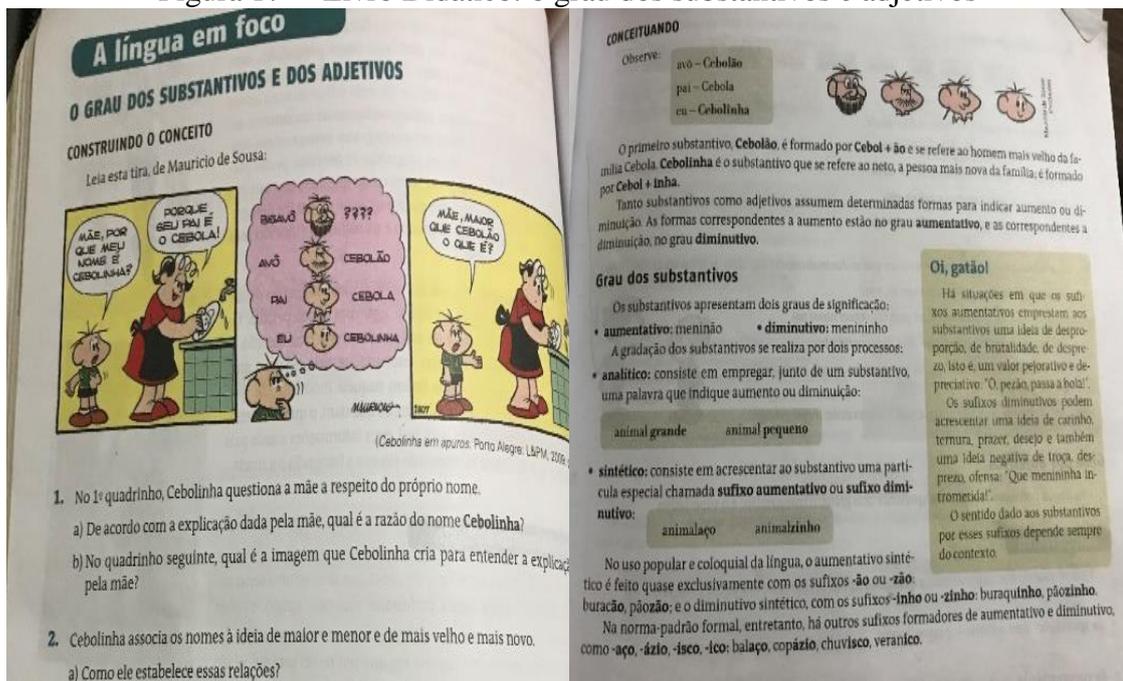
Para apresentar os conceitos sobre o diminutivo, não tínhamos nenhuma pretensão em fazer com que os alunos *decorassem* nenhuma classificação morfológica, mas que pudessem compreender como o diminutivo é apresentado nas gramáticas, no livro didático e como suas possíveis leituras reverberam na produção de diferentes sentidos, como vimos anteriormente.

Para que não houvesse uma ruptura naquilo que tinham *aprendido* nos bancos escolares nos anos anteriores, ou uma quebra em tudo que já ouviram sobre o diminutivo, começamos nossa abordagem na perspectiva da gramática normativa. Na abordagem convencional, semanticamente, os sufixos são concebidos com uma significação estática, fixa, como observamos no conceito do diminutivo apresentados nas gramáticas a seguir.

Para melhor compreensão, usamos como exemplo as palavras formadas na atividade do quebra-cabeças – *casinha, casebre, velhinho, velhote*.

Iniciamos nossa abordagem a partir dos conceitos referenciados no livro didático da turma do 6º ano Português Linguagens, Cereja e Magalhães (2015, p. 149), em que o diminutivo é apresentado como flexão de grau dos substantivos e adjetivos. É importante ressaltar que a sala contava apenas com 6 livros que eram usados por todos os alunos.

Figura 17 – Livro Didático: o grau dos substantivos e adjetivos



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 149-150.

A fim de que pudéssemos mostrar os conceitos apresentados no livro didático da turma, usamos a lousa digital, visto que a maioria dos alunos não possuía o livro didático.

O livro de Cereja e Magalhães (2015, p. 149-150) apresenta desta forma o conceito de aumentativo/diminutivo: “Tanto substantivos como adjetivos assumem determinadas formas para indicar aumento ou diminuição. As formas correspondentes a aumento estão no grau aumentativo, e as correspondentes a diminuição, no grau diminutivo”.

Além de tamanho, os autores abordam a formação do aumentativo e do diminutivo por meio do acréscimo dos sufixos, no entanto, não abordam a língua centrada nas formas em que se assentam a subjetivação.

Revisitamos diferentes gramáticas para que pudéssemos compreender a confluência e a discordância dos autores em relação aos conceitos apresentados sobre a formação do diminutivo e a partir daí, estabelecer um posicionamento que nos levasse a construir com os alunos, uma

língua que nos constitui e se constitui, uma língua que faz sentido, por meio de um conceito que representasse a nossa prática nesta proposta.

Tecemos um ponto de partida, mas precisávamos *desinculcar* certos conceitos, para que pudessemos avançar. Dessa maneira, destacamos os diminutivos encontrados no quebra-cabeças, na lousa digital, e fomos tecendo algumas definições para que compreendessem o processo da formação.

Novamente, apresentamos o quadro feito por eles e, para exemplificar, usamos apenas 3 palavras, além de acrescentamos mais uma coluna:

Palavra encontrada no quebra cabeça	Origem/primitiva	Sufixos (afixo)
casebre	casa	-ebre
casinha	casa	-inha
velhinho/velhote	velho	-Inho/-ote

Nesse momento, já se ouvia na sala um certo burburinho em torno da palavra sufixo. Perguntamos se alguém havia feito a pesquisa sobre os sufixos, momento que disseram que não haviam feito, mas que estavam ansiosos para saber do que se tratava. Ainda se valendo da gramática normativa, apresentamos a maneira como o conceito dos afixos (prefixos e sufixos) são abordados.

Para os gramáticos, aqui ora recortados no capítulo 2, os afixos são unidades significativas e quando acrescentados ao radical de uma palavra são responsáveis pela criação de novas palavras e se dividem em *prefixos e sufixos*; Leitão (2007, p. 40) assim os definem:

[...] os afixos (prefixo e sufixo) são formas inteiramente *presas*, que não possuem existência autônoma na língua, fixando-se invariavelmente junto à raiz ou radical. Conforme o seu posicionamento, dividem-se em prefixos (antes do radical) e sufixos (após o radical).

Dessa maneira, temos nos diminutivos *casebre*: *cas* – radical + *ebre* (*morfema derivacional sufixal*). o mesmo ocorrendo com as outras palavras apresentadas aos alunos – *cas-inha*; *velh-inho*; *velh-ote*; nesse viés, para a maioria dos gramáticos, os afixos são apresentados como estáticos, sem nenhuma possibilidade de mobilização de sentidos.

Encoraja-nos, neste momento, exteriorizar a contribuição que nos fora dado neste percurso de leituras, pesquisas, desenvolvendo o trabalho em sala de aula. Nesse entremeio, ficamos honrados em participar, como ouvinte, no grupo ENUNCIAR organizado pelo

professor Luiz Francisco Dias, cuja contribuição foi essencial na composição deste trabalho/pesquisa.

A possibilidade de desconstruir sentidos estabilizados e dar visibilidade a língua sendo significada no social, nos estimulava a cada encontro/aula, propor um trabalho significativo, que viesse romper com o imaginário do ensino da língua nas aulas de língua portuguesa. Foi nesse espaço de trocas, em um batimento entre teoria e a prática que fomos nos constituindo enquanto professor pesquisador.

Quando pensamos na formação de novos vocábulos, especialmente os diminutivos, vem em mente aquilo que nós aprendemos nos bancos escolares e, conseqüentemente, em alguns casos perpetua nos dias de hoje.

Nessa via, o ponto de partida para a constituição e análise desta atividade, foi assimilação dos conceitos substanciais acerca da constituição dos diminutivos, à luz da Enunciação. Para isso, é importante delinear as bases teóricas que respaldam o nosso trabalho ao conceber a formação do diminutivo, a partir dos conceitos postulado por Dias (2021, no prelo), acerca dos referenciais históricos e pertinências enunciativas. Dessa forma,

[...] podemos conceituar referencial histórico como a determinação social do sentido e é formado pelos modos que a sociedade tem de conceber os fatos, pessoas, coisas, objetos, ideias etc. A partir desses modos de concepção, temos no referencial histórico a retomada de sentidos já estabilizados antes da produção efetiva do enunciado. Esses modos de concepção diferentes fazem que com os sentidos sejam diversos. (DIAS, 2021, no prelo).

Logo, nessa concepção, a palavra adquire mais de um sentido se concebermos as relações que ela estabelece com a memória social e as condições de produção dos falantes, ou seja, a palavra só é significada quando em relação a.

Já a pertinência enunciativa, Dias conceitua como

[...] a relação de consistência entre unidades linguísticas e o enunciado bem como entre enunciados no uso real da língua em textos orais ou escritos. Na pertinência enunciativa, temos a atualização desses sentidos retomados na formulação do enunciado. (2021, no prelo).

Dito de outro modo, podemos dizer que a formação de um diminutivo está ancorada nessas duas bases conceituais, ou seja, na relação que a palavra mantém com os referenciais históricos promovendo distintas possibilidades de sentidos no uso real da língua.

Os conceitos até agora apresentados pela gramática normativa normalmente abordam o diminutivo apenas como redução de tamanho, ao contrário da abordagem feita por Dias (2021)

cujas bases enunciativas buscam explicar as relações entre formante(sufixos) e base (radical) tendo em vista referenciais históricos e pertinências enunciativas, a partir de uma análise das articulações entre formante e base, e não simplesmente a partir de um significado pré-concebido de sufixos. O autor define os afixos (prefixo e sufixo) como *formativos* que “são formas da língua que geralmente funcionam presas a palavras”. (DIAS, 2021, no prelo). Esses formativos (sufixos) agregados às bases produzem diferentes pontos de vistas e atitudes sociais históricas que corroboram com o movimento dinâmico da língua. Por conseguinte, “podemos mapear, através dos formantes na língua, um conjunto de “visões e atitudes sociais e históricas” que se agregam a bases diversas, formando a dinâmica enunciativa da língua”, afirma Dias (2021, no prelo).

Nessa ótica, uma palavra se forma de acordo com a constituição histórica da sociedade atual, logo, diminutivos como *casinha*, *casebre*, *velhote*, trazem um referencial histórico produzindo uma pertinência enunciativa.

Tomamos para efeito de análise as palavras *casinha*, *casebre* e *velhote* à luz da enunciação. A palavra *casinha* é formada por uma base (casa) mais um formativo que a gramática designa de sufixo (-inha), que se agrega no final das palavras. Dessa maneira, a significação de *casinha* em um enunciado está assentada em modos sociais (pontos de vista) que a sociedade, na sua história, desenvolveu para conceber tipos de moradia.

Podemos vislumbrar em *casinha* dois pontos de vista; pode significar o que está posto no dicionário relacionados a medição, mas também como um ambiente aconchegante, ligada a afetividade que se tem da moradia. Dessa maneira, nesse caso, o elemento de medição o formativo (-inha) e a afetividade é um ponto de vista social e se relacionam formando o referencial histórico que torna pertinente, coerente, aceitável.

O diminutivo *casebre* é afetado por uma associação de medição, porém, diferente de *casinha* que também é associada a tamanho, elas se diferem porque *casebre* se direciona para um referencial histórico depreciativo, relacionado a pobreza, espaço sem conforto, socialmente definido e aceitável pelos modos como a sociedade manifesta seu ponto de vista.

Ao explorarmos a palavra *velhote* temos o formativo (-ote) na articulação com sua base formando outro possível diminutivo para a palavra velho. Porém, o resultado dessa contração entre base e formativo se direciona para um referencial histórico depreciativo. Enquanto *velhinho* geralmente é uma forma definida socialmente por tratamento carinhoso, *velhote* é usado pejorativamente para se referir a pessoas velhas.

No entanto, Dias (2021, no prelo) nos alerta que “não podemos fazer uma análise generalizante do sentido produzido pela articulação desses formativos a toda e qualquer base,

na direção depreciativa”. A exemplo disso, podemos tomar o diminutivo *filhote* que é formado pelo mesmo formativo (-ote) mas que, apresenta um referencial histórico que nos remete a afetividade, distinto da palavra *velhote*.

De acordo com a visão teórica de Dias, para promovermos a compreensão de como as formas da língua se articulam orquestradas pela constituição dos múltiplos sentidos, assumimos como ponto de partida os conceitos de significado e significação, na perspectiva da enunciação.

A significação nunca é algo pronto, definitivo, [...] ao contrário, o homem precisa significar o tempo todo. Na nossa concepção, significado denota o estático, já realizado, ao passo que significar combina com a ideia de dinamismo, daquilo que está em desenvolvimento em cada gesto de construir e de interpretar. (DIAS, 2018, p. 21)

Assim, quando pensamos em significado, estamos nos referindo a palavra isolada, estagnada, dicionarizada e, logo nos remetemos a presença do dicionário como instrumento exclusivo de pesquisa. Essa prática é comum nas aulas de Português quando o professor propõe atividades que silenciam o funcionamento e o sentido dado às palavras pelos usuários da língua, em detrimento da sua forma e uso.

Para a enunciação, o significado das palavras vai além do que é posto no dicionário porque a concebe em relação a pontos de vistas sociais e a outros prismas que muitas vezes não estão contidos no dicionário. Sendo assim, o funcionamento das palavras *velhinho/velhote* está na articulação entre essas palavras e outros termos do enunciado em que participam. Quando o aluno formula o enunciado *meu avô é bem velhinho e mora com a gente*, ele relaciona *velhinho* a uma construção de sentidos e não a outro. Dessa maneira, se dá a construção dos sentidos – na relação do referencial histórico (a retomada de sentidos já estabilizados) e a pertinência enunciativa (a relação de consistência entre unidades linguísticas e o enunciado) assentados nas redes enunciativas (relações de sentido de um enunciado).

Na perspectiva apresentada por Dias, na formação dos diminutivos, poderíamos trabalhar na construção dos sentidos sem a participação dos dicionários, visto que, segundo o autor “se há uma palavra na língua, é porque há um interesse social para sua existência”. (DIAS, 2021, no prelo). Entretanto, de acordo com nossa proposta inicial, consideramos pertinente, lançarmos mão do dicionário por ser um instrumento linguístico usado nas aulas de língua portuguesa, sendo esta, uma oportunidade de fazermos uma abordagem discursiva, diferente da usual. Sendo assim, apoiamos nossa reflexão no dizer de Orlandi (2002, p. 38) de que “entre a língua e o saber linguístico há sempre espaços de interpretação”.

À guisa da compreensão de que há um funcionamento na constituição do sentido por meio do diminutivo, propusemos uma pesquisa sobre o significado das palavras formadas por meio dos sufixos – inha/inho; -ebre; -ote, buscando compreender o funcionamento no cotidiano da nossa língua. O objetivo da atividade com os dicionários é a compreensão dos sentidos das palavras trabalhadas no quebra-cabeças, fazendo a relação com os significados estabilizados, posto no dicionário, propondo um olhar dinâmico, com possibilidades de diferentes gestos de leitura para esse instrumento linguístico.

A partir do momento que o aluno significa uma palavra (diminutivo) e depois vai buscar no dicionário o seu significado, estamos propondo a desconstrução do sentido único de uma palavra, por vezes, já cristalizado no dicionário como sentido único e que muitas vezes não reproduz o sentido por ele sabido, não o contempla em sua constituição, nas suas relações sociais, com homens falando. Para Dias e Bezerra (2006. p. 22),

[...] o dicionário, enquanto instrumento linguístico, exerce uma função pedagógica. Mas ele opera sob o efeito da completude e sustenta uma legitimidade do saber sobre a significação. Nesse sentido, nele se inscreve uma relação dos falantes com a língua. E trata-se de uma relação historicamente sustentada.

Dito isso, nas aulas seguintes, o trabalho foi de explorar a constituição dos diminutivos destacados na atividade do quebra-cabeças. Pedimos para que os alunos se sentassem em duplas, pois, não havia disponibilidade de dicionários para que desenvolvessem a atividade individualmente, e ainda assim, pedimos autorização a coordenação da escola para que pudessemos fazer as pesquisas nos poucos celulares que havia na sala, contando com o nosso. O uso do aparelho celular na sala de aula não é permitido, porém, fomos autorizados a trabalhar com essa ferramenta na atividade, mediante nossa solicitação.

Como as pesquisas foram feitas em dois tipos de dicionários, achamos pertinente apresentarmos aqui, algumas diferenças de significado, entre os dois dicionários usados para pesquisar as palavras da atividade proposta. Fizemos a pesquisa no dicionário mini Aurélio e dicionário Aurélio online.

Destacamos, a seguir, algumas palavras da atividade do quebra-cabeças para efeito de análise:

1. *casebre* – (Dicionário Mini Aurélio); sm. Casa pequena e pobre; cabana.
2. *casebre* – (Dicionário Aurélio online); pequena casa, rústica, sem conforto ou em ruínas. Moradia pequena, grosseira, rústica; cabana, barraco, choupana.

3. *casinha* – (Dicionário Aurélio online) Dimin. de casa.
4. *velho* – (Dicionário Aurélio online); Fora de moda; ultrapassado, antiquado: casaco velho; ideia velha. Que é desusado; gasto pelo uso: ideias velhas; sapatos velhos.
5. *velhinho* – (Dicionário Aurélio online); Indivíduo idoso, velhote. Sujeito com mais idade, utilizado como forma de tratamento que demonstra afeição, no sentido carinhoso.
6. *velhote* – (Dicionário Mini Aurélio); sm. Homem já um tanto velho.
7. *velhote* – (Dicionário Aurélio online); diz-se de, ou indivíduo um tanto velho; velhusco.

A partir das definições que os alunos encontraram no dicionário, realizamos alguns questionamentos: *Qual o significado de velho? Se velho é uma pessoa ou coisa ultrapassada, fora de moda, o que é estar ultrapassado? E o que é estar fora de moda? Para vocês, o que é ser velho? E velhinho? Vocês conhecem, convivem com algum velho? Nossos velhos são realmente o que está no dicionário? Se chegarmos a velhice, como gostaríamos de ser tratados?* Na ocasião, ficaram surpresos com nossos questionamentos porque tiravam-lhes do lugar comum, do significado pelo significado. *Mas, professora, é o que está escrito no dicionário...*

A partir da fala da aluna, respondemos com outra pergunta; será que os dicionários dão conta de todos os sentidos que a palavras significam no nosso cotidiano, nas nossas conversas diárias? O dicionário contém todas as respostas para os sentidos *guardados em nós?* Isso nos remete a reflexão de Petri (2010, p. 24-25) acerca do dicionário:

O dicionário, embora represente “o lugar de certeza” e do “interdito da dúvida” (Oliveira, 2006), deve representar também um instrumento “em funcionamento”, sujeito a transformações, deslocamentos, e até a falhas na produção dos sentidos. Interessamo-nos, especialmente, por esse lugar marcado pela evidência de certeza, pela acumulação do saber “sobre”, pela seriedade que uma suposta “verdade” revelaria. Enfim, o dicionário é marcado pela responsabilidade de “guardar” os sentidos das palavras. No entanto, entendemos que os sentidos são “aves”, eles migram; são “aves” ariscas, não se deixam aprisionar; são “aves” que cantam, seu canto ressoa de diferentes maneiras. E, como todas as canções, estas provocam diferentes reações nos sujeitos.

À medida que fomos fazendo os questionamentos, a aula fluía porque nesse momento, estavam interessados em compartilhar suas experiências conosco e com a sala. Queriam ser ouvidos nos seus questionamentos. Apontaram para *velhinho*, sinônimos como: carinhoso, amoroso, fofo etc., dando pistas da afetividade imposta socialmente a palavra. Sabíamos de suas experiências em ter no convívio de seus lares *os avós*, por isso, a escolha dessas palavras para exemplificar a formação do diminutivo. Paraphraseando Petri, os sentidos são aves que ressoam os seus cantos, provocando infinitas reações em quem as ouvem, vivem e sentem.

Sendo assim, tomamos o dicionário como objeto discursivo. Sendo um objeto discursivo, indubitavelmente, provocou diferentes leituras, e é sob esse novo olhar que o aluno evoca o seu direito de crítica, da “tomada de uma palavra por outra [...] estabelecendo o modo como as palavras significam” (ORLANDI, 2015, p. 42). Nessa esteira, estávamos nos constituindo, nos reconhecendo como a origem do nosso dizer, designada, por Pêcheux, como esquecimento número 1, já falado anteriormente.

Historicamente, existe uma dicotomia que separa os sujeitos que sabem sua língua daqueles que *não sabem*, o que pressupõe que só quem a sabe é “aquele que é capaz de mobilizar a variedade culta da língua, excluindo os/as demais”. (PETRI, 2010, p. 20). Quem nunca ouviu a afirmação que o dicionário é o pai dos burros? Essa formulação ainda repousa no imaginário das pessoas e ecoa nos bancos escolares, suscitando a ideia de sujeito letrado, de prestígio, que domina as informações contidas nos instrumentos linguísticos – gramática e dicionário.

Essa prática promove ainda mais o abismo que se estabelece entre o sujeito falante e os instrumentos linguísticos. Se promovermos o uso do dicionário apenas para consultas de palavras *desconhecidas*, estaríamos tentando estabelecer uma relação direta entre as palavras e as coisas, o que não é pertinente a teoria a que nos filiamos.

Orlandi (2000, p. 98) diz que “consideramos que o dicionário assegura, em nosso imaginário, a unidade da língua e sua representabilidade: supõe-se que o dicionário contenha (todas) as palavras da língua”. É o que persiste na memória coletiva, tanto de alunos como de nós, professores.

Nunes (2010, p. 7) define dicionário “como um discurso sobre a língua, mais especificamente sobre as palavras ou sobre um setor da realidade, para um público leitor, em certas condições sociais e históricas”. Sendo assim, o uso do dicionário, nas nossas aulas, ganha outro papel, ou seja, passa a estabelecer relações entre os sujeitos/alunos e o saber, num processo de interlocução, de produção de sentidos, distante da compreensão que concebíamos; um estatuto de consulta e não de aprendizado. Silva (2003 p. 112), assim define:

O dicionário é um dos símbolos de nacionalidade, na medida que legitima uma língua nacional, ao registrar as formas, os usos e os sentidos que irão configurar o léxico de uma língua, de um povo. O dicionário é também o lugar onde, imaginariamente, atesta-se a existência de uma palavra e de um sentido, onde podemos encontrar a certeza e a verdade, apaziguando as nossas dúvidas e incertezas.

Dessa maneira, achamos pertinente, nesta atividade, estabelecer as relações entre o saber dos alunos/falantes e o saber institucionalizado (dicionário), deixando explícita nossa intenção ao uso do dicionário.

[...] embora já se tenha sentidos cristalizados, dados como já ditos, já instituídos, no dicionário; acreditamos que a sala de aula seja um espaço de fundação de novos e outros sentidos possíveis, rompendo, talvez, com o que já está posto, com o que é da ordem da evidência e da certeza, da ordem do instituído e do dicionarizado. (PETRI, 2010, p. 40).

Nesse percurso, continuamos a experienciar junto aos alunos as palavras *casinha/casebre* e seus respectivos significados *dicionarizados*, (já citados nas p. 91-92).

1. *casebre* – (Dicionário Mini Aurélio); sm. Casa pequena e pobre; cabana.
2. *casebre* – (Dicionário Aurélio online); pequena casa, rústica, sem conforto ou em ruínas.
3. *casinha* – (Dicionário Mini Aurélio); casa pequena; dimin. de casa
4. *casinha* – (Dicionário Aurélio online) dimin. de casa.

Começamos a aula perguntando: *quem aqui já viu, mora ou conhece alguém que mora numa casinha? Qual o sentido de casebre? E casinha? É o mesmo que vocês encontraram no dicionário?* As respostas foram as mais variadas possíveis.

Mesmo sabendo que é uma realidade muito próxima deles o fato de morarem em casas muito pequenas, muitas vezes com duas ou três famílias, num bairro desprovido de saneamento e rede de esgoto, o sentido de casa, independente do referencial de medição, suscita outros sentidos que são reverberados na maneira como veem o ambiente e das possíveis leituras que fazem do espaço em que moram.

Propusemos que lessem o resultado de suas pesquisas feitas no dicionário e observassem se o que estava disposto como significado dos verbetes *casinha/casebre* fazia sentido para eles. A primeira voz veio do canto direito da sala: *“minha casa é pequena, mas não é um casebre em ruínas”*; *“nem a minha”* – disse outro aluno.

Aproveitamos para reforçar que as palavras podem ter outros sentidos e que apesar de *casebre* ser diminutivo de casa, ela adquire outros sentidos dependendo dos falantes que participam do enunciado.

Notamos que no Dicionário Mini Aurélio, *casebre* é significada como uma casa pequena e pobre, uma cabana; já no Dicionário Aurélio online *casebre* é caracterizada como uma pequena casa, rústica. A palavra pobre presente no primeiro dicionário é silenciada, sendo usado em seu lugar o eufemismo *sem conforto*. Dessa maneira, observamos que a articulação da base

casa(base) + -ebre(formante/sufixo) não é sustentada apenas a partir do conceito dominante do diminutivo, ou seja, no conceito de medição de tamanho. Tanto no dicionário físico como no dicionário online traz uma definição depreciativa para o verbete.

Ao lançarmos as perguntas acima, alguns alunos se identificaram com o verbete *casinha*. Ao serem questionados sobre o sentido que a palavra remete, disseram que havia *mais carinho* na palavra *casinha* em detrimento da palavra *casebre*. Outras palavras que compareceram aliadas a palavra *casinha* foram palavras que remetiam a organização, limpeza, cuidado, beleza.

Para Dias (2021, no prelo) “os nomes isolados, como se encontram no dicionário, só se tornam integrantes de um enunciado quando entram em formação enunciativa”, ou seja, as palavras se formam socialmente quando estas se integram e articulam ao enunciado por causa da relação entre os referenciais históricos e pertinências enunciativas.

Isso nos leva a refletir que ao escolher a palavra *casinha* para representar sua moradia – *minha casa é pequena, mas não é um casebre* – o aluno faz uso do formativo *-inha*, porque melhor respalda a ideia de uma casa pequena que ele quer exprimir. Ou seja, acrescenta à base da palavra um formativo afetivo, com o objetivo de transmitir seu sentimento ao seu interlocutor. De outra maneira, o aluno faz uso da palavra *casinha* porque já faz parte de uma memória coletiva dos interlocutores dos grupos sociais aos quais ele pertence.

Nesse caso, de acordo com as condições de produção desse grupo de alunos, para o diminutivo *casinha* existe uma associação entre medição (tamanho) e o referencial histórico de afetividade, a exemplo de outros diminutivos como *pezinho*, *olhinho* que nos remete e ao tamanho e ao mesmo tempo sugere afetividade.

Ao retomarmos a atividade com os dicionários, na aula seguinte, tomamos a palavra *velhote* encontradas nos dicionários Dicionário Mini Aurélio e Dicionário Aurélio online para refletirmos sobre seus significados.

8. *velhote* - (Dicionário Mini Aurélio); sm. Homem já um tanto velho

9. *velhote* - (Dicionário Aurélio online); diz-se de, ou indivíduo um tanto velho; velhusco.

Relemos a pesquisa para observarmos se dentre o grupo de alunos, havia alguma familiaridade com a palavra. Perguntamos se já tinham ouvido essa palavra, se a palavra teria sentido relacionado a palavra *velhinho*. A turma não esboçou nenhuma reação, ou seja, a palavra não fazia parte do vocabulário deles e/ou dos grupos sociais em que estão inseridos.

Nessa via, refletimos sobre as palavras de Auroux (2014, p. 70) ao dizer que “qualquer que seja a minha competência linguística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngues” porque entendemos que o dicionário não conseguirá significar todo o sentido produzido na voz do falante.

Finalizamos a atividade, propondo aos alunos que fizessem uma colagem, no caderno, com as palavras com as quais trabalhamos e escrevessem logo abaixo o que mais significou, para eles, na atividade proposta. Assim que finalizaram, fizemos uma avaliação, expondo os pontos que eles apontaram como os mais relevantes. Todos participaram discorrendo e fazendo avaliação sobre a atividade.

Dos pontos elencados, destacamos a seguinte formulação:

SD-1 – *O mais importante, prá mim, foi saber que o significado da palavra não é um só, pode ser muitos.*

Á guisa de tal formulação, corroboramos com as palavras de Nunes (2010, p. 7),

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

Posto isso, o dicionário não pode ser visto apenas como necessidade de consultas imediatas. Ele precisa ser ressignificado nas escolas “como parte de um processo em que os sujeitos se constituem em suas relações e tomam parte na construção histórica das formações sociais com suas instituições, e sua ordem cotidiana”. (NUNES, 2010, p. 08).

3.5 Atribuição de sentidos diante do não-verbal

Pêcheux (1969, apud MARQUES, 2011, p. 187) nos diz que “a noção de discurso não é sinônimo de transmissão de informação, e, portanto, distancia-se do esquema elementar da comunicação, o qual é constituído pelos elementos emissor, receptor, código, referente e mensagem”. O discurso, então, não se reduz apenas ao campo da decodificação de códigos entre os falantes da língua; os sujeitos são afetados e constituídos pela língua e pela história, e nesse sentido, o discurso é antes de tudo, “efeito de sentidos entre locutores, trazendo em si marcas da articulação da língua com a história para significar” (ORLANDI, 2012, p. 63).

A partir desses pressupostos, temos a pluralidade de leituras em que um mesmo texto pode ser lido por diferentes leitores de múltiplas maneiras, definindo o que chamamos de condições de produção. Assim, “saber ler [...] é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas que o constitui significativamente”. (MARQUES, 2011, p. 191).

Nessa concepção, a noção de leitura toma novos significados, se constrói de maneira ampla, se entrelaça nas possibilidades da diferença que está presente em todos os textos.

Com tal abordagem, abrimos espaço para outros gestos de interpretação por meio da leitura discursiva do não verbal, considerando a relação do aluno com o universo simbólico, a qual ele faz parte, porque entendemos que os sentidos podem ser lidos mesmo não estando ali, sendo, pois, imprescindível que se considere o que o texto diz quanto o que ele não diz.

Tomamos como base, as palavras de Orlandi (2012, p. 50), como ponto inicial desta atividade, ao afirmar que,

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

Por essa ótica, o ato de formulação, desenhos, escrita, música, dança, imagens, entre outros, se articulam e são materialidades simbólicas de tudo que nos rodeia e conseqüentemente, são os sentidos que estão em movimento, e que de certa forma, são leituras emancipadoras do texto e do mundo.

Temos, portanto, nas palavras de Manguel (2002, p. 19, apud ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 19), o reflexo dessas possibilidades de leitura de mundo:

Ler as letras de uma página é apenas um dos meus disfarces da leitura. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; o arquiteto japonês lendo a terra sobre a qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas; o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; a dançarina lendo as notações do coreógrafo e o público lendo os movimentos da dançarina no palco; o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas de músicas simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração; o adivinho chinês lendo as marcas antigas da carapaça de uma tartaruga; o amante lendo cegamente o corpo amado à noite, sob os lençóis; o psiquiatra ajudando os pacientes a ler seus sonhos perturbadores; o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar a mão na água; o agricultor lendo o tempo no céu – todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos.

Dessa maneira, atentamos, então, para a heterogeneidade da linguagem, e ressaltamos a multiplicidade de significações para compreender seu funcionamento.

De acordo com Orlandi (1995, p. 40),

A significação é um movimento, um trabalho na história e as diferentes matérias significantes são partes constitutivas dessa história. Mais uma vez se reafirma o caráter da incompletude da linguagem. [...] O múltiplo e o incompleto se articulam materialmente: a folha e a pluralidade se tocam e são função do não fechamento do simbólico. Daí os “outros” sentidos que sempre são possíveis. E a existência, ou a necessidade histórica das muitas linguagens é a parte dessa incompletude e desse possível. [...] As várias linguagens são assim uma necessidade histórica.

Comprendemos, que na palavra, *mora* o que não é verbalizado, mas que de alguma forma está ali, presente no espaço em branco do papel, gerando um silêncio descontínuo, que produz, em nós leitores, diferentes efeitos e reverberam sentidos múltiplos. Sendo assim, o texto é o lugar onde os gestos de interpretação tomam forma, relacionam sentidos, memórias e dizeres, é onde temos acesso as coisas do mundo por meio da linguagem, ou seja, é por meio da textualizando que podemos significar. Dito de outra forma, a textualização é a condição para que haja significação e interpretação.

Diante desses pressupostos, ousamos dizer que o espaço da sala de aula deve(ria) ser inundado por diversos portadores de texto, de distintas materialidades que convocassem o aluno a *olhar* para um lugar povoado por múltiplas vozes, em que os sentidos sejam plurais. Para tal, é necessário desestabilizar a leitura na sua literalidade e promover a ruptura do imaginário da supremacia da linguagem verbal nas aulas de Língua Portuguesa.

Nessa toada, ao considerar a leitura em toda sua amplitude, apresentamos nesta atividade uma charge, com objetivo de trabalhar a leitura do texto não verbal numa abordagem discursiva, pensando nos efeitos de sentidos produzidos pela materialidade linguística e observar a relação do verbal com o não verbal, e como um coaduna com o outro na produção de sentidos. Para isso, adotamos a seguinte metodologia: no primeiro momento, apresentamos aos alunos apenas o texto não verbal, para que pudessem fazer a leitura sem o auxílio do texto verbal; e no segundo momento, apresentamos a *charge* de fato, com a presença do texto verbal.

Inicialmente, para construirmos essa reflexão, temos, nas palavras de Romualdo (2000, p. 5, apud MARQUES, 2011, p. 188), o significado de charge:

A charge é um tipo de texto que atrai o leitor, pois, enquanto imagem é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações de forma condensada. Além da facilidade de leitura, o texto chárstico diferencia-se dos demais gêneros opinativos por fazer sua crítica usando constantemente o humor.

Para que se tenha um entendimento desse texto faz-se necessário compreender os fatos cotidianos associados a imagem, acrescidos de uma significativa dose de humor/ironia. Trata-se de temáticas a serem representadas: “[...] não se trata apenas de um jogo de significantes descarnados”, como afirma Orlandi (2002, p. 68).

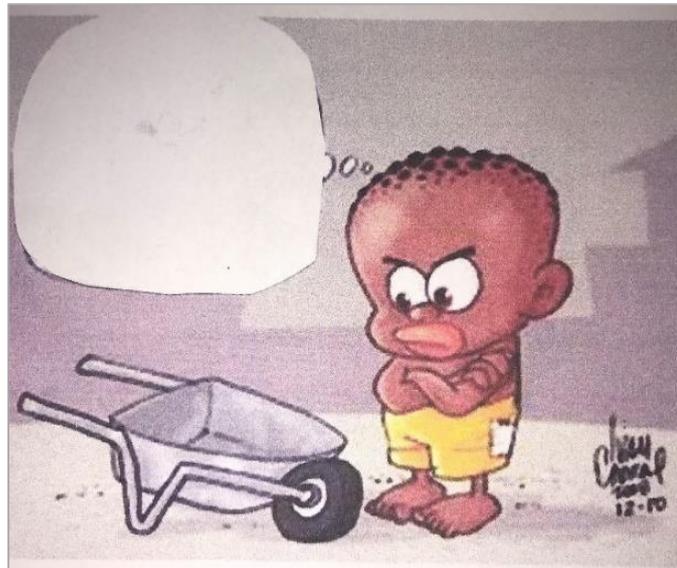
A escolha por esse tipo de texto deve-se ao fato de ser uma leitura descontraída para os adolescentes e por se inscrever num discurso de cunho social e ideológico, além de servir como viés entre a linguagem verbal e não verbal, a partir de uma perspectiva discursiva.

Para essa atividade, ressignificamos o espaço de sala de aula. Nos deslocamos para a sala de leitura; um ambiente propício para que os alunos pudessem ter a curiosidade aguçada e um contato maior com os livros, mesmo que fosse apenas visualmente.

Ao se deslocarem para outro espaço, ficaram mais atentos, logo, as possibilidades de êxito na atividade foram maiores. No primeiro momento, apresentamos a materialidade imagética, sem antes expor a sequência linguística, para aguçar a criatividade dos alunos.

Pedimos que observassem atentamente a imagem seguinte:

Figura 18 – Texto não-verbal



Fonte: Ivan Cabral, 2008. (Adaptado).

Inicialmente, a imagem foi motivo de risos, cochichos e especulações. Deixamos que experienciassem esse momento de descontração, e fizessem as inferências que se estabeleciam entre a imagem e situações corriqueiras, para eles, significativas.

Buscamos, dessa forma, pistas que revelassem possíveis gestos de interpretação dos alunos, que se alojavam numa profusão de sentidos, de hesitação. Parte “daí a necessidade de

se pensar o gesto de interpretação como lugar de contradição: é o que permite o dizer do sujeito pela repetição (efeito já-dito) e pelo deslocamento (historicização),” aduz Orlandi, (1998, p. 16).

Ainda que de modo tateante e tímido, os alunos deram voz a assuntos complexos que os afetavam e os constituíam enquanto sujeitos de discurso, interpelados pela ideologia do lugar que ocupam.

Perguntamos se já tinham visto em algum momento essa imagem – responderam que não a conheciam. No entanto, uma aluna respondeu que não conhecia a imagem retratada em nenhum lugar, *só na realidade*, o que leva a considerar “de que o aluno não lê só na escola, mas também fora dela”. (ORLANDI, 2012, p. 51).

A formulação *só na realidade* feita pela aluna coloca em evidência a sua constituição na/pela relação com a linguagem, dentro e fora da escola, em consequência da textualidade a qual se submete. Dito de outra maneira, as condições de produção a qual ela está inserida. *Só na realidade* nos remete ao modo de vida em que vive, a leitura de mundo que faz, e diferente de muitos que veem a imagem retratada em livros, ela vivencia essa realidade.

É por isso que, para Orlandi (2012, p. 62), “há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores”. Se para muitos, a imagem que apresentamos é mera ilustração de livros ou telas, para ela, constitui sua posição, seu lugar, materializados na leitura que faz da realidade por meio do texto e ao mesmo tempo, desvela a sua relação com a história, com a ideologia.

Em seu estudo, Souza (1997, p. 3) aponta que:

A não co-relação com o verbal, porém, não descarta o fato de que a imagem pode ser lida. Propriedades como a representatividade, garantida pela referencialidade, sustentam, por um lado, a possibilidade de leitura da imagem e, por outro, reafirmam o seu status de linguagem. [...] ela se constitui em texto, em discurso.

Dessa maneira, formulação *só na realidade* é um gesto de leitura que significa o social no silenciamento das determinações históricas. As circunstâncias em que se encontra o menino da imagem, traz o foco da discussão do social, a polissemia do espaço em que vivem e a previsibilidade das leituras reveladas pela aluna. “É no corpo da tessitura do não verbal, rede de associações de elementos de visibilidade, que se constitui o político, de caráter ideológico, lugar possível de se pensar a constituição da imagem como discurso”. (SOUZA, 2013, p. 25).

A partir da resposta da aluna, os colegas concordaram com a sua tomada de posição e teceram afirmações e conclusões por meio de históricos familiares ou amigos que viviam sob

essa situação; crianças que não iam a escola porque tinham que trabalhar, ou, filhos de viciados em drogas ilícitas que acordavam muito cedo para ajudar suas mães e não tinham tempo para brincar etc.

A partir das interpretações que foram surgindo, começamos a tecer a compreensão e a leitura que faziam do texto imagético, salientando os elementos constitutivos da imagem - a figura do menino negro, descalço, cabelo *ruim*, roupas em trapos, carrinho de mão - e suas condições de produção que coloca em evidência a existência do discurso estabilizado que circula e está presente no imaginário coletivo. Para conduzi-los à observação, fizemos a pergunta: O que veem na imagem?

Achamos pertinente, elencar aqui, para análise, duas sequências discursivas, cujas respostas à pergunta formulada, foram as mais recorrentes, dentre muitas outras que ecoaram no decorrer dessa atividade.

A partir da pergunta, fomos mobilizando várias vozes e diversas possibilidades de compreender a mesma provocação, a qual responderam:

SD-1: *um menino preto, com cabelo ruim, com o beijo grande;*

SD-2: *Um menino trabalhador; porque tem um carrinho de mão;*

Insistimos nas perguntas: O que mais conseguem ver? Por que o menino da figura foi caracterizado como pobre? Não poderia ser caracterizado de uma outra forma? Para esses questionamentos compareceu a resposta dada por um aluno: *geralmente, a pessoa de cor é pobre*. Insistimos mais uma vez: Por quê? E ele nos respondeu: “*porque é assim!*”

O pré-construído *porque é assim* sustenta o movimento de sentido estabilizado, cristalizado na memória discursiva e é o bastante para não gerar nenhum tipo de dúvida.

Quando o aluno traz a formulação *porque é assim*, ela coloca um ponto final no questionamento, sem gerar nenhum tipo de recurso para que pudéssemos continuar o diálogo. *Porque é assim*, não suscita nenhum tipo de dúvida, e remete ao imaginário coletivo de que preto é preto, pobre é pobre e rico é rico.

Na voz do aluno, a sociedade é constituída dessa maneira, ainda que, ecoe a possibilidade da ascensão social, e exista, mesmo que ideologicamente ou religiosamente reflexos de uma sociedade de igualdade de direitos, os sentidos que decorrem para ricos e pobres são muito bem delimitados e separados uns de outros.

Os sentidos reverberados acerca da dicotomia entre rico/pobre, preto/branco não surgiram do nada, eles retomam os sentidos produzidos historicamente estabilizados. Que

discursos estão sendo invocados nessa imagem? Na SD-1: *um menino preto, com cabelo ruim, com o beiço grande*; temos um discurso ideológico em funcionamento, reforçando a marginalização do preto e suas características apontadas na formulação do aluno, reafirmando estereótipos (re) produzidos em casa, na escola, no convívio social.

Na teia dessa reflexão, Ernest-Pereira (2010, p. 182) afirma que,

Traços dessas práticas, ligados a memória do dizer – o interdiscurso –, incidem, pois, no sujeito e em seu discurso e constituem-se em saberes ideologicamente engendrados, cujos sentidos, ao longo do tempo, cristalizaram elementos culturais de caráter pontual e estereotipado, relativos ao negro.

A materialidade imagética dessa charge nos mostra um menino preto, com short remendado, de pés descalços, aparentemente bravo (pelo olhar podemos tecer tal interpretação), um carrinho de mão, e ao fundo uma casa murada, aparentemente no espaço urbano, é o que a imagem mostra. No entanto, o que está implícito na imagem, só é possível reconhecer através do contexto reconhecido e vivenciado pelos alunos, que ao ser desvelado, apresenta como forma de complemento do dito que por sua vez, se define em relação com a imagem. Assim, entendemos que “ao longo do dizer, há toda uma ancoragem de não-ditos que também significam”. (ORLANDI, 2015, p. 81).

Dessa forma, a leitura da imagem está em relação com outros discursos, com outros sentidos historicamente constituídos, numa retomada incessante de reformulações, deslocamentos, inversões ou silenciamentos.

Ao término da aula, alguns alunos vieram falar sobre o assunto da atividade, tecendo relações entre as evidências da imagem e as circunstâncias em que muitos ali vivenciavam.

Na aula seguinte, retomamos a atividade da aula anterior. Achemos pertinente falarmos sobre os estereótipos definidos como aceitável na sociedade. A SD-1 traz à baila um assunto polêmico que *mexe* com o universo do adolescente, especialmente, o feminino.

Ao caracterizar o cabelo do menino da imagem como *cabelo ruim*, automaticamente evocamos a memória discursiva de que cabelo ruim é cabelo de preto, ou seja, acionamos a memória para reproduzirmos relação dicotômica de preto/branco, cabelo liso ou bom /cabelo grenho, ou ruim; ou a estreita associação entre liso/bom; crespo e grenho/ruim.

Ao fazer tal formulação, o aluno reproduziu, mesmo que inconsciente, um discurso racista que guarda resquícios de uma memória cultural, produzido por um acontecimento histórico social e acionada pela memória discursiva, o que fez com que viesse à baila o padrão estereotipado de cabelo bonito.

Na sequência discursiva, SD-2: – um *menino trabalhador; porque tem um carrinho de mão*; tomamos como ponto de partida, a imagem do carrinho de mão. Perguntamos aos alunos, se havia alguma coisa contraditória entre o carrinho e o garoto. Prontamente, a maioria da sala respondeu num sonoro *sim*. Insistimos, por quê? Responderam, uníssonos – *porque criança não pode trabalhar*. O carrinho de mão representa, na imagem, o trabalho vinculado a infância.

Ao perceber a imagem, a formulação visual se concentra no garoto em relação a um objeto símbolo de trabalho infantil, que não deixa de ser uma imagem de violência e de violação aos direitos da criança e adolescente. Cena de uma violência não explícita, mas conflituosa (pelo olhar da criança para o objeto), cruel (pela própria cena que se estabelece), e pela lógica (preto, pobre, trabalho infantil representado pelo carrinho de mão) numa sociedade visceral capitalista.

Nessa linguagem tecida de imagem, surpreendem-se os ecos das vozes alheias, que lançam luz sobre os mecanismos da memória.

Com a percepção astuta e criativa dos alunos, observamos que houve um descentramento da linguagem verbal, “ao mesmo tempo que o silêncio passa a ter o privilégio de necessário a significação, ou seja, é o silêncio que torna possível todo o dizer”. (MARQUES, 2011, p. 193). Corroborando com a autora, Orlandi (2007, p. 46) diz as seguintes palavras:

A significação não se desenvolve sobre uma linha reta, mensurável, calculável, segmentável. Os sentidos são dispersos, eles se desenvolvem em todas as direções e se fazem por diferentes matérias, entre as quais se encontra o silêncio.

Aproveitamos, nesse momento, ao findar a aula, para dizer que a leitura das imagens, do mundo que nos rodeia, precede o mundo das letras. A leitura acontece a todo momento; em casa ao acordar e descobrir que a temperatura caiu, ao ler uma imagem no outdoor, os gestos da fisionomia de um professor ou da mãe, tudo é linguagem. Vivemos num mundo de linguagem. Tudo é significativo, inclusive o silêncio.

A leitura da charge, no primeiro momento, foi extenuante porque precisávamos romper com os sentidos pré-produzidos, inertes, domesticados, e isso requer acuidade.

A primeira imagem apresentada, não dispunha da materialidade linguística, e para os alunos, essa ruptura com o verbal, inicialmente, foi como se tivessem lhes tirado o chão, mas ao mesmo tempo, sentiam-se livres para expor os efeitos que estavam sendo produzidos. Nesse processo de significação, ficamos atentos aos sentidos que iam sendo produzidos, ora soltos,

ora incoerentes ou indiferentes a materialidade. Nesse caso, Orlandi (1996) nos alerta para a abertura do processo de significação, porém, administrado.

E, à luz que contempla essa reflexão, adotamos o dizer de Orlandi (1996, p. 13):

Não nos iludamos, com esse fato; não é porque é aberto que o processo de significação não é regido, não é administrado. Ao contrário, é por esta abertura que há determinação. O lugar mesmo do movimento é o lugar do trabalho da estabilização e vice-versa.

Ao término da atividade, chamamos atenção dos alunos, para o papel da imagem enquanto operadora da memória social, responsável pela retomada de discursos em circulação na sociedade, que, embora não materializados verbalmente (no primeiro momento), determinaram os efeitos de sentido do objeto discursivo.

Nas aulas seguintes, apresentamos a segunda parte da atividade; a leitura da mesma imagem, acrescida do balãozinho que traz a marca linguística do diminutivo.

Figura 19 – Texto verbal e não-verbal



Fonte: Ivan Cabral, 2008¹¹

Ao apresentarmos a segunda imagem, os alunos ficaram surpresos, pois, na primeira imagem não haviam estabelecido uma possível relação entre carrinho de mão e carrinho de brinquedo, ou seja, não relacionaram outras possibilidades que envolvessem o carrinho. Temos, dessa maneira, o efeito de sentido produzido imbricamento entre verbal e o não-verbal.

¹¹ Disponível em: <http://www.ivancabral.com/2008/10/charge-do-dia-carrinho.html>. Acesso em: 15 mar. 2020.

É no corpo da tessitura do não verbal, rede de associações de elementos de visibilidade, que se constitui o político, de caráter ideológico, lugar possível de se pensar a constituição da imagem como discurso: como efeito de sentidos entre interlocutores, como nos diz Pêcheux. A relação de tessitura, entremeio, indicia certas imagens que podem e devem mostrar/dizer algo, não outras possíveis, em face do que pode e deve ser dito. (SOUZA, 2013, p. 25).

Face à abertura do simbólico, o texto imagético imbricado ao verbal, ganham outros sentidos. Nesse momento, perguntamos qual o sentido dado para a palavra *carrinho*, presente no balão, dadas as condições de produção.

Para a pergunta, compareceram respostas que compuseram 2 grupos de formulações, apresentadas a seguir:

SD-1: *O carrinho representa ao mesmo tempo brinquedo e trabalho; porque muitas crianças precisam trabalhar para ajudar os pais;*

SD-2: *o menino pensou que ganharia outro tipo de presente, um carrinho de brinquedo e era carrinho (de mão) que significa trabalho; só podia ser criança pobre e preta nessa figura.*

No dizer desses alunos, afetados por uma ideologia da classe dominada, observamos nas formulações expostas, em SD-1 e SD-2, que os alunos assumem uma posição leitor que associa a palavra *carrinho* à trabalho, às relações familiares, assujeitado as necessidades diárias, levando-os desde cedo ao trabalho. Essas formulações aparecem vinculadas as relações percebidas e vivenciadas no cotidiano.

Tanto na SD-1 quanto na SD-2, os alunos remetem a palavra *carrinho* a duas possibilidades: a de um objeto que representa brinquedo infantil, brincadeiras e a outro objeto que remete ao trabalho etc. Desse modo, se pensarmos em *criança*, nos vem a ideia de brinquedo, escola, atenção, fragilidade, ou seja, uma imensidão de sentimentos e palavras que nos remetem ao universo infantil. Essa tensão se estabelece a partir do funcionamento da palavra *carrinho*.

No entanto, o menino que aparecesse na imagem contrapõe a esse imaginário do universo infantil, porque aparentemente é aquela criança que teve que se afastar da infância e do mundo das brincadeiras, para contribuir com os pais no sustento financeiro da família. Essa afirmação é sustentada pela representação a partir da imagem do carrinho de mão que é um instrumento que indica uma profissão de quem não teve acesso ao estudo, um trabalho da classe baixa, que não está inserido no mercado de trabalho, dadas as condições de produção.

A palavra *carrinho*, aparece, no texto, em forma de *presente* que constitui como parte do discurso de crianças livres que tem oportunidade de brincar, pular, correr, ganhar presentes,

ou seja, de crianças que vivem sua infância. Porém, há uma ruptura de percurso quando confrontamos com o discurso do trabalhador representado por um *carrinho de mão*, cuja representação simboliza a exploração do trabalho infantil. *Presente*, nesse caso, alude as condições de produção da formulação e circulação dessa imagem.

Na SD-2, o que nos chama atenção é a presença do advérbio de exclusão *só*, que retoma e ao mesmo tempo contribui para a inscrição do sujeito/aluno na posição de pobre; trabalhador; excluído; Dessa maneira, conforme Franceschi (2011, p. 75), “as condições de produção da leitura e do discurso foi o que determinou a inscrição dos sujeitos leitores na mesma posição sujeito”.

Portanto, tanto no verbal quanto o não verbal, sinalizam um discurso que representa a passagem do discurso da brincadeira para o discurso trabalhador, uma vez que a figura do carrinho de mão cumpre esse papel. Sendo assim, a partir da relação do verbal e não verbal, pelo interdiscurso, há a constituição do sentido do texto que é uma crítica à exploração do trabalho infantil.

Nessa mesma esteira, continuamos com as perguntas, desta vez, mais incisivos: A palavra *carrinho* teria outros sentidos, além de carrinho de brinquedo? Uma aluna nos respondeu que poderia ser *carrinho novo*; e nos deu exemplo; *quando alguém diz: comprei um carrinho novo! Está dizendo que o carro é do ano, que tem dinheiro para comprar um carro novo*; A sala concordou que, dependendo do contexto, a palavra *carrinho* poderia ter muitos outros significados. Consideramos oportuno tomarmos a palavra para elucidar que os sentidos estão sempre em movimento na sociedade e, como não estão inertes, a sociedade vai se constituindo, e nesse movimento da sociedade, nós, estamos também significando a todo momento. Nas palavras de Orlandi (2015, p. 34),

[...] ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. [...] entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos se os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam.

Na formulação *comprei um carrinho novo*, a palavra *carrinho* significada, interpretada, tem sentidos muito diferentes socialmente para alguém da classe média, com poder de compra, em relação a um trabalhador braçal assalariado, ou seja, por meio das condições imaginárias de existência dos sujeitos, é que estes significam, por isso a possibilidade de darem sentidos diferentes a um mesmo objeto simbólico. Por isso, dizemos que as palavras não são intercambiáveis, elas não estão presas as coisas.

Isso nos atreve a dizer que o não verbal não necessita de tradução para que o verbal possa significar, dadas as condições sociais nas quais o interlocutor está inserido. Sendo assim, ao interpretarem o texto imagético, perfilaram o retrato dominante da sociedade no seu contexto social, econômico, político e cultural.

Para Marques, (2011, p. 198) texto e imagem não podem ser dissociados no trabalho com a materialidade mencionada, já que, juntos, constituem os pontos de deriva para a constituição dos sentidos. No entanto, a maneira como trabalhamos a materialidade imagética e a materialidade linguística nesta atividade, – isoladamente – discordamos dessa não dissociação na significação do texto verbal e imagético, pois entendemos que a imagem em si, pode ser compreendida em diferentes desdobramentos, a partir da formulação visual em confronto com a memória do dizer.

À luz das reflexões apontadas, ao

[...] se pensar a imagem através do verbal, acaba-se por descrever, falar da imagem, dando lugar a um trabalho de segmentação da imagem. A palavra fala da imagem, a descreve e traduz, mas jamais revela a sua matéria visual. Por isso mesmo, uma "imagem não vale mil palavras, ou outro número qualquer". (SOUZA, 1997, p. 03).

Dito de outra maneira, ao mobilizar os fios discursivos das histórias de leitura do texto não verbal, os alunos ressignificaram os sentidos domesticados, pré-definidos pela materialidade *charge*, e a partir desse movimento, constituíram seus dizeres e seus próprios textos.

3.5.1 Construção da autoria

Iniciamos esta fase do projeto com a reflexão acerca do processo de leitura, escrita e autoria. Indursky (2019, p. 98-99) nos diz que “ninguém ensina ninguém a escrever. Aprende-se a escrever, escrevendo”. Isso nos fez refletir a respeito das *vozes* que insistiam em nos guiar no início do projeto, ao propormos um trabalho com a gramática pelo viés discursivo da leitura. A todo momento éramos *lembrados* de que os alunos precisavam *aprender a falar*, como se a relação com a língua tivesse o seu princípio, somente quando o aluno se *embrenha* no universo escolar. Decorrem dessa formulação, muito mais que uma negação a sua historicidade; é uma forma de perceber o sujeito/aluno “ao mesmo tempo livre e submisso. [...] pode tudo dizer, contato que se submeta à língua para sabê-la. (ORLANDI, 2015, p. 50).

A partir dessas relações de forças e de sentidos produzidos no universo escolar, preconizada por Orlandi (2015), atentamos para a imagem que a escola faz do aluno, uma vez

que, pelo imaginário da instituição, ele ocupa a posição sujeito gramaticalmente medíocre. Essa identificação inicial do sujeito/aluno pela escola implica diretamente na sua condição de leitor e na sua posição enquanto sujeito produtor de um texto e tem relação estreita com o que viemos discutindo até aqui.

Percorrido o caminho até aqui, propusemos como gesto de fechamento, a escrita, tendo como objetivo mobilizar as histórias de leituras dos alunos colocando em evidência a função-autor e como este é constituído no espaço da escola. É importante ressaltar que as atividades realizadas ao longo do projeto – os arquivos, recortes sobre o diminutivo, livros, contação de histórias, movimento de escuta, a formação dos diminutivos e o uso de dicionários discursivamente –, nos levaram a um só lugar, um espaço significativo para composição de um sujeito/aluno/ autor.

Sendo assim, organizamos esta etapa em três fases; a primeira fase é a fase da constituição dos grupos, de acordo com os desejos ou habilidades reveladas por eles, ou seja, quem preferia trabalhar com a produção da escrita ou trabalhar com o desenho(illustração). Dessa maneira, nenhum aluno ficou de fora do processo.

A segunda fase é a mobilização da tecnologia digital. Nessa fase, colocamos em prática a atividade da reescritura dos textos, utilizando a tecnologia digital, para que, pudéssemos, a partir daí “produzir deslocamentos [...] e ressignificar o uso da tecnologia na sala de aula explorando diferentes ferramentas[...]”. (MASSMANN; SALLES, 2019, p. 71).

Na terceira fase, a partir dos textos produzidos, os alunos com habilidades para o desenho ou que desejaram fazer parte desse grupo, fizeram as releituras desses textos e reproduziram, a partir do texto não verbal, deslocamentos e sentidos outros. Validamos nosso dizer em Orlandi (1995, p. 35), “é na prática material significativa que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando particularmente”.

Orlandi (2012, p. 49), ao tratar da leitura a partir da Análise do Discurso, afirma: “No momento em que se realiza o processo de leitura, se configura o espaço da discursividade”. Dito de outra maneira, o aluno teve a possibilidade de pensar como sujeito de linguagem, significando o mundo e se significando, fazendo suas interpretações e, portanto, dando sentido ao mundo que o rodeia, às coisas que o afetam, desestabilizando o discurso do saber cristalizado da escola, instituído como verdade única. Assolini, nos alerta que

[...] a importância de a escola, em especial o trabalho pedagógico desenvolvido pelo sujeito-professor na sala de aula, considerar a história de leitura dos educandos, o que contribuiria para que pudessem falar, pensar, interpretar e escrever a partir de seu interdiscurso. Considerar o interdiscurso

do estudante permite ao sujeito-professor mobilizar zonas de sentido que o afetam, sentidos com os quais se identifica, o que poderá incentivá-lo no processo de aprendizagem da leitura. (ASSOLINI, 2018).

Retomamos o conceito de leitura porque, assim como Indursky (2019, p. 98) pensamos que as práticas discursivas do sujeito *leitura* e *produção textual* não se distanciam, pelo contrário, estão em relação uma com a outra. Isso implica dizer que para abordamos a escrita na sala de aula, foi necessário percorrer um longo caminho, de histórias de leituras, releituras, para podermos chegar até a produção do texto. De outro modo, “para produzir um texto, é preciso passar pela leitura de muitos outros textos”. (INDURSKY, 2019, p. 99). Foi o que nos impulsionou a constituir o espaço imaginário da *antessala* para tessitura de textos.

Assim sendo, é pertinente fazer algumas considerações acerca da noção de autoria, a qual nos aportamos.

Possenti, em seu texto *Indícios de Autoria*, trava uma discussão acerca da autoria. Segundo ele, a noção de autor, determinado por Foucault (1969) se constitui a partir a um correlato entre autor e obra, ou seja, só se tem um autor se há uma obra associada a ele. Para Foucault “o princípio da autoria é da ordem da raridade, não se aplicando a todo e qualquer texto” (INDURSKY, 2019, p. 114). Nessa concepção, a noção de autor se aplica apenas ao sujeito que escreve um livro, marginalizando os discursos como conversas, receitas, contratos, que apesar de ter quem os assine, não são considerados, nessa perspectiva, autores.

Entretanto, Orlandi (2015, p. 73) especifica “o princípio da autoria como necessário para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade. [...] um texto pode até não ter um autor específico, mas, pela função-autor, sempre se imputa uma autoria a ele”. A autora faz um deslocamento a partir de Foucault, considerando autoria como uma função discursiva do sujeito. Nessa ótica, o sujeito falante teria várias funções enunciativas: o locutor, enunciador e autor.

[...] o locutor é aquele que se representa como “eu” no discurso, o enunciador é a perspectiva que esse “eu” constrói, e o autor é a função social que esse “eu” assume enquanto produtor da linguagem. O autor é, das dimensões enunciativas do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade (contexto sócio-histórico) e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc. (ORLANDI, 2012, p. 82).

A essa responsabilidade apontada pela autora, se faz na necessidade ilusória que o sujeito tem de se constituir como o autor do seu dizer, o que se dá a partir do esquecimento número um, o da interpelação da memória, mas, principalmente, do esquecimento número dois,

o da enunciação, do esforço produzido pelo controle sobre o próprio dizer, já abordado aqui em outro momento. Mittmann (2016, p. 10) reforça a noção de autoria, ao dizer que:

A autoria se dá nesse jogo entre a repetição e a atualidade, porque a natureza do discurso é da ordem do repetível, do já-lá presente no interdiscurso e dos saberes das formações discursivas, que intervêm, sob a forma da repetição, na sustentação de cada novo discurso, e porque a enunciação de cada novo discurso, por sua vez, atualiza esses saberes e esse já-lá, num movimento de fluxo e refluxo entre o interdiscurso e o intradiscurso, num ir e vir que reatualiza tanto o intra como o interdiscurso.

Dessa maneira, podemos considerar a autoria uma *dança* entre o repetível e o novo onde no fio do dizer retornam e interrompem os sentidos pré-construídos, autorizados pelo funcionamento da memória discursiva em relação a uma formação discursiva.

Feitas as considerações, iniciais sobre autoria, sob a luz da Análise do discurso, retomamos ao trabalho com a produção da escrita.

Para que pudéssemos ter um espaço significativo para essa atividade, solicitamos a coordenação que nos disponibilizasse a sala de leitura, o que fomos prontamente autorizados.

Inicialmente, alguns alunos demonstraram desinteresse ou desânimo. Ao questionarmos o desânimo, ouvimos respostas como *é difícil, dá muito trabalho, não sei escrever*. Para essas respostas, Indursky (2019, p. 99) aduz o trabalho diante do processo da escrita, experienciada por nós, professor e aluno.

Assim sendo, entendo que todo sujeito, diante de uma folha de papel em branco, ao ser instado a exercer a função discursiva da escrita, necessita ter uma história de leituras, seja para saber introduzir um “Era uma vez...”, que dará um efeito de início ao seu texto, seja para saber colocar um “...e eles casaram e viveram felizes para sempre”. [...] tramar diferentes fios discursivos e, desse modo, urdir uma história capaz de produzir um *feito-texto*.

Para que os alunos se *embrenhassem* no processo da escrita argumentamos os seus dizeres ao se referirem a escrita como *bicho papão* e à medida que íamos descrevendo a ideia da elaboração de um livro imprimindo seus gestos de autoria, foram se envolvendo com a ideia. O *encantamento* produziu, nesse momento, seus efeitos.

Argumentamos que o processo de escrita seria feito em três fases: a primeira fase, se utilizariam do papel e caneta para promoverem seus escritos (rascunho), na segunda fase, após a escritura, o texto seria digitado e criaríamos um arquivo para os textos e na terceira fase, faríamos uma compilação dos textos produzidos para compor um livro, escrito por eles.

Quando expusemos a proposta do livro, ficaram eufóricos. *Professora, mas será um livro mesmo? De verdade? Todo mundo vai ler?* Respondemos com outra pergunta: *Como vocês gostariam que fosse?* A essa formulação compareceram respostas como *gostaria que fosse algo bonito, para que pudesse guardar de recordação, que pudesse mostrar aos outros colegas.*

Mesmo com a afirmação que faríamos um livro *de verdade*, a domesticação de alguns sentidos acerca do funcionamento da instituição escola, legitimados e tido como imutáveis, puseram-se em confronto com a nossa palavra, enquanto professor.

Para nós, essas formulações foi um gesto significativo que nos permitiu pensar a questão que a importância dada ao trabalho, por eles, não estava ancorada apenas na elaboração do livro, mas na sua circulação. Essa observação se inscreve na formulação – *todo mundo vai ler?* – O que nos levou à leitura de que, mediante as condições de produção, precisavam de um objeto que os convocassem a assumir em seus textos, a maneira como leem, como reproduzem esses modos de leitura; ou melhor, precisavam reconhecer suas vozes no texto que produziram.

Tomados pela euforia, fizeram questionamentos como *o que escrever, como escrever?* A essas formulações, respondemos que poderiam fazer suas próprias escolhas sobre o que escrever e para quem iriam escrever. Sugerimos, como ponto de partida, que pudessem escrever a partir dos nossos arquivos sobre o diminutivo, sugestão essa que foi automaticamente acatada, pois estavam afetados pelo trabalho de leitura com os diminutivos.

Antes de irmos adiante, consideramos pertinente, validar mais uma vez a constituição da *antessala* no início do projeto; foi nela e através dela que os alunos se significaram enquanto sujeitos do discurso e conseqüentemente, sujeitos/alunos/autores de seus próprios textos. Habitualmente, não se tem essa abertura nas escolas para que os alunos possam praticar uma leitura polissêmica. Comumente, o trabalho de leitura, historicamente, “separa discursivamente os autorizados a ler e a interpretar daqueles a quem só cabe a reprodução das interpretações já produzidas”. (FERNANDES, 2019, p. 178-179).

Nessa escala, podemos compreender por que a interpretação do professor sobrepõe a interpretação do aluno, e este se coloca como um mero repetidor do discurso pedagógico. Isso posto, fundamentamos nossas palavras em Fernandes (2019, p. 179), a partir da compreensão da “leitura como uma prática simbólica que se move entre processos de paráfrase e polissemia, provocando a imaginação e a criatividade do aluno que se vê na possibilidade de ocupar uma posição de autor e não apenas um *fazedor de tarefas*.”

Ainda, segundo a autora, o discurso que reproduz a ideologia dominante e que sustenta o aluno como *fazedor de tarefas* está ancorado no controle da leitura/interpretação de textos em sala de aula. Assim sendo, para garantir a reprodução da ideologia dominante, “é necessário o controle absoluto sobre os sentidos, o que só é garantido por meio de um discurso pedagógico escolar do tipo autoritário, que não permite questionamentos, disputa por sentidos ou mesmo a interpretação espontânea. (FERNANDES, 2019, p. 180).

Subversivos ao sistema escolar que opera dissimuladamente, trilhamos em linhas opostas, pois, instigávamos aos alunos a promoverem discussões, opinassem, formulassem sugestões acerca da escrita e outras questões que atravessavam nossas aulas.

Com efeito, se aspira que ao produzir textualmente, o aluno ocupe a função autor, e que ao fazê-lo, possa fazer suas escolhas sobre o que escrever, como escrever e para quem escrever, pois, compreendemos que é também um processo determinado pela história de leituras, a memória discursiva interpelada pela exterioridade e, de certa forma “desvela o que produz o apagamento do sujeito”. (ORLANDI, 2012, p. 82).

Nessa esteira, Indursky (2019, p. 99) aduz que “para escrever, é preciso ter algo para contar, algo sobre o que escrever”. Tal formulação, nos remete a associação da prática da escrita à leitura, e para tal, não estabelecemos para a produção da escrita tipos de gêneros textuais, com intuito de deixá-los à vontade para tecerem, frente ao papel em branco, os fios discursivos e exercer a escrita discursiva.

3.5.2 O roteiro do primeiro voo

Nesta fase, adotamos como metodologia a seguinte proposta: dividimos a sala em dois grupos; o da escrita e o grupo do desenho/ilustração.

A partir dessa organização, a primeira turma (da escrita) se deslocava para a sala de leitura, enquanto os outros alunos (desenho) permaneciam na sala de aula, assistindo as aulas.

O trabalho de produção de texto, obedecia a um ritual velado; os alunos entravam na sala, pegavam seus cadernos de anotações, lápis, borracha e se sentavam, calados, pensativos.

Os primeiros gestos da escrita foram marcados por medo, dúvidas, recusas, num processo doloroso dos primeiros rascunhos. Para esse momento, exercitamos uma *escuta* atenta no sentido de reconhecermos os diferentes gestos que foram acontecendo. Os efeitos produzidos, dentro e fora da sala de aula, constituíram uma explosão de vozes – antes não ouvidas – de histórias, de percepções, manifestações espontâneas, no processo da interpretação e no momento da tessitura dos textos.

Alguns alunos, desejavam começar pelo título, porém, sugerimos que construíssem o texto para que, depois, pensassem no título. Após o primeiro rascunho, fizeram um movimento que deixou a escola toda entusiasmada; aprimoravam o texto, liam para os colegas, levavam para casa para ler para seus familiares, vinham com ideias para acrescentar no texto, uma verdadeira oficina de *engenharia*.

Nas aulas que se seguiram, antes de iniciarmos a escrita, para deixar o ambiente mais agradável, travávamos conversas informais com os alunos; falávamos da vida, das coisas que gostavam de fazer e finalizávamos com alguma história (novidade, histórias de família) narrada por eles. Numa dessas conversas, chamou-nos a atenção a fala de uma aluna com características peculiares, sempre falante, respondia aos questionamentos com clareza de ideias e firmeza nas suas respostas.

Narrou-nos sobre a sua família, o relacionamento conturbado entre os pais, e a relação do pai com o tráfico. Ela nos detalhou todo o processo de um iniciante no tráfico de drogas, com detalhes surpreendentes, e nos deu uma aula de leitura/interpretação sobre o funcionamento do simbólico na constituição e reconhecimento de uma facção.

Comprendemos que dessa maneira, “o sujeito faz gestos de interpretação porque ele ancora sua interpretação a uma memória discursiva, compreendida como o conjunto dos discursos anteriores, tudo o que já foi dito anteriormente”. (BOLOGNINI; LAGAZZI, 2011, p. 6), e nesse caso, vivenciado também.

Por mais que o assunto não nos fosse confortável, levou-nos a refletir sobre o processo de leitura/interpretação nas nossas escolas. Sustentamos um modelo de interpretação que são impostos nos livros didáticos, e na/pela instituição de ensino. Aquela interpretação que só é possível aos bem-dotados de inteligência, que admitem apenas o que a escola permite interpretar. Apoiamos nos dizeres de Romão e Pacífico (2006, p. 31) ao afirmar que a

[...] prática controlada de leitura inicia-se na escola, onde o livro didático divulga os padrões a serem seguidos, a partir de textos selecionados pela instituição vinculada à classe dominante; assim, o aluno terá acesso a uma leitura que não questiona os antagonismos sociais, pois, só lê aquilo que pode, aquilo que não coloca em risco os valores legitimados pelos detentores do poder e essa prática resulta na alienação, na não compreensão dos sentidos subjacentes aos textos e, tampouco, na depressão da intertextualidade [...].

Nessas aulas, dedicadas a escrita, o lápis, papel e texto, tornaram-se instrumentos significativos nas mãos engenhosas de cada aluno, uma vez que, a (sub)utilização desses instrumentos em sala de aula é rotineiramente marcada pela mesmice e padronização. Segundo

postula Gallo (1990, p. 27) “é na situação real de produção que a escrita faz sentido, mesmo quando a forma escrita não é completamente dominada, ou até em casos em que ela é minimamente dominada”.

Então, a única garantia que podemos ter como professores de língua portuguesa, é a de propiciar condições para que nossos alunos possam se inscrever em posições sujeito de discursos onde o efeito AUTOR é possível, ou seja, em outros discursos que não sejam somente circulares e auto avaliativos[...]. (GALLO, 1990, p. 25).

Nessa esteira, afetados pela ilusão necessária da origem do seu dizer, os alunos mantinham uma relação uníssona com seus textos. Essa ilusão, segundo Indursky (2016, p. 33), ocorre porque “o sujeito é afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia”. A cada aula, retomavam seus escritos e transformavam em rascunhos para poder agregar novos fios discursivos a serem tramados aos anteriores, constituindo imaginariamente, a formulação inédita de seus dizeres; mesmo que não realizassem grandes alterações, colocavam novamente, o texto em aberto para que pudesse voltar a ser rascunhado e seus sentidos desestabilizados e alterados.

Para Orlandi (2012, p. 65), “ainda que o sujeito repita o mesmo, já é outro texto, outra formulação, mesmo que não mude a posição sujeito em relação à ideologia”. E ainda: “a falta [...] é também o lugar do possível na linguagem. É isto que chamamos “a abertura do simbólico à qual juntamos o fato de que a questão do sentido é uma questão que não se fecha pois é uma questão filosófica (P. Henry, 1981)”. (ORLANDI, 2012, p. 19).

Pelas palavras de Indursky (2016, p. 36), “a escrita de um texto dá corpo e materialidade a saberes que já estão em circulação, inscritos tanto do interdiscurso quanto na memória discursiva de formações discursivas”. Para tal afirmação, consideramos pertinente abrir um parêntese para dizer que não estamos afirmando que a noção descrita sobre interdiscurso deva ser matéria de pauta do aluno, mas, certamente, deve ser do domínio do professor, para orientar a prática em sala de aula.

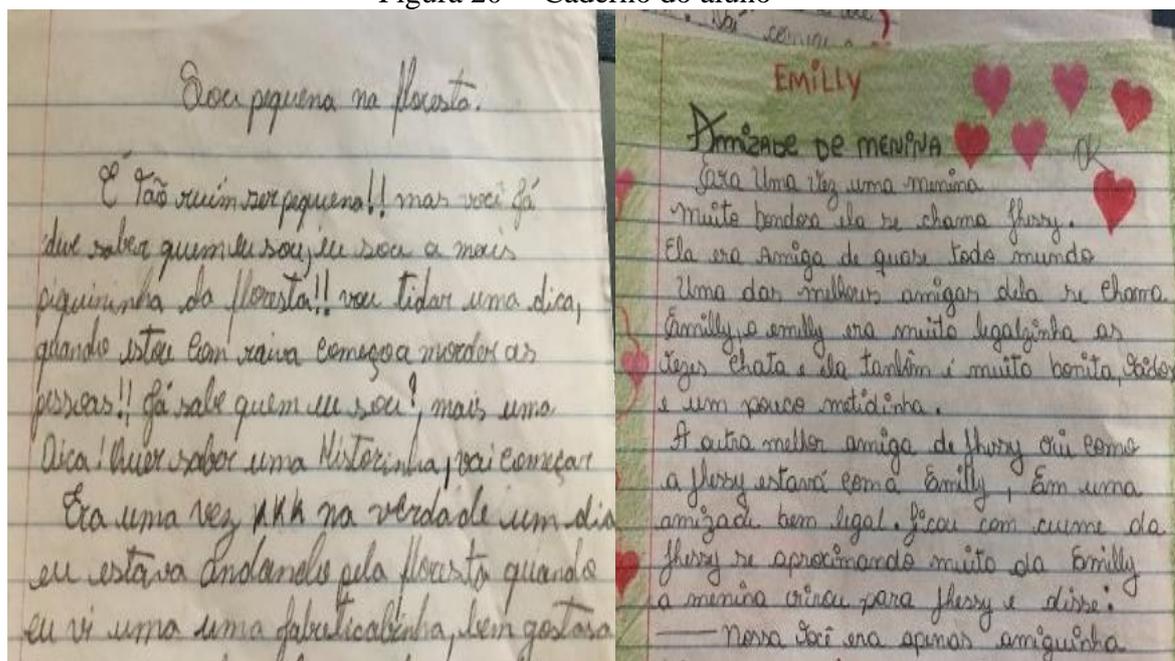
Nessa ótica, podemos dizer que a escrita como prática discursiva é determinada pela memória discursiva representada pela memória do dizer, ou seja, tudo que já foi produzido se encontra lá. Assim, o resultado dessa prática discursiva vai retornar ao interdiscurso pela memória do dizer. Ainda nas palavras de Indursky (2016, p. 35),

[...] a escrita consiste em um tecer e retecer de fragmentos de discursos outros. Ela trabalha com o simbólico e produz um espaço simbólico, em que diferentes vozes anônimas (ou não) ecoam, se entrelaçam e, mesmo, por vezes, se contradizem.

Nesse sentido, o processo da escrita está imbricado a constituição da autoria porque há uma relação do sujeito não empírico com o texto, mesmo porque um sujeito quando se posiciona por meio de um texto, seja para desenhar, escrever, rascunhar ou silenciar, o remete a sua função-autor. Dessa maneira, conforme Orlandi (2012, p. 81) “a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria”. Dito de outro modo, ao dar um efeito de unidade ao texto, o aluno constitui-se como sujeito.

A tessitura dos primeiros escritos produziu diferentes efeitos de sentidos que produziram diferentes processos de significação, mas não qualquer coisa, porque havia um atravessamento histórico e ideológico constitutivo no próprio funcionamento da língua e do sujeito. Dessa maneira, ao escrever, o aluno tecia “fios significativos que se entrelaçavam formando um todo de sentido e é desse entrelaçamento que surge a intertextualidade (ROMÃO E PACÍFICO, 2006, p. 31).

Figura 20 – Caderno do aluno



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Segundo postula Indursky (2019, p. 111), “[...] após recortar os fios discursivos, é necessário tramá-los de forma consistente ao todo do texto, inscrevendo o aluno na prática discursiva da escrita, formadora de um sujeito-autor que se constitui no mesmo movimento em que atribui sentidos a seu texto”.

Indursky ainda define, pelas palavras de Carme Schons, o conceito de escrita. Segundo Schons (2015, apud INDURSKY, 2019, p. 111) “a escrita implica a existência de um autor que produz sentidos e entrega-se a gestos de interpretação”.

Arrematamos esta fase com os dizeres de Pfeiffer (1995, p. 63-64) “[...]. Se os sentidos pelos quais é tomado não lhe fazem sentido, o sujeito é colocado à margem de seu próprio funcionamento constitutivo da/na linguagem”.

Nesta primeira fase, o primeiro grupo, composto pelos alunos que se dispuseram a escrever, experimentaram a posição função-autor por meio do trabalho de formulação, possibilitado pela ligação de suas formações discursivas na formulação dos seus textos.

Ao tomar como gesto final, nesta fase, os alunos fizeram as primeiras correções de escrita sem perder de vista a essência do texto produzido por eles. Para essa revisão adotamos a seguinte dinâmica: distribuimos os textos entre os colegas e, e sem seguida, discutimos com o grupo acerca dos equívocos na escrita – construção de parágrafos, adequação do vocabulário, concordâncias, ortografias etc. – e as possibilidades de mudanças. Concluída a revisão, partimos para a segunda fase.

3.5.3 Ajustando as asas I

A segunda fase foi interrompida pela frustração, tanto nossa, quanto dos alunos pelo não funcionamento dos recursos tecnológicos digital, na instituição, isto é, das vinte máquinas que compunham a sala de informática, apenas três estavam funcionando, ainda assim, precariamente. Tal frustração, fez com que reorganizássemos a metodologia que seria empregada nessa segunda fase, pois, nessa perspectiva, teríamos que ter um período bem maior para realizarmos essa segunda fase.

Ao nosso ver, a questão que traduz uma sala de informática com funcionamento precário, nos leva a validar a sentença de que, apesar da presença das ferramentas tecnológicas, a escola ainda repousa num [...] “ensino tradicional e autoritário que tem a figura do professor como centro do saber[...], afirma Massmann (2013, p. 160, apud MASSMANN; SALES, 2019, p. 70).

Diante dos fatos ocorridos naquele dia, trouxe-nos a memória, a reflexão em torno do funcionamento da tecnologia e como esta é significada nas instituições escolares. Apoiamo-nos nas palavras de Dias e Nogueira (2019, p. 36), ao afirmarem que:

Apesar das tecnologias digitais estarem cada vez mais presentes no nosso cotidiano sociocultural, o trabalho de leitura e escrita no computador e na internet ainda é um desafio a ser trabalhado[...] Ou ainda, faz-se necessário um trabalho, discursivo, sobre os modos como se dá a transposição dos conhecimentos científicos, dos conhecimentos disciplinares, dos conhecimentos escolares e a circulação.

A presença de diferentes tecnologias na escola é inquestionável. A título de exemplos, o livro didático, a gramática, lápis, borracha, caderno entre outros que, historicamente, produzem seus efeitos na relação do sujeito/aluno com o conhecimento na prática escolar. No entanto, quando se trata de uma tecnologia relativa a computadores, aplicativos traz à tona elementos que questionam a funcionalidade desses instrumentos e como estes se significam no espaço da escola.

Esses instrumentos podem contribuir para ressignificar a relação do sujeito/aluno com o conhecimento institucionalizado, ressignificando, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Massmann (2013, p. 165, apud MASSMANN; SALES, 2019, p. 68), a necessidade de se considerar os efeitos produzidos na produção e circulação na função de ensinar:

O desenvolvimento das (novas) tecnologias trouxe novas formas de significar as relações do sujeito consigo mesmo, com a sociedade e com o saber. A sociedade mudou assim como mudaram também os modos de acesso à informação e o modo como o sujeito se relaciona com ela. Em tempos de Twitter, Google, Facebook, Wikipédia e tantas outras ferramentas tecnológicas, conhecimento e informação ganham novas configurações e isso produz deslocamentos nas relações dos sujeitos com a linguagem (E. Orlandi, 2009). Emergem daí novas formas de textualidade, de escrita e de autoria. Novas modalidades de produção e de circulação do conhecimento e novos modos de ensinar e de se aprender. Ou seja, conhecimento e informação tornam-se dinâmicos e não estão mais centralizados na figura do professor, nem mesmo no espaço da escola.

Ao ponderarmos o funcionamento político da linguagem, observamos que o professor é posto em um jogo imaginário que, historicamente, o legitima como fonte de saber. Como *detentor* do conhecimento, aparentemente, não pode errar. Tal sentença, talvez explicita a aparente resistência do professor ao uso da tecnologia, na medida em que, na maioria das vezes, os alunos são mais engenhosos diante das ferramentas digital/tecnológica.

Exposta a situação, a coordenação da escola nos orientou para que escolhêssemos três alunos (os melhores) para digitar os textos de todos os outros colegas; Proposta não acolhida, pois, como nos ensina Orlandi (2012, p. 102) “o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto

que produz” e, conseguinte, desconstruiria todo o trabalho de escrita/autoria que estávamos realizando desde o princípio do projeto.

Ainda nessa esteira, justificamos a recusa da proposta feita pela coordenação da escola, embasado nos dizeres de Baldini (2007, p. 3) “considera-se a função-autor sempre que o sujeito se coloca na origem de seu dizer, produzindo um texto com unidade, coerência, começo, meio e fim, isto é, marcadamente determinado pelas exigências (históricas) do procedimento de constituir-se enquanto autor”.

E ainda, “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-histórico)”. (ORLANDI, 2012, p. 103).

Em outras palavras, todo texto se diz por meio da história, da ideologia de quem o escreve, quer queiramos ou não.

Afetados pela Análise do Discurso, cuja base teórica concebe a posição sujeito e os modos pelos quais o sujeito se inscreve nos textos, reelaboramos nossa metodologia, subdividimos os alunos em grupos de três, estabelecemos horário de 40 minutos para cada grupo, para que, assim, todos pudessem reescrever seus textos, utilizando a ferramenta digital.

Consideramos pertinente destacarmos a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem na esteira da utilização da tecnologia digital.

Sem dúvida, o professor é o elo que conecta sujeito-aluno e conhecimento e, ao aderir ao uso da tecnologia, ele pode otimizar o processo de ensino-aprendizagem, consolidar e chancelar esse elo inscrevendo-se e filiando-se a formações discursivas que tem na inovação seu esteio; entretanto, ao resistir a entrada da tecnologia na sua prática docente, ele segrega, afasta e se alinha as formações discursivas que tem no discurso pedagógico do tipo autoritário seu alicerce. (MASSMANN; SALLES, 2019, p. 82)

Percebemos, pelas formulações dos professores, nos corredores e/ou intervalos das aulas, a ausência de atividades que possibilitem o sujeito/aluno utilizar desse tipo de tecnologia e seus desdobramentos, como dissemos anteriormente, por receio ou por medo de interperder a *travessia*. Continuamos o trabalho devidamente instalados na sala de informática. Nas aulas que se seguiam, o ritual era o mesmo, encaminhávamos os alunos para sala de informática, em grupos de 3 para que pudessem digitar seus textos.

A falta de manejo com a máquina aliado ao seu estado obsoleto, contribuíram para que aumentássemos em mais de 3 semanas essa fase, visto que, à medida que digitavam seus textos, os alunos, iam se constituindo enquanto protagonistas dos seus dizeres.

Figura 21 – Estudantes na sala de digitação



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Consideramos pertinente, destacar aqui, a presença maciça dos alunos envolvidos no processo da escrita, o que nos indicava o comprometimento com o projeto, e ainda, demonstrava a satisfação em participarem de atividades que lhes autorizasse a *assunção* da autoria, ou seja, ao trabalhar a relação entre a interioridade e exterioridade, o sujeito aluno “aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica”. (ORLANDI, 2015, p. 74).

À vista de assumirem como autores de seus textos, durante as aulas, percebemos que os alunos experienciavam a produção de texto *diferente* da forma tradicional, – tinta e folha –, posto que, frente a ferramenta digital, produziam efeitos de fascínio e de autonomia. Nesse momento, foi possível observar outros sentidos para a palavra *autoria*.

Sobre o trabalho de autoria, Orlandi (1998, p. 13) afirma que:

[...] o autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações, o que o coloca como responsável pelo texto que produz. A noção de sujeito não recobre uma forma de subjetividade, mas um lugar, uma posição discursiva reativa a uma incidência da memória (instância da constituição de sentidos). A noção de autor é já uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto (instancia da formulação).

Até aquele momento, nossa posição enquanto professora, na prática docente, executávamos diferentes atividades de leitura, que exploravam a *criatividade* e *críticidade* dos alunos, certos de que estávamos colaborando na constituição de seus conhecimentos. Seria isso

autoria? Estaríamos promovendo a leitura e o conhecimento de mundo para que o aluno se constituísse enquanto sujeito autor? Hoje, compreendemos que não.

Estavam *entranhados* em nós, o discurso autoritário de professor, que alimenta, mesmo que inconsciente, uma *cegueira nefasta*, que determina quem é autorizado ou não, a gestos de autoria.

Ultrapassar os limites que a escola oferece e chegar à *assunção* da autoria é um trabalho árduo, pois o aluno estava submetido a reproduzir padrões considerados como modelos a serem seguidos e a escrever para seu único leitor – o professor –, e a repetir, imaginariamente, aquilo que o professor espera, “nesse caso o sentido não flui, e o sujeito não se desloca”(ORLANDI, 2015, p. 52), ou seja, o sujeito aluno é condicionado a se estagnar em dizeres já estabelecidos, domesticados, apenas repete.

Dessa maneira, Orlandi (2012, p. 52) descreve os lugares possíveis de constituição do sujeito, na ordem da repetição:

- a. a repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete;
- b. a repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo;
- c. a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido.

Dessa maneira, é constitutivo para o aluno estar inscrito na ordem do repetível, no entanto, não apenas repetir os sentidos mnemônica e formalmente, mas deslocá-los, historicizá-los, fluí-los. Discursivamente, “a autoria é considerada uma função que o sujeito assume como produtor de sentidos”, aduz Bolognini e Pfeiffer (2009, p. 35).

Sendo assim, o processo de confronto é compreender como esse

[...] movimento se dá pela resistência do sem-sentido em apagar-se frente aos sentidos já estabelecidos, produzindo num só momento o novo e sua própria memória. Sair do nonsense e fazer sentido é ressignificar o que preexiste e, nesse jogo, produzir a memória que sustenta o sentido novo. É um processo de confronto em que “há a necessidade de ‘filiar-se’ a uma memória política, legitimar-se, reivindicar a fundação” (Orlandi, 1993:13). Dito de outro modo, o novo irrompe do velho, de que se utiliza como memória, sustentação, ao ressignificá-lo. (BALDINI, 2007, p. 03).

No andar das ousadias, frente a máquina, os alunos reestruturavam seus dizeres, reelaboravam e mudavam os vários finais – *fechos* imaginários – de toda a trama de seus textos. Nas palavras de Orlandi (2012, 113-114), o “discurso é sempre incompleto assim como são incompletos os sujeitos e os sentidos. A identidade é um movimento na história [...]”.

Corroborando com a autora, Indursky (2016, p. 36) usa suas palavras para dizer que,

[...] esta retomada é 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.

Em algumas ocasiões, foi difícil administrar o tempo dos alunos na sala de informática, pois, além de digitarem seus textos, aproveitavam o momento para experimentar outras ações – tomar a palavra, opinar, refletir, escutar –, que também são constitutivas do processo de autoria.

O funcionamento da discursividade nessa prática, “deixou entrever o atravessamento do lugar marcado da leitura pela constituição d autoria na produção e na historicidade dos sentidos, a identificação do sujeito-leitor na função-autor, ao se sentir autor(izado) a pensar, a atribuir sentidos para os seus objetos de leitura e a inscrever esses sentidos na memória do dizer. (BOLOGNINI; PFEIFFER; LAGAZZI, 2009, p. 38).

Ao finalizar essa fase, fizemos a correção dos textos coletivamente. Adotamos a mesma dinâmica da primeira fase; distribuimos os textos, em seguida, fizemos a leitura e todo o grupo participou; Foi o momento em que puderam exercer a escuta, ao passo que, articulavam seus dizeres ao concordar, discordar, sugerir e especialmente questionar quando não entendiam partes de algum texto. Ao mesmo tempo, argumentavam o porquê de escolher um final para o texto e não outro e/ou o porquê da escolha deste ou daquele gênero textual. Dessa maneira, tomavam para si a responsabilidade da produção de um livro.

Ao finalizar os diálogos entre o grupo, tecemos comentários e apontamos, cuidadosamente, os equívocos percebidos na escrita.

3.5.4 Ajustando as asas II

Após o término das atividades da segunda fase, recolhemos os textos dos alunos, para que pudessemos dar continuidade ao trabalho de leitura/interpretação com o próximo grupo. Tomamos o cuidado de retirar os nomes dos textos, para que possibilitasse uma leitura mais autônoma, no ponto de vista discursivo.

O primeiro dia, com esse grupo, foi marcado pela mudança de espaços. Optamos em trabalhar na sala de informática, pois nesse espaço dispúnhamos de mobília adequada, além de ser uma sala ventilada, bem diferente da sala onde assistiam as aulas. Estavam eufóricos e falantes e, discutiam entre eles, quem faria o melhor desenho, entre outras coisas. No primeiro movimento, conversamos sobre a dinâmica do nosso trabalho e sobre a seriedade com a qual deveriam realizar a atividade.

Os alunos desse grupo estavam há três semanas sem participar do projeto e, nesse intervalo, adotamos a prática de ir até a porta da sala, fazer um aceno, se esticar para um abraço, como forma de manter o vínculo com toda a turma, mesmo não havendo aulas com todos eles. Como já dissemos anteriormente, tivemos contratempos com a sala de informática, motivo pelo qual, nos levou a *esticar* o tempo de execução da fase dois.

Na aula seguinte, retomamos os trabalhos e entregamos a cada um dos alunos três textos, para fazer a leitura. Esta fase, assim como a anterior, foi um processo moroso, visto que, os alunos, ao fazerem a leitura dos textos, ainda estavam presos às leituras previstas, “como se o texto, por si, a suscitasse inteiramente. Exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto, e do leitor, com o contexto histórico-social, cultural, ideológico”, postula Orlandi (2012, p. 58).

Alguns textos, na visão dos alunos, já direcionavam os sentidos para uma interpretação mais domesticada, no entanto, pedimos que ao ler, tivessem o cuidado de *enxergar* o que não estava explícito no texto, mas estava significado. Sendo assim, estavam *autorizados* a fazer os deslocamentos de sentido ao produzirem seus desenhos, visto que, todos objetos simbólicos são passíveis de outras interpretações, e não seria diferente com os textos, final há muitas andanças no meio da interpretação.

Nessa aula, aproveitamos para retomar o sentido de leitura/interpretação à luz da AD. Por conseguinte, aprendemos em Bolognini; Pfeiffer e Lagazzi (2009, p. 37) que,

[...] o sujeito sempre busca atribuir um sentido para os objetos simbólicos com os quais se depara. Por sua vez, o objeto simbólico, que já tem um sentido em um contexto histórico determinado, atualiza-se com tudo o que isso representa. Dessa forma, a interpretação está relacionada as condições de produção do discurso.

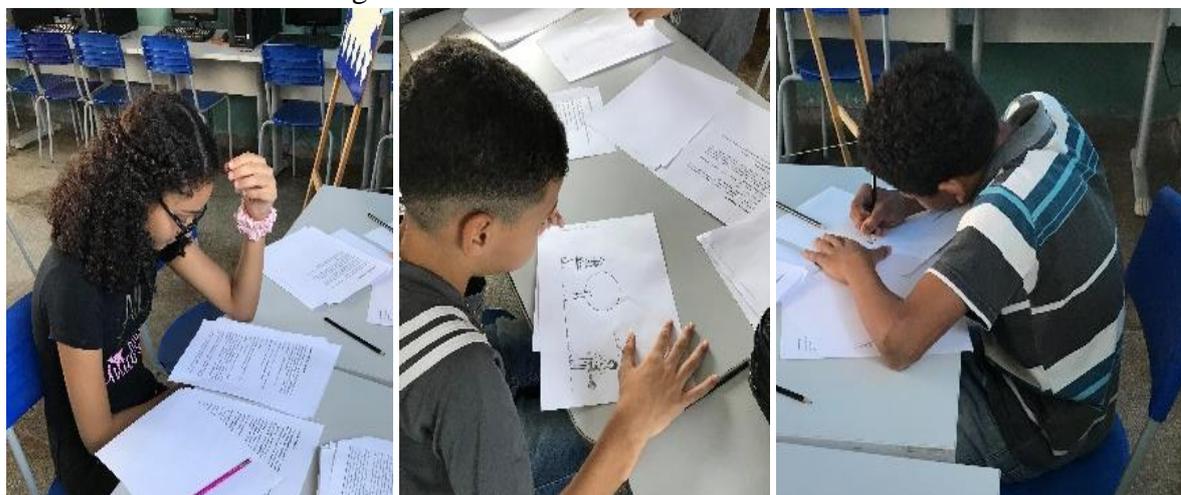
Se o que temos descrito aqui, acontecesse num dia comum de aula de língua portuguesa e o professor pedisse para os alunos escreverem um texto e não dissesse a quem seria endereçado, teríamos uma rede significativa de sentidos. Mas, certamente, ao saber que seu texto será lido pelos colegas, certamente, naquele momento, nessas condições de produção, a tessitura do texto, toma uma outra proporção no olhar do aluno. Assim sendo, alguns os fatores que nos movem para a constituição dos sentidos são ancorados nas condições de produção.

Na aula seguinte, os alunos se encaminharam para a sala, distribuíram os textos sobre as mesas e começaram a leitura. Atribuímos, àquela cena, o sentido de autonomia, de autossuficiência; efeitos de sentido percebido, também, no grupo da escrita.

Retomamos ao trabalho com os textos para que pudessem realizar os desenhos. Entre rascunhos e diálogos, foram surgindo outras versões, outros sentidos para os textos postos. As novas versões colocavam o sujeito-aluno-autor frente a rigidez da incompletude, uma vez que, em toda escrita, há esquecimentos, entrelinhas e silenciamentos. Dito de outra maneira, o modo pelo qual o sujeito-aluno-autor se coloca no texto; seja pela escolha de uma a palavra em detrimento de outra, seja pelas lacunas que atravessam seu texto, a interpretação pode tomar outro viés, suscitando outros sentidos.

Com base na teoria, dirigimos nosso olhar para o processo de leitura pelo qual os alunos tomavam os textos e criavam os desenhos. Observávamos o movimento de transição do sujeito leitor para o sujeito aluno na função autor, porque cumpriam o propósito de exercer a autoria, uma vez que procuravam compreender o texto desconfiando da transparência da linguagem.

Figura 22 – Momento da leitura dos textos



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Ousamos dizer, nesse sentido, que a escola falha em privilegiar gestos de leitura legitimados e impostos como corretos, desejáveis, e em determinadas circunstâncias inquestionáveis, silenciando, apagando ou tolhendo outros gestos de interpretação.

A esse movimento, temos o que Pacífico (2002) designa de leitor *fôrma* cuja leitura, é a parafrástica, ou melhor dizendo, nessa posição o sujeito assume, uma configuração, *um molde* que promove apenas a leitura em que impera os sentidos pré-fabricados, remetendo à ideia de informação, porém, não promove gestos de leitura.

[...] sujeitos que assumem a função-leitor não são “formatados” (expressão emprestada da informática para realçar a presença da polissemia nos textos), não repetem os sentidos instituídos como dominantes, e , sim procuram compreender como são criados alguns efeitos e não outros, procuram investigar como se dá, num dado momento sócio-histórico, o funcionamento discursivo, que é novo e único em cada texto; assim, o sujeito que assume a função-leitor realiza uma leitura interpretável, polissêmica. (PACÍFICO, 2002, p. 32, apud CENEDEZI, 2019, p. 203).

Observamos, no movimento de interpretação, os alunos assumindo a posição como autor diante do texto, estabelecendo a polissemia, ou seja, as leituras foram acontecendo e vimos surgir os gestos de interpretação imbricados no batimento com a leitura produzida por meio dos desenhos. Nas palavras de Gallo (1992, p. 68), “as crianças puderam perceber não só que a linguagem não reproduz a realidade, como também que a realidade não é absoluta”.

Na aula seguinte, conversamos com o grupo sobre o prazo para finalização da fase e nos colocamos na expectativa para começar a ver os primeiros resultados. Para Orlandi (2012, p. 76), o fecho tem sua eficácia na produção do efeito de unidade, de coerência e de não-contradição, porém pela incompletude da linguagem – todo texto tem a ver com outros textos, existentes, possíveis ou imaginários.

Fizemos as considerações acerca do desenho, e comunicamos que na aula seguinte recolheríamos o trabalho produzido. Na semana seguinte, recolhemos os desenhos e fizemos avaliação do projeto com toda a sala. O momento foi marcado por gestos de afeto, alegrias e pelo peso da responsabilidade que carregamos, frente ao (re)fazer das propostas de leitura/interpretação que circulam no espaço escolar.

Figura 23 – Momento da ilustração dos textos



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Uma proposta que contemple leituras polissêmicas, outras rotas a caminho da discursividade, requer que se abra o [...] caminho para a complexidade para o curso dos sentidos em movimento, nos quais a subjetividade, a opacidade, a falha, o equívoco, o conflitante, o instável são tomados como constitutivos dos atos de linguagem e também do ato de ler”. (CENEDEZI, 2019, p. 217).

Marcamos para a semana seguinte uma assembleia para decidirmos o nome do livro, a escolha das fotos da capa e da contracapa e a organização dos textos na composição do livro. Depois de organizamos nossas agendas, finalizamos a aula.

Na semana seguinte, levamos o esboço do material (miolo) para que pudessem fazer suas sugestões e decidirmos, juntos, o nome do livro. Pedimos que falassem o que mais significou no projeto. Para essa pergunta compareceram respostas como *diminutivo*, *gramática*, *leitura*, *sentido*. Uma aluna sugeriu que o nome do livro pudesse se chamar *Muitos sentidos para uma palavra*. Nesse momento, acendeu uma luz e perguntamos a sala de onde vinha esses muitos sentidos que a colega destacou? e ela firmemente respondeu que vinha de *dentro da gente*. Gostamos da ideia, mas não decidimos naquele dia, pois, a aula havia terminado.

No encontro seguinte, levamos para a sala novamente o esboço do material e, com ele, sugestões de nomes relacionados às palavras e às questões que foram levantadas na aula seguinte. Expusemos na lousa as sugestões, pedimos que lessem e escolhessem o que melhor representaria o trabalho deles. Após a escolha do título para o livro, escolhemos as fotos para a capa e contracapa e marcamos a gravação do vídeo para depois da entrega do material pela gráfica.

Tivemos que lidar, ao longo da execução do projeto, com muitos questionamentos e reflexões acerca da nossa prática em sala de aula. Algumas vezes, sentimo-nos imersos num emaranhado discursivo e chegamos a pensar que não daríamos conta de resistir entre tantos mecanismos de funcionamento discursivo no processo de constituição dos sentidos, pelos quais nos engendramos, uma vez que, a constituição dos sentidos está sempre no objeto simbólico instado a significar.

Ao findar essa última etapa, tivemos uma sensação de alegria, mas não de dever cumprido, posto que estávamos apenas tocando a ponta do iceberg.

3.6 Gestos de análise

Escolhemos os textos a seguir como uma amostra do trabalho realizado no processo de autoria. A escolha parte de um exercício da compreensão que, o texto como unidade simbólica não tem os sentidos definidos *a priori*. O processo de constituição de seus sentidos é histórico e se dá no espaço discursivo da relação entre memória e atualidade, nos afirma Bolognini; Pfeiffer e Lagazzi (2009, p. 33).

Para dar visibilidade as marcas linguísticas nos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, expomos abaixo, num gesto inicial, a tentativa de analisar discursivamente os efeitos de sentido produzidos pelo funcionamento do diminutivo no texto.

Texto 01

Poesia de amor

*O amor é lindo, o amor é legal, o amor é especial,
Quando vejo ele passando
meu coração pula, fico vermelha e fujo,*

*O nome dele é Marquinho, gosto dele
Ele é igual a um docinho, ele é bem fofinho
Mas também gosto do Zezinho e do Pedrinho, são todos fofinhos
E gosto também de golfinhos
Mas que fique só entre a gente
Porque eles já têm pretendentes*

*Eu não sei quem são, mas sei que é um grande segredo.
Ele olha de um jeito (sussurrando)
Sei que ele gosta de gato, mas gato ele já é
Tem gente que acha ele feio, mas feio também ele não é
Feios são os gatinhos que moram no Carumbé.*

O texto *Poesia de Amor* produzido por uma aluna de 12 anos assume uma posição-sujeito que metaforiza o *amor*, a partir da associação com os diminutivos *docinho*, *fofinho*, *gatinho*, e discursivamente, nos remete as condições de afeto. Verificamos a tomada de posição pelas várias marcas linguísticas que funcionam como pistas da construção desse efeito de sentido.

Nessa perspectiva, a aluna, na função de sujeito-autor, divide o texto em três partes. Na primeira, ao mobilizar os nomes próprios no diminutivo – *Marquinho*, *Zezinho*, *Pedrinho* –, bem como os adjetivos que qualificam os meninos – *fofinho*, *docinho* –, produz o efeito metafórico, ao mesmo tempo que usa rimas – *lega /especial*, *gente/pretendente* –, conferindo sonoridade ao texto.

É importante dizer que ao utilizar a metaforização, a autora toma “uma palavra por outra” (ORLANDI, 2015, p. 42), o que significa basicamente uma “transferência”, estabelecendo o modo como as palavras significam”. A autora ainda afirma que:

Em princípio não há sentido sem metáfora. [...] o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrase, formação de sinônimos) das quais uma formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório [...]. É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. (ORLANDI, 2015, p. 42).

Dessa maneira, ao trabalhar o diminutivo na produção de seu texto, a aluna ultrapassa a classificação das categorias gramaticais, tecendo o sentido de afeto com maestria, atravessada pelas condições de produção que representam o lugar social de onde ela fala.

Nas três primeiras linhas, o sujeito/autor metaforiza a sua vida em letras e romantiza seu texto, na escrita de si, desgarrando-se do fato empírico, e no acontecimento, produz o sentido.

*O amor é lindo, o amor é legal, o amor é especial,
Quando vejo ele passando
meu coração pula, fico vermelha e fujo,*

Nesse movimento da constituição de sentidos, “nós podemos considerar que não há sentido sem esta possibilidade de deslizamento, logo sem interpretação. [...], isto nos autoriza a dizer que a língua dá lugar à interpretação”. (ORLANDI, 2012, p. 23).

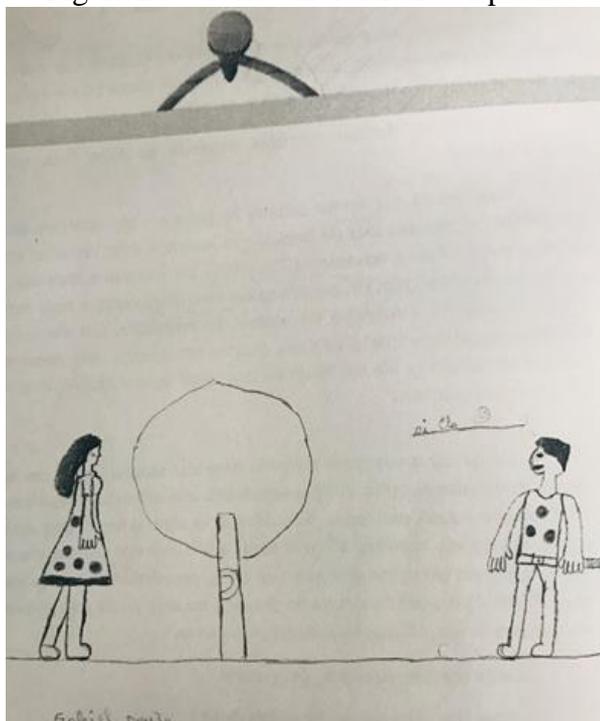
No último verso *Feios são os gatinhos que moram no Carumbé*, interpelada pela historicidade e pela ideologia a autora se inscreve em uma formação discursiva, que determina que seu dizer seja X e não Y (ORLANDI, 2015).

Ao tomarmos a palavra *Carumbé*, na última linha, observa-se que a aluna se inscreve na formação discursiva que remete à falta, privação de liberdade do sujeito. E, para nós, “Isso mostra que o que decide não são as condições de produção imediatas, mas a incidência da memória, do interdiscurso. Aquilo que, da situação, significa [...] aquilo que já faz sentido em nós”. (ORLANDI, 1998, p. 07).

O texto 02, que veremos a seguir, foi elaborado por um aluno de 12 anos, a partir da releitura do texto 01, no processo descrito anteriormente. Essa releitura, resultante das atividades de leitura e escrita com a linguagem não verbal, nos leva a observar que a interpretação/produção do texto ilustração e os efeitos de sentidos produzidos são decorrentes do gesto de interpretação do verbal (poema da colega) por meio do desenho. Entretanto,

estabelece outras relações, com outros textos e com as condições de produção do autor do texto ilustrado.

Figura 24 – Texto 02: releitura da poesia



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Aludimos, então, que ao tomar o texto como objeto a ser interpretado, o aluno, atravessado pela memória discursiva, mobiliza outros efeitos de sentido, ou seja, “os sentidos produzidos pela escrita são desconstruídos e uma nova forma de organização da dispersão discursiva pode surgir a partir das determinadas condições de produção da leitura” aponta Fernandes (2015, p. 187).

Assim, “Os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros. Todavia, nem sempre são. Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história”. (ORLANDI, 2015, p. 35).

3.7 A organização do livro

Como já havíamos anunciado em outro momento, decidimos que a criação do livro passaria pelo trabalho gráfico, assim sendo, fizemos tais encaminhamentos para que pudessemos obter o melhor resultado possível.

Hávamos marcado para semana seguinte a gravação do vídeo com os alunos, porém, pensamos melhor e achamos pertinente que faríamos a gravação assim que estivéssemos com o livro em mãos.

Com o atraso do material, passamos alguns dias nesse movimento de ir e vir na gráfica para que pudéssemos marcar com a comunidade escolar a finalização do trabalho. Por outro lado, a escola manifestou apoio incondicional ao trabalho, confeccionando os convites, incentivando os pais e professores para que pudessem prestigiar o trabalho da turma, além de organizar a programação artística para o dia da apresentação do livro.

Figura 25 – Registros da gravação do vídeo



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Com o livro em mãos, o primeiro movimento foi de surpresa. Não esperávamos que, após o trabalho de organização, ficasse tão cativante. No entanto, a maior e melhor alegria foi o encantamento dos alunos, que sob o olhar de encantamento, ao desfolharem o livro esbarravam em seus gestos de leitura/interpretação, com os traços ideológicos e históricos que os constituem. Gallo (1992, p. 76-76, apud LAGAZZI, 2017, p. 104) aduz que

[...] o que está envolvido é a questão de “acreditar-se” autor, “sentir” que produziu, realmente, um livro etc., o que, do ponto de vista da Análise do Discurso, é percebido pela forma de representação do sujeito que neste caso “coloca-se no lugar de autor”, “representa-se como tal”, ocupa uma “posição”. Essa forma de constituição do sujeito é que permite reconhecer a assunção da

autoria, realmente. Quando, no entanto, a autoria se “elabora”, mas não é “explicitada” para o sujeito, este não se constitui como sujeito-autor (aquele que se representa como tal) e a autoria é, nesse caso, apenas um dos efeitos de sentido [...].

Após o encontro entre a obra e os sujeitos-autores, marcamos o dia da apresentação do livro para a comunidade escolar.

3.8 O grande voo – gestos de finalização

O evento foi marcado para acontecer no pátio da escola, pois, não temos disponível um espaço específico para desenvolvermos tais atividade.

Marcamos o evento para às 19:30, porém chegamos com duas horas de antecipação para auxiliarmos na organização do evento. Nesse ínterim, observávamos a movimentação da equipe gestora, contribuindo com o necessário para que fizéssemos o melhor.

Figura 26 – Espaço onde aconteceu da noite de autógrafos



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Com tudo organizado, iniciamos o evento com a presença maciça dos pais, familiares, professores, representantes das Secretarias de Educação de Cuiabá (SME) e Várzea Grande (SMECEL) e representantes da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MT).

A diretora da escola, tomou a palavra para dar boas-vindas, dando início ao evento. Após a fala da diretora, ainda na abertura, os próprios alunos interpretaram músicas de Milton Nascimento e do Grupo Arte Nascente, entre outras.

À medida que apresentavam, disponibilizamos um vídeo, em lousa digital, um *making off* das atividades realizadas ao longo do projeto. Após a apresentação musical exibimos, aos convidados, os vídeos com depoimentos dos alunos e equipe gestora.

Nesse momento, tomamos a palavra para dizer sobre a importância do espaço da escola pública e seus efeitos de sentido. Falamos também sobre a tomada de posição dos alunos frente a discursividade da leitura e da escrita. Agradecemos e parabenizamos aos alunos por serem resistência nesse processo, que é a vida. No ato de resistir, eles escreveram e reescreveram seus textos; que, assim como a vida, precisava ser modificada, ressignificada e/ou reescrita.

Quebramos o protocolo e deixamos as falas dos representantes das secretarias e equipe gestora, para depois da apresentação do livro, porque entendemos que ao fazê-la depois de conhecer o produto produzido pelos alunos, seus dizeres seriam mais profícuos.

Iniciamos os autógrafos chamando os alunos de um em um, para que se sentassem à mesa, e em seguida, chamávamos pelos pais que recebiam das mãos dos seus filhos um exemplar do livro com a sua dedicatória.

Figura 27 – Momentos dos autógrafos



Fonte: Arquivo da autora (2019).

É valoroso dizer que significamos esse momento como artesã que tece os fios de uma rede, entrelaçando-os em tamanhos e cores diferentes, e, ao terminar sua tessitura, tem um objeto de sua autoria. Assim como a artesã, o trabalho com a leitura foi um desses processos, entretanto, nem os fios que teceram e nem a autoria foi exclusivamente nossa. Foram emaranhados de fios discursivos que se entrelaçaram constituindo uma outra materialidade significativa.

Temos, nas palavras de Gallo (1992, p. 76), o lugar de onde falavam os alunos, no momento do autógrafa:

As crianças colocaram-se no lugar de alguém que produziu um livro, representando-se, para elas próprias, nessa posição. [...] Pude, assim, me deslocar da posição de detentora do saber, para uma posição de coordenadora da produção de um saber coletivo.

Retomamos o evento com a fala da representante da Seduc que tomou a palavra para parabenizar o projeto e os resultados, pois segundo ela, “era visível o encantamento dos alunos como autores de suas próprias obras”. Em seguida, ouvimos a fala da representante da SME, que elogiou muito o trabalho e posteriormente, a fala da representante da SMEC, cuja fala reafirmou a importância do trabalho desenvolvido numa escola pública e periférica.

Figura 28 – Entrega dos livros autografados aos pais



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Evidenciamos no olhar de alegria e satisfação dos pais, quando recebiam os elogios voltados para os filhos/alunos. Ousamos dizer que, naquelas condições de produção, os gestos de afeto entre pais/mães/filhos foram ressignificados. Foi um momento, ímpar.

Com vistas a dar um efeito de fechamento, nos apoiamos nas palavras de Indursky (2019, p. 117)

Somente pela vivência das práticas da leitura e da escrita, tomadas em seu ciclo autoral, é que será possível produzir mais qualificados leitores, capazes de produzir uma leitura interpretativa que os inscreva na autoria de sua própria escrita. (INDURSKY, 2019, p. 117).

Desse modo, o desafio da autoria em sala de aula é uma prática que não acontece do dia para a noite, ela é um investimento constante no cotidiano do espaço institucionalizado da escola. A ousadia dessa prática repousa na responsabilidade pelo dizer, e na ressignificação do espaço escolar, criando condições para que o sujeito/aluno reconheça que seu dizer é parte de sua história.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Entre o gesto inicial e o gesto final há uma artimanha linguístico-discursiva, numa trama capaz de produzir um texto final, a partir dos fios discursivos que compuseram este recorte.

É preciso que haja um começo que represente, mesmo ilusoriamente, que somos origem do nosso dizer, assim como deve haver uma ruptura, simbolicamente representada pelo ponto final, indicando que tudo que precisava dizer foi dito.

Nosso efeito *fecho* (GALLO, 2012, p. 55) está pautado nos efeitos de sentidos produzidos pelos caminhos que percorremos até chegarmos aqui, sustentados pela base teórica da AD, HIL e Semântica da Enunciação, cujos movimentos, nos fizeram tecer reflexões mais contundentes a respeito da nossa prática pedagógica e sobre o ensino da língua. Nessa conjuntura, a reflexão pertinente é o trabalho com a leitura – texto e gramática – que permitiram o conhecimento do funcionamento da língua pelo viés discursivo por meio de “atividades de linguagens, [...] atentando-se à discursividade, à textualidade e a gramaticalidade”. (NASCIMENTO, 2019, p. 73).

Nas interlocuções iniciais, a escola nos apontava outros caminhos, melhor dizendo, esperava que, ao participarem do projeto, os alunos pudessem *aprender* a usar os tempos verbais *corretamente* e se empenhassem nas leituras de *efeito papagaio*, cuja relação, entre o leitor e o texto, não produzia efeito nele mesmo, ou seja, o aluno não se relacionava simbolicamente com aqueles sentidos do texto, não os reconhecia, não os identificava como objeto simbólico a ser interpretado.

Um desses exemplos, verificamos ao nos depararmos com o discurso da escola de que os alunos não sabiam ler, não sabiam interpretar, não sabiam escrever, não sabiam... não sabiam! Mas afinal o que *aprenderam* no tempo/espço que compreende do 1º ano ao 6º ano do Ensino Fundamental? O que fizeram ao longo desse tempo, dedicados a ir para a escola e cumprir o horário em sala? Tais reflexões, nos remeteram a inúmeras situações no contexto da escola em que ecoam profundas implicações quanto ao conhecimento de língua, costumaz aos alunos, legitimado pela instituição escolar como estrutura fechada e homogênea e reproduzidos nos planos de aula conteudistas.

Foram pontos pertinentes que nos levaram à construção de um longo trajeto de *escutas*, na desconstrução do discurso pedagógico e no deslocamento de seus efeitos. Nesse sentido, todas as atividades foram tecidas de maneira a proporcionar aos alunos uma nova relação com a língua(gem) por meio da leitura, criando condições para que houvesse uma descontinuação

nas práticas fundamentadas na transparência e literalidade da língua, dando lugar a uma língua que admite a falha, a falta, o furo, sustentados pela base teórica a qual nos filiamos.

Interpelados pela teoria, buscamos compreender os mecanismos que nos levassem a desconstruir a imagem do professor autoritário, para que novas práticas no ensino da língua pudessem ser concebidas, oportunizando aos alunos diferentes maneiras no/do trabalho com a leitura e a gramática. Para isso, consideramos pertinente, em primeiro lugar, (re)conhecer o dinamismo que compreendia os espaços da escola e conceber a sala de aula como um ambiente heterogêneo onde cada aluno possui características peculiares e habilidades distintas no que tange ao ensino aprendizagem. A dissimetria nos impôs a *enxergar* o aluno para além da *soleira da porta* no trabalho com a leitura/interpretação.

À época, ainda atravessados pelo caráter pragmático da formação de professores, proposto pelas políticas educacionais, sobretudo, pelo imaginário do professor *sabedor* de todas as coisas, acreditávamos que iríamos conduzir este processo e que passaríamos de forma ileso por ele. Ou melhor, esperávamos que a mudança na/da perspectiva sobre a leitura/interpretação/gramática seria captada apenas no/para o aluno.

Esse percurso metodológico foi sendo abandonado, na medida em que fomos compreendendo e exercitando com os alunos outras formas de pensar a leitura/interpretação, observando na produção de sentido a relação com a história e a memória discursiva.

O trabalho com a linguagem, no viés discursivo, foi uma tarefa exigente que empreendeu muito esforço, porque retomou a necessidade de ressignificar a nossa prática, especialmente, na relação com a leitura/interpretação, já que, alheios ao fato de que o modo como os processos históricos e a circulação social determinam o funcionamento do sentido, propúnhamos atividades de leitura/interpretação pautadas na leitura mnemônica, nas interpretações ditadas pelos manuais didáticos. A história, na perspectiva da AD, não está relacionada ao ponto de vista cronológico, a acontecimentos lineares, mas sim, na história que produz simbolicamente o sentido, que tem um rumo, uma direção. Assim, por ter várias ou algumas direções, os sentidos vão se produzindo como irrefutáveis dentro das condições de produção da língua e do sujeito. Por isso, dizemos que não são os fatos que circulam, que se movem na sociedade, mas os sentidos que damos a eles.

Em linhas gerais, o desafio foi nos permitir as mudanças que pulsavam dentro e fora de nós, entre o batimento da teoria e prática.

Essas mudanças ressoaram nos efeitos de sentidos produzidos nos movimentos de leitura/interpretação dos alunos e, posteriormente, em nós.

Concordamos com as palavras de Bolognini (2009, p. 45) ao postular que “a grande provocação para o professor de língua é propiciar que os objetos simbólicos com os quais trabalha em sala de aula permitam que seus alunos se questionem. Que eles percebam que as condições de produção determinam os efeitos de sentido [...]”.

Entendemos como provocação, porque não é a mudança de metodologia em si, e/ou o fato de dar a palavra ao aluno. É necessário dar voz e ouvi-lo em suas necessidades, em seus questionamentos e interesses. É enxergá-lo como sujeito autor da linguagem, que significa e se significa no seu espaço social, no mundo.

Para nós, o processo de compreender a teoria foi essencial, uma vez que, como sujeitos, somos constituídos por diversos discursos. Foi, portanto, imprescindível fazer deslocamentos, para que tivéssemos a possibilidade de constituir efeitos de sentido dissemelhantes daqueles enraizados no nosso grupo social e pudéssemos mudar a rota do/no nosso fazer pedagógico.

Sendo assim, fomos instigados a essa *travessia* que teve seu processo inicial quando nos propusemos a navegar pelos mares desconhecidos e profundos da AD e nos dispor a enfrentar a todas as adversidades impostas a “alguém que se propõe a entrar numa linha em que não transita”, aduz Sarian (2012, p. 22).

Para o desenvolvimento deste projeto de intervenção, fez-se necessário, andar sobre a areia movediça do *ensino* da leitura/interpretação, pautando nosso objetivo no funcionamento do diminutivo pelo viés da leitura, passando pelo ensino da gramática e produção do texto, seguidos de análises, que pudessem mostrar o funcionamento do diminutivo e sua entrada nas formações nominais, tendo como base a Semântica da Enunciação.

Deslocamos nosso olhar para o ensino da leitura no ambiente de escolarização, tomando-a como prática social passível de ser *trabalhada* e não ensinada, uma vez que, tanto o processo de leitura como o de escrita se constituem na/pela produção de sentidos.

Pensando nos modos de funcionamento do discurso, a escola não se coloca na posição de atribuição de sentidos porque olvida ou silencia as condições de produção da sala de aula, assim como deixa de privilegiar a relação do aluno com a sua história de leitura e com a história de leitura do texto. Essa postura está delineada nas entrelinhas, isto é, nos não-ditos do projeto político da escola, em que se apresentam *receitas* que corroboram com um ensino de língua literal e desconsidera que o conhecimento é construção.

Em toda feitura de uma proposta, como a que apresentamos, há rupturas (re)caminhos, deslocamentos, retificações que interferem, sobremaneira, na sua realização. Inicialmente, pensamos numa proposta em que pudéssemos *enxergar* os efeitos de sentido dos diminutivos, mas não tínhamos a clareza de como seria constituído o *corpus* da nossa pesquisa. Começamos

a pesquisar como nós, usuários da língua, concebemos as formas diminutas, quais os significados que damos a cada palavra, quando acrescentado um formante(sufixo). Percebemos que o formante pode acrescentar à palavra todo tipo de significado, e que, nessa relação, as condições de produção são o que movem o sentido para um lado e não para outro.

Nesse deslocamento, direcionamos o olhar dos alunos para outras possibilidades, constituindo o arquivo de leituras e, posteriormente, as atividades que envolviam leitura/interpretação, releituras e o funcionamento da autoria.

A entrada no texto por meio do diminutivo oportunizou ao aluno pensar a língua discursivamente e desestabilizar a noção empírica de texto, e “o falso dilema [...] ter no texto o pretexto da gramática” (ORLANDI, 2012, p. 86), ou seja, pensamos o texto e sua legibilidade e exterioridade. Nesse passo, trabalhamos com atividades por meio dos “pilares do saber metalinguístico” – gramática e dicionário – ancorados na Análise do discurso e História das Ideias Linguísticas.

Assim, promovemos possibilidades de outros caminhos que os levaram a construir algo desconhecido, com expectativas de uma linguagem não formalizada, mais pessoal e que esvaziou o imaginário difundido no ambiente de escolarização – o aluno não sabe ler/interpretar.

Acreditamos que este projeto de intervenção sobre os diminutivos, bem como seus resultados, contribui com o professor de língua, em atuação docente, com possibilidades de adotar em suas aulas a língua na sua dinamicidade, na sua fluidez, passível de mudanças. Uma língua que questiona, indaga, impressiona, argumenta, mas que, sobretudo, faz sentido, que significa, na relação constitutiva do sujeito/aluno/língua/história.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ASSOLINI, Elaine. **A leitura na perspectiva discursiva**: considerações iniciais. Disponível em: <https://www.revide.com.br/blog/elaine-assolini/leitura-na-perspectiva-discursiva>. Acesso em: 27 maio 2020. (Documento não paginado).
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução Eni. P. Orlandi. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.
- BALDINI, Lauro José Siqueira. A autoria é algo que se ensina? *In: Congresso de Leitura do Brasil (COLE)*, 16, 2007, Campinas: ALB, 2007, p. 01-07.
- BARROS, Enéas Martins. **Nova gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Atlas, 1985.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. ed. 37^a, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1999.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**: cursos de 1º e 2º graus. 36. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997.
- BOLOGNINI, Carmen Zink. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001 uma odisseia no espaço. *In: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Cláudia; LAGAZZI, Suzy (org.): Discurso e ensino*: práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009. (Série Discurso e Ensino)
- BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Cláudia; LAGAZZI, Suzy (org.): **Discurso e ensino**: Práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009. (Série Discurso e Ensino).
- CAMPOS, Alexandre Cândido de Oliveira; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **A escola Sarã**: análise do currículo nos ciclos da rede do ensino cuiabana. 2007. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo, Companhia editora nacional, 1984.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens, 6º ano. 9.ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COSTA, Thaís de Araújo. **Discurso gramatical Brasileiro**: permanências e rupturas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- DI RENZO, Ana; MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da.(org.) **Ciência, língua e ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- DIAS, Luiz Francisco. Fundamentos: produção de sentidos. *In: O português brasileiro no cotidiano*: enunciação e ensino. 2021. No prelo.

DIAS, Juciele Pereira; Nogueira, Luciana. Sobre os sentidos de leitura e tecnologia na escolarização. *In*: COSTA, Greciely (org.) **A linguagem vai à escola: trabalho de leitura, escrita e interpretação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 35-48.

DIAS, Luiz Francisco. **Enunciação e relações linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

DIAS, Luiz Francisco. O ensino da sintaxe em livros didáticos. *In*: LIMA, Maria Auxiliadora Ferreira; COSTA, Catarina de Sena Sirqueira Mendes; FILHO, Francisco Alves (org.) **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Teresina: EDUFPI, 2010.

DIAS, Luiz Francisco. A gramática e a compreensão do funcionamento da língua na escola. *In*: CAZARIN, Ercília Ana; RASIA, Gesualda dos Santos (org.) **Ensino e aprendizagem de línguas: língua portuguesa: Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 141-157.**

DIAS, Luiz Francisco; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gramática e dicionário. *In*: GUIMARÃES, E. & ZOPPI-FONTANA, M. (org.). **Introdução às ciências da linguagem: da palavra à frase**. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-37

DIAS, Luiz Francisco. Novas perspectivas no ensino de gramática na escola: o estatuto do exemplo em questão. *In*: OLIVEIRA, Sheila Elias de; SANTOS, Josalba Fabiana dos (org.) **Mosaico de linguagens**. Campinas: Pontes/CELLIP, 2006.

DIAS, Luiz Francisco. A sintaxe em novas dimensões. *In*: TOLDO, Claudia Stumpf (org.) **Questões de linguística**. Passo Fundo, Editora UFP, 2003.

DIAS, Luiz Francisco. O estudo de classes de palavras: problemas e alternativas de abordagem. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático do português**. Rio de Janeiro: RJ, Editora Lucerna, 2002.

DIAS, Luiz Francisco. A aula de gramática e realidade discursiva do vocábulo. *In*: DIAS, Luiz Francisco (org.) **Texto, escrita, interpretação**. João Pessoa, PB: Ideia, 2001.

DIAS, Luiz Francisco. Gramática e ensino do português: abrindo horizontes. *In*: MOURA, Denilda (org.) **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística UFAL/EDUFAL, 2000.

DIAS, Luiz Francisco. Gramática e Discurso no Ensino do Português: novos Desafios na formação do professor de língua materna. **Revista Brasileira de Letras**, UFSCAR, Departamento de Letras v.1, n.1, p. 25-30, 1999.

DIAS, Luiz Francisco. Gramática na sala de aula: da lição gramatical ao fato discursivo. *In*: **Revista Vivência**. CCHLA/UFRN, Natal v. 12, n. 1, p. 113-120, jan./jun. 1998.

ERNEST-PEREIRA, Aracy. A escrita de si: diferença racial e construção de subjetividades. *In*: TFOUNI, L. V. (org.) **Letramento escrita e leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 181-196.

FERNANDES, Carolina. Eram tantas vezes outras histórias: a reprodução/transformação do discurso pedagógico. *In*: NASCIMENTO Lucas (org.). **Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 177-189.

FERNANDES, Carolina. Entre ver e o ler: gestos de leitura da materialidade visual implicando outros gestos de ensino, *In: INDURSKI, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN Solange (orgs.). Análise do Discurso: dos fundamentos aos desdobramentos.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

FRAGA, Cesar. **Com a palavra, a palavrinha.** Jornal Extra Classe. Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opinioao/colunistas/2006/06/com-a-palavra-a-palavrinha/>. Acesso em: 05 mar. 2019.

FRANCESCHI, Maria Tereza. O diminutivo: da gramática ao discurso, sentidos que se multiplicam. *In: GRANTHAM, Marilei Resmini; CASEIRA, (org.). Análise do Discurso e Ensino: um olhar discursivo sobre a língua, a leitura e a interpretação.* Curitiba, PR: Editora CRV, 2011.

FURLAN, Cassia Cristina; MEGID, Cristiane Maia. Língua e linguagem em movimento em sala de aula. *In: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Cláudia; LAGAZZI, Suzy (org.). Discurso e ensino: Práticas de linguagem na escola.* Campinas, SP: Mercado de letras, 2009. p. 9-18 (Série Discurso e Ensino).

GALLO, Solange Leda. Novas fronteiras para a autoria. Porto Alegre, RS: **Organon**, n. 53, julho-dezembro, 2012, p. 53-64.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino.** Campinas, SP: Editora Unicamp, 1995.

GALLO, Solange Leda. **Texto: como apre(e)nder essa matéria?** Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da linguagem (IEL), 1994.

GALLO, Solange Leda. **Ensino da língua escrita x ensino do discurso escrito.** 1990. 138f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP, 1990.

GASPARINI Edmundo Narracci. A língua na Análise do Discurso. **Revista da Anpoll**, n.39, p. 62-68, jul./ago. 2015.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da Leitura. *In: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (org.) Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 19-29, (Série Discurso e Ensino).

INDURSKY, Freda. Leitura, escrita e ensino à luz da Análise do Discurso. *In: NASCIMENTO Lucas (org.) Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 97-119.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. *In: ORLANDI, Eni P.; RODRIGUES, Suzy Lagazzi (org.). Discurso e textualidade.* 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

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

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. **Revista Científica Ciência em Curso**, Palhoça, v. 3, n. 2, p. 181-187, jul. /dez. 2014.

INDURSKY, Freda Estudos da linguagem: língua e ensino. **Organon** (UFRGS), v. 24, n. 48, 2010a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28637/17317>. Acesso em: 10 maio 2020. (Documento não paginado).

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. *In*: TFOUNI, L. V. (org.) **Letramento escrita e leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010b, p. 163-178.

INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

LAGAZZI-RODRIGUES Suzy. Texto e autoria. *In*: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (org.) **Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 89-113.

LEITÃO, Luiz Ricardo. **Gramática crítica**: o culto e o coloquial no português brasileiro. Rio de Janeiro, Oficina do autor, 2007.

MARQUES, Eliete Terezinha Lopes. O discurso chágico: espaço de interpretação. *In*: GRANTHAM, Marilei Resmini; CASEIRA, (org.). **Análise do Discurso e ensino**: um olhar discursivo sobre a língua, a leitura e a interpretação. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011.

MASMANN, Débora; SALLES, Atílio C. Re-existir na sala de aula. *In*: COSTA, Greciely (org.) **A linguagem vai à escola**: trabalho de leitura, escrita e interpretação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 65-83.

MITTMANN, Solange. Princípios fundamentais e questões (não tão) particulares sobre autoria (Apresentação). *In*: MITTMANN, Solange (org.) **A autoria na disputa pelos sentidos**. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016. p. 07-11.

MITTMANN, Solange. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

NASCIMENTO, Lucas. A análise do discurso no Brasil: da teoria ao ensino de língua portuguesa. *In*: NASCIMENTO, Lucas (org.). **Presenças de Michel Pêcheux**: da análise do discurso ao ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

NUNES, José Horta. Dicionários: história, leitura e produção. **Revista de Letras** da Universidade Católica de Brasília, v. 3, n. 1/2 – Ano III – dez/2010. p. 6-21.

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

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

OLIVEIRA, Grazielle Rodrigues. A violência urbana nas narrativas de telejornais e a construção do inimigo. **Revista Rua**, Campinas, SP, v. 25, n. 2 p. 535-549, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8657542>. Acesso em: 19 nov. 2019.

ORLANDI, Eni P; RODRIGUES, Suzy Lagazzi (org.). **Discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

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

ORLANDI, Eni P. Entrevista Polifonia, Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 565-585, jan./jun. 2015.

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

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

ORLANDI, E. de L. P. **O que é linguística?** 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2009.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni P. **História das Ideias Linguísticas no Brasil**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

ORLANDI, Eni P. (org.) **Discurso fundador**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2ª edição, 2001.

ORLANDI, Eni P. Metalinguagem e gramatização no Brasil: gramática-filologia-linguística. **Revista da Anpoll**, n. 8, p. 29-39, jan./jun. 2000.

ORLANDI, Eni P. Lexicografia discursiva **Alfa**, vol.44, p. 97-114. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

ORLANDI, E. de L. P. No Limiar da Cidade. **Rua**, Campinas, SP, n. esp., p. 7-19, 1999.

ORLANDI, Eni P. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1998.

ORLANDI, Eni P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, n.4, p. 9-19, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>. Acesso em: 03 abr. 2019.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni P. Língua nacional e saber metalinguístico: um projeto singular. **Relatos** nº 05, 1996. Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_05.html. Acesso em: 15 jun. 2020.

ORLANDI, Eni P. Efeitos do verbal sobre o não verbal. **Rua**, 1:35-47, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ORLANDI, Eni P. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas, SP: Cortez, 1990.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Editora brasiliense, 1983.

PAVAN, Paula Daniele. Autor e autoria em debate: manutenção e/ou deslizamentos de sentidos. In: MITTMANN, Solange (org.) - Dados eletrônicos. **A autoria na disputa pelos sentidos**. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PERRAULT, Charles. **Chapeuzinho Vermelho** (1697). Disponível em: <http://www.dubitoergosum.xpg.com.br/a7.htm>. Acesso em: 05 mar. 2019.

PETRI, Verli. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Políticas Públicas: educação e linguagem In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, 53(2), jul./dez. 2011

PFEIFFER, Claudia R. C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 87-104.

PFEIFFER, Claudia Castellanos O lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca de autorização. **Escritos**, Campinas, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, n.7, p. 09-20, ago. 2002.

CASTELLANOS PFEIFFER, C. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade de Campinas, 1995. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270699>. Acesso em: 13 dez. 2019.

POSSENTI, Sírio. **Questões de linguagem**: passeio gramatical dirigido. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

POSSENTI, Sírio. Índícios de Autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan./jun. 2002.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

PRATA, Mário. Chapeuzinho vermelho de raiva (1970). Mario Prata - Site Oficial. Disponível em: <https://marioprata.net/literatura-2/literatura-infantil/chapeuzinho-vermelho-de-raiva/>. Acesso em: 05 mar. 2019.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Era uma vez uma outra história**: leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo, DCL, 2006.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Ficção completa. 2v. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira).

SARIAN, M. C. **A injunção ao novo e a repetição do velho**: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). 2012. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: SP 2012.

SILVA, Mariza Vieira. Instrumentos linguísticos: língua e memória. **Revista Letras**, n. 27, Santa Maria: UFSM/PPGL, 2003, p. 109-116. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11904/7326>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SILVA, Mariza Vieira. Delimitações, Inversões, Deslocamentos: sujeito e história. *In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, 1., 2003: Porto Alegre, RS. Anais eletrônicos - Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/1SEAD/Paineis/MarizaVieiraDaSilva.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SILVA, Mariza Vieira. Manuais escolares e saberes linguísticos. **BSEHL**, n. 11, p. 209-224, 2017.

SILVA, Mariza Vieira. da. Alfabetização, escrita e colonização. *In: ORLANDI, E. P. História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat, 2001. p. 139-154.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente. Discurso e cinema: (i)materialidades discursivas e efeitos metafóricos. **CASA**, v. 11, n.1, jul. 2013. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/casa>. Acesso em: 06 maio 2020.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente. O ensino da língua portuguesa numa perspectiva discursiva. *In: NASCIMENTO, Lucas; (org.). Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente Discurso e imagem: perspectivas de análise não verbal. Comunicação apresentada no **2º Colóquio Latino americano de Analistas Del Discurso**, La Plata e Buenos Aires, agosto/1997.

WAMSER, Camila Arndt; REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilinguística e o ensino de língua materna: um exercício com a conjunção "mas". **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 2-20, jan. 2013. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3715>. Acesso em: 14 maio 2020.

ANEXOS

ANEXO A – Registros de alguns momentos do percurso de estudos

Contaçon de histórias com a Prof.^a Suzy CostaEncenação do texto *Para vencer certas pessoas*, de Ruth Rocha

Atividade – Formação dos diminutivos



Escrita dos textos para o livreto



Reescrita dos textos – Sala de informática.



Leitura dos textos para elaboração das ilustrações



Noite de autógrafos



ANEXO B – Textos trabalhados em sala***Com a palavra, a palavrinha, Fraga (2006)******Com a palavra, a palavrinha*****César Fraga**

Era uma vez um diminutivo reativo. Queria porque queria ser aumentativo. A mãezinha falou baixinho pro altivo:

– Filhinho, você nasceu pequenininho. Acostume-se ao tamanhinho. Fique calminho, você verá seu valor em alguns textinhos e contextinhos.

Mas o diminutivo não diminuía sua viva expectativa. Soar tonitruante, com um til retumbante sobre a cabeça, ah, isso sim seria importante.

E foi à escolinha pela estradinha, admirando florezinhas, seguindo o riachinho, sob o solzinho ou chuveirinho. Na mochilinha, um lanchinho. Na cabeça, único pensamentinho:

– Hei de vencer fora desse mundinho.

E assim passaram-se os aninhos. O diminutivo recebeu sua diplominha e preparou-se pro empreguinho. Sem mostrar ambição (“Til, não! Causa confusão!”), alimentava um projetinho na cabecinha: ir pruma industriazinha avançadinha e prestar seus servicinhos.

Mas, qual? Só podia lidar com chavezinhas, equipamentozinhos, aparelhinhos, ferramentinhas. Procurou na ciência inteirinha. Afinal, era mocinho, precisava de um carguinho, ganhar sua vidinha. Foi quando ouviu falar em nanotecnologia – em vez de palavrinha, palavrona. Mas prometia. Foi lá e fez uns testezinhos. Coisinhas como entrar numa agulhinha e por um furinho chegar aos cantinhos de uma celulazinha e lá, num implantezinho, esperar um tempinho e aguardar um efeitozinho. Achou tudo chatinho, além de incertinho. Se houvesse sucessinho, seria num futuro remotinho.

O diminutivo desistiu da experienciuzinha. Queria alegrar sua alminha, mas, sem rotinuzinha.

Aí lembrou da sua infanciuzinha! Quem sabe um estagiozinho na crechinha do seu bairrinho? Nada mais útil à professorinha no trato com os aluninhos. E as criancinhas também gostariam dele nas suas boquinhas e orelhinhas. Abriu um sorrisinho e fez uma entrevistinha.

Deu tudo certinho. Em meio ao vocabuláriozinho dos menininhos e meninas, cheio de bichinhos e risinhos, desenhinhos e musiquinhas, o diminutivo soltou um suspirinho. Já era um comecinho: podia rimar nos versinhos, fazer número nas continhas, ajudar nas primeiras letrinhas. E ainda ia com eles pras casinhas, nos bilhetinhos!

A partir daí, o diminutivo virou felizardinho, nem quis mais ser crescidinho. Descobriu, do melhor jeitinho, que tudo tem seu momentinho e lugarzinho.

E, às vezes, tinha até prazeres sem diminutivos, como no ar marinho, no burburinho do caminho, nos vizinhos e, sobretudo, no carinho.

Chapeuzinho Vermelho, Charles Perrault (1697)

Chapeuzinho Vermelho

Charles Perrault

Havia, numa cidadezinha, uma menina que todos achavam muito bonita. A mãe era doída por ela e a avó mais ainda. Por isso, sua avó lhe mandou fazer um pequeno capuz vermelho que ficava muito bem na menina. Por causa dele, ela ficou sendo chamada, em toda parte, de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia em que sua mãe tinha preparado umas tortas, disse para ela:

– Vai ver como está passando tua avó, pois eu soube que ela anda doente. Leva uma torta e um potezinho de manteiga.

Chapeuzinho Vermelho saiu em seguida para ir visitar sua avó que morava em outra cidadezinha.



Quando atravessava o bosque, ela encontrou compadre Lobo que logo teve vontade de comer a menina. Mas não teve coragem por causa de uns lenhadores que estavam na floresta.

O Lobo perguntou aonde ela ia. A pobrezinha, que não sabia como é perigoso parar para escutar um Lobo, disse para ele:

– Eu vou ver minha avó e levar para ela uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe está mandando.

– Ela mora muito longe? – perguntou o Lobo.

– Oh! sim, – respondeu Chapeuzinho Vermelho. – É pra lá daquele moinho que você está vendo bem lá embaixo. É a primeira casa da cidadezinha.

– Pois bem, – disse o Lobo, – eu também quero ir ver sua avó. Eu vou por este caminho daqui e você vai por aquele de lá. Vamos ver quem chega primeiro.

O Lobo pôs-se a correr com toda a sua força pelo caminho mais curto. A menina foi pelo caminho mais longo, distraíndo-se a comer avelãs, correndo atrás das borboletas e fazendo ramalhetes com as florzinhas que encontrava.

O Lobo não levou muito tempo para chegar à casa da avó. Bateu na porta: toc, toc.

– Quem está aí?

– É sua neta, Chapeuzinho Vermelho – disse o Lobo, mudando a voz. Eu lhe trago uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe mandou pra você.

A bondosa avó, que estava na cama porque não passava muito bem, gritou:

– Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

O Lobo puxou a tranca e a porta se abriu. Ele avançou sobre a pobre mulher e devorou-a num instante, pois fazia mais de três dias que não comia. Em seguida, fechou a porta e foi se deitar na cama da avó. Ficou esperando Chapeuzinho Vermelho que, um pouco depois, bateu na porta: toc, toc.

– Quem está aí?

Chapeuzinho Vermelho, ao escutar a voz grossa do Lobo, teve medo, mas pensando que a voz de sua avó estava diferente por causa do resfriado, respondeu:

– É sua neta, Chapeuzinho Vermelho, que traz uma torta pra você e um potezinho de manteiga que minha mãe lhe mandou.

O Lobo gritou para ela, adocicando um pouco a voz:

– Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

Chapeuzinho Vermelho puxou a tranca e a porta se abriu.

O Lobo, vendo que ela tinha entrado, escondeu-se na cama, debaixo da coberta, e falou:

– Ponha a torta e o potezinho de manteiga sobre a caixa de pão e venha se deitar comigo.

Chapeuzinho Vermelho tirou o vestido e foi para a cama, ficando espantada de ver como sua avó estava diferente ao natural. Disse para ela:

– Minha avó, como você tem braços grandes!

– É pra te abraçar melhor, minha filha.

– Minha avó, como você tem pernas grandes!

– É pra correr melhor, minha menina.

– Minha avó, como você tem orelhas grandes!

– É pra escutar melhor, minha menina.

– Minha avó, como você tem olhos grandes!

– É pra ver melhor, minha menina.

– Minha avó, como você tem dentes grandes!

– É pra te comer.

E dizendo estas palavras, o Lobo saltou pra cima de Chapeuzinho Vermelho e a devorou.

Chapeuzinho Vermelho de raiva, Mário Prata (1970)

Chapeuzinho Vermelho de raiva

Mário Prata

- Senta aqui mais perto, chapeuzinho. fica mais pertinho da vovó, fica.
- Mas vovó, que olho vermelho... e grandão... o que houve?
- Ah, minha netinha, estes olhos estão assim de tanto olhar pra você. aliás você está queimada hoje, hein?
- Guarujá, vovó. passei o fim de semana lá. a senhora não me leva a mal, não, mas a senhora está com um nariz tão grande, mas tão grande, tão esquisito, vovó.
- Ora, chapéu, é a poluição. desde que começou a industrialização do bosque, que é um deus-nos-acuda. fico o dia todo respirando este ar horrível. chegue mais perto, minha netinha, chegue.
- Mas, em compensação, antes eu levava mais de duas horas para vir de casa até aqui e agora, com a estrada asfaltada, em menos de quinze minutos chego aqui com a minha moto.
- Pois é, minha filha. e o que tem aí nesta cesta enorme?
- Puxa, já ia me esquecendo: a mamãe mandou umas coisas para a senhora. olha aí: margarina, maionese hellmann's, danone de frutas e até uns pacotinhos de knorr, mas é para a senhora comer um só por dia, viu? lembra da indigestão do carnaval?
- Me lembro, me lembro...
- Vovó sem querer ser chata.
- Ora, diga.
- Suas orelhas. a orelha da senhora está tão grande. e, ainda por cima peluda. credo, vovó!
- Ah, mas a culpada é você. são estes discos malucos que você me deu. onde já se viu fazer música desse tipo? um horror !! você me desculpe porque foi você que me deu, mas estas guitarras, é guitarra que diz, não é? pois é, estas guitarras são muito barulhentas... não há ouvido que aguente minha filha. música é a do meu tempo, aquilo sim, eu e seu finado avô, dançando valsas... ah, essa juventude está perdida mesmo.
- Por falar em juventude, o cabelo da senhora está um barato, hein? todo desfiado, pra cima, encaracolado. O que é isso?
- Também tenho de entrar na moda, não é minha filha? ou você queria que eu fosse domingo ao programa do Gugu de coque e com vestido preto com bolinhas brancas?
chapeuzinho pula pra trás:
- E esta boca imensa??!
- a avó pula da cama e coloca as mãos na cintura, brava:
- Escuta aqui, queridinha: você veio aqui hoje pra me criticar, é?

VIVENDO O TEXTO – QUESTÕES NORTEADORAS

- 1- Pela leitura do texto, onde você acha que se passa a história?
- 2- Fale sobre os personagens. Poderiam ser outros? Quais?
- 3- Por que você acha que o texto recebeu o nome “chapeuzinho vermelho de raiva”? Você daria outro nome? Qual?
- 4- Na história original o que chapeuzinho levava para a vovó?
- 5- Como você pensa os personagens do texto? Poderia compará-los com pessoas da sua convivência?
- 6- Imagine em que momento aconteceu esse diálogo?
- 7- Quando a vovó pulou da cama o que você pensou que ela iria fazer?
- 8- Quando a vovó disse: “- escuta aqui queridinha: você veio aqui pra me criticar é ?!” o que você sentiu de imediato quando leu a palavra *queridinha*
- 9 - O que você achou da história chapeuzinho vermelho de raiva?

Relação do texto com a exterioridade

- 1- Você tem avós?
- 2- Como é seu relacionamento com eles?
- 3- Alguma vez eles já perderam a paciência com você? por quê?
- 4- Seus avós já lhe contaram alguma história da época de criança deles? Conte para nós, qual?

Você agora é o autor!!!

Como você contaria essa história? O que mudaria? Que final você daria para seu texto?

APÊNDICE – *Os sentidos que há em mim* (produto final da intervenção).



APRESENTAÇÃO

Há um encontro possível entre o leitor e a leitura...

Esse encontro se dá às margens de cada linha escrita, em cada fio de discurso tecido, entrelaçado a outros discursos possíveis, apagados ou silenciados, mas que significou.

Rascunhamos e (re)desenhamos as nossas vidas por meio da escrita e somos atravessados por outros rascunhos de outras vidas, com outros sentidos, outras perspectivas. E assim como a vida, a escrita não é um produto acabado, mas um processo, um movimento, que não se fecha. Isso implica dizer que podemos sempre retomar, dar continuidade, na vida e na escrita, e nesse movimento, tecemos a vida e os textos.

Partindo desse princípio, nos definimos e nos expomos na/pela linguagem. Assim, eu tomo a palavra para apresentar este trabalho, que não se limita apenas a uma produção de textos, mas a um trabalho com a leitura. Leitura de gente, leitura de espaços, leitura de gestos, leitura de discursos, e por que não? Leitura da Gramática, numa perspectiva discursiva?

Por meio de diferentes leituras e diferentes gestos de interpretação, apresentamos, aos alunos, o diminutivo, e a partir daí, a escrita de textos, num movimento de escuta, de cadência, no ritmo da heterogeneidade da sala.

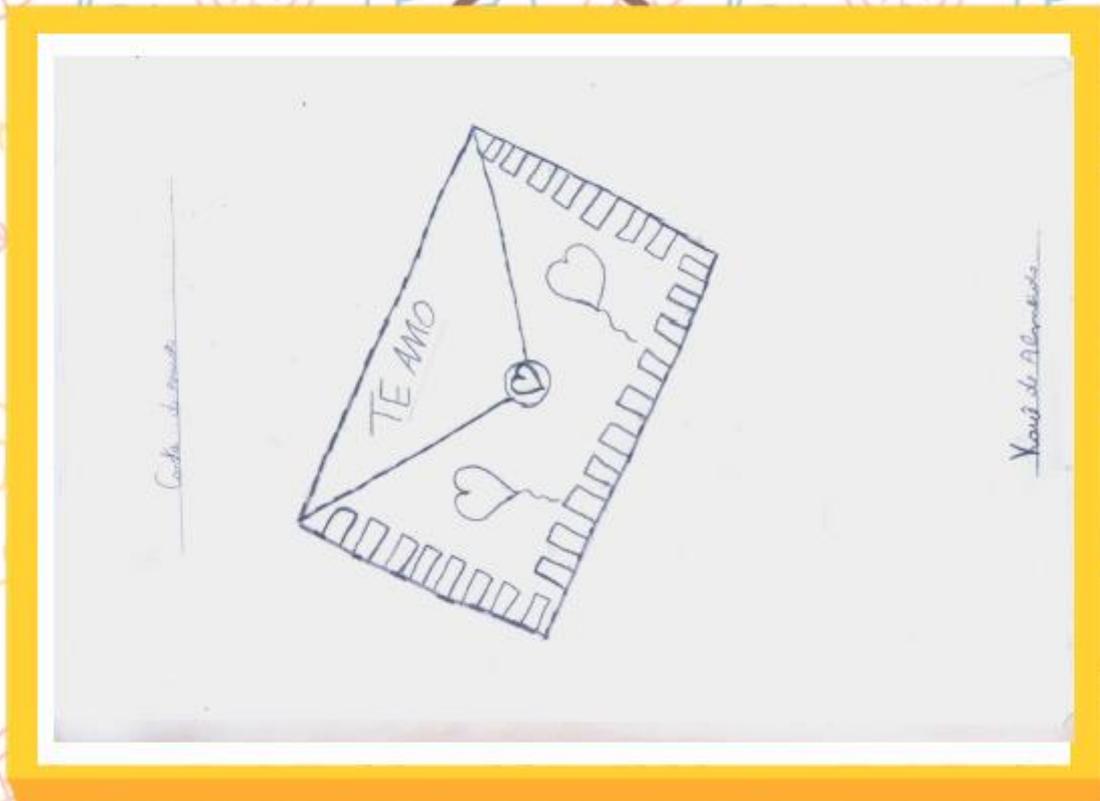
O espaço em que este projeto foi desenvolvido chamase Escola Municipal de Ensino Básico Nossa Senhora Aparecida, localizada no bairro Novo Colorado, em Cuiabá-MT.

Os textos produzidos *lindamente* são dos alunos do 6º ano A, turma do vespertino, que tenho a honra de dizer que são *meus* alunos.

E nesse gesto inicial, quero agradecer à equipe gestora da unidade por todo apoio e carinho, agradecer a minha Orientadora Prof.ª Dr.ª Vera Regina Martins e Silva por me conduzir sob a luz da teoria e da sua sabedoria. E para meus alunos, tenho um grande desejo: que atravessem *a soleira da porta* e se sintam autorizados a enxergar o mundo com o dinamismo do olhar, com outras possibilidades de sentidos, tomando a leitura como instrumento imprescindível na busca pela liberdade.

Profa. Rosiveth Aparecida do Espírito Santo

Dezembro/2019



Kauê de Almeida de Sena

CARTA DE AMOR

Lembro quando eu te conheci, meu gatinho. Eu estava lá no bar e você me chamou e me pediu um beijo.

Eu disse que não queria e você insistiu e me deu uma caixa de bombom. Daí comecei a gostar de você.

Você me chamou para sair e nós fomos para o shopping, para o kart, andar de carrinho e foi tudo de bom entre nós dois.

Amo muito você, meu amorzinho, você é meu tudo e eu sou seu tudo. Eu gostei de você desde quando te conheci e você me chamou de linda e de minha gatinha.

Maria Eduarda da Silva



Ingridi Sthefanny Figueiredo dos Santos

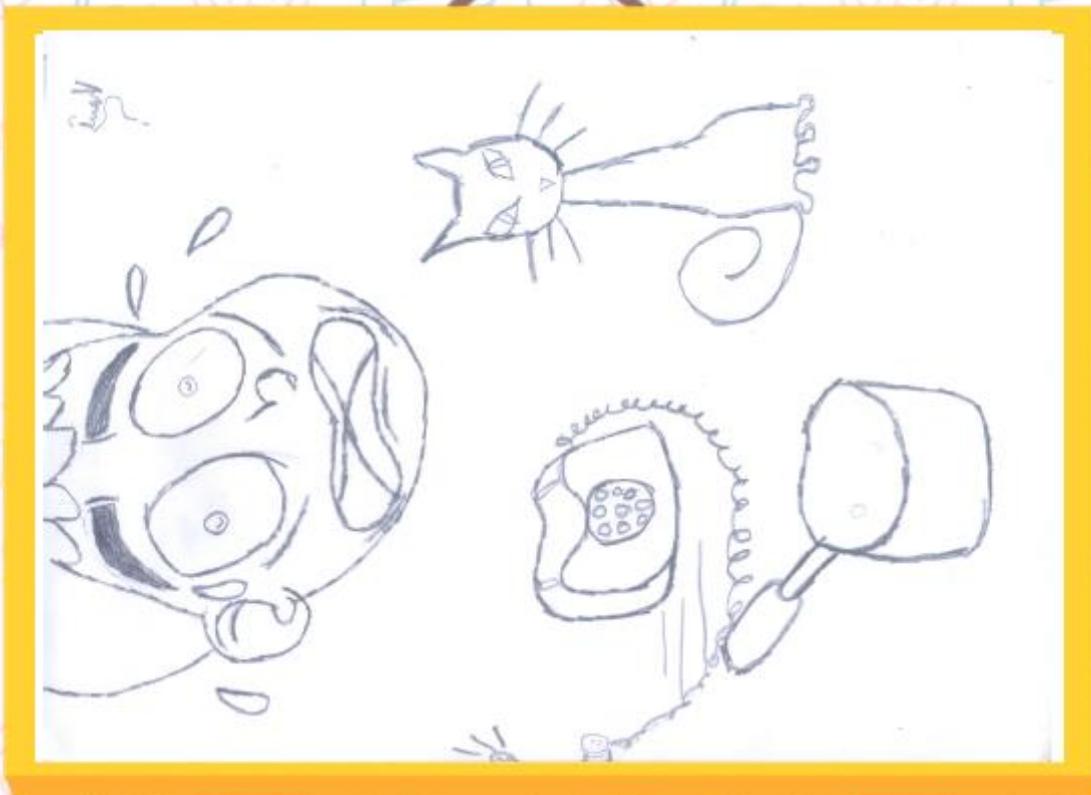
MELHORES AMIGAS

Era uma vez duas meninas que sempre andavam juntas e gostavam muito de brincar. Eram melhores amigas e se chamavam Raica e Raissa.

Um dia Raica disse a Raissa que ela não era uma amiguinha qualquer, mas a sua melhor amiga. Raissa retribuiu dizendo que a Raica também era uma amiga verdadeira.

Felizes, depois das confissões de amizade, saíram para comer uma pizza de chocolate para celebrar a amizade. Depois de comer elas foram para o parque. Chegando lá, a Raica foi rapidamente para o escorregador e a Raissa para o balanço. Elas brincaram, se divertiram, pulavam felizes e orgulhosas pela amizade. Não ligavam para o que as outras pessoas iam pensar. Se consideravam realmente melhores amigas e não amiguinhas, que na frente falavam bem e por trás falavam mal uma da outra.

Ingridi Sthefanny Figueiredo dos Santos



Kaue de Almeida Sena

O TELEFONE

Era uma vez um menino que estava em um casebre e do nada, recebeu uma ligação. Ele achou estranho, pois estava sozinho em casa e estava muito tarde. Porém, ele pensou que poderia ser sua mãe ou o seu pai.

Quando ele atendeu, ninguém respondia do outro lado, então o menino resolveu desligar.

Logo depois, ele estava deitado na cama em seu quarto, quando ouviu um barulhinho na pequena sala da casa. Ele se levantou e foi ver o que era e para seu espanto era o telefone novamente TOCANDO. Ele atendeu e mais uma vez ninguém respondia do outro lado. Em seguida tocou mais cinco vezes, e toda vez era a mesma coisa, ele atendia e ninguém do outro lado respondia. Daí ele ficou sentado no sofazinho esperando que o telefone tocasse novamente, mas nesse momento ele ouviu outro barulho e ele até imaginou que fosse algum bichinho, mas o barulho não parecia de um bichinho.

Ele sentiu medo e foi correndo para seu quarto, pegou seu lençol e foi se esconder debaixo da cama. Chegou num ponto que não aguentava mais o calor e sem saber do que estava com medo. Saiu debaixo da cama e pegou uma vassoura e foi ver o que era aquele barulho. Abriu a porta e viu que era seu gatinho pequenininho. Quando pensou em voltar para baixo da cama, pois ainda tinha muito medo, ouviu um barulho de chave abrindo a porta do pequeno casebre. Ainda com a vassoura na mão, viu que eram seus pais que haviam chegado da rua.

A mãe vendo-o assustado, perguntou:

- Filho, por que não atendeu o telefone?

E ele respondeu:

- Então era você? Mas você não dizia nada.

E o pai explicou:

- Acho que foi na hora que passamos pelo túnel.

E o menino respondeu:

-Uffa! E eu com medinho

Matheus Pereira da Silva



Gabriel Souza Santos

POESIA DE AMOR

O amor é lindo, o amor é legal, o amor é especial,

Quando vejo ele passando

meu coração pula, fico vermelha e fujo,

O nome dele é Marquinho, gosto dele

Ele é igual a um docinho, ele é bem fofinho

Mas também gosto do Zezinho e do Pedrinho, são todos fofinhos

E gosto também de golfinhos

Mas que fique só entre a gente

Porque eles já têm pretendentes

Eu não sei quem são, mas sei que é um grande segredo.

Ele olha de um jeito (sussurrando)

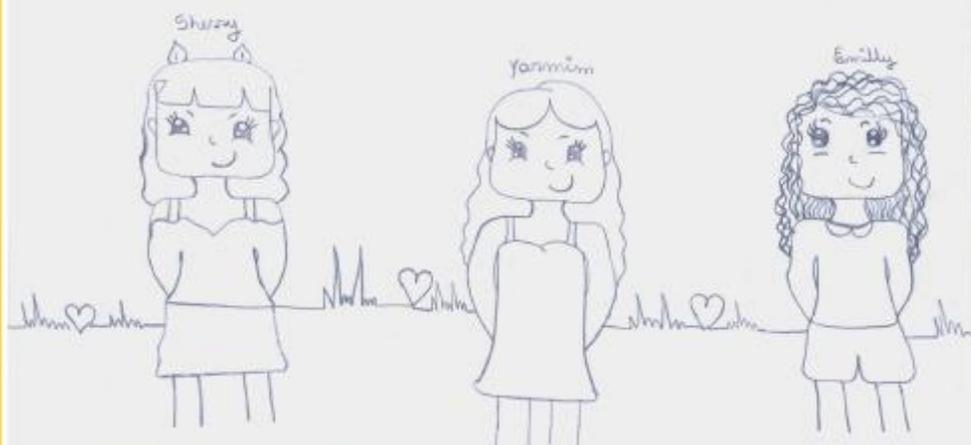
Sei que ele gosta de gato, mas gato ele já é

Tem gente que acha ele feio, mas feio também ele não é

Feios são os gatinhos que moram no Carumbé.

Ana Livia Acácia de Lima

Emilly Camizade de menina



Emilly Vict3ria Ferreira Quinteiro

AMIZADE DE MENINA

Era uma vez uma menina muito bondosa que se chamava Jhessy. Ela era amiga de quase todo o mundo. Uma das melhores amigas dela se chamava Emilly.

A Emilly era legalzinha, mas as vezes chata. Ela era bonita, mas vaidosa e um pouco metidinha.

A outra melhor amiga de Jhessy, chamada Iasmim, viu como a Jhessy estava com a Emilly, em uma amizade bem legal e ficou com ciúmes das duas.

Um dia Jhessy estava próxima da Emilly e a Iasmim esbravejou:

- Nossa... você era apenas amiguinha dela e agora se tornaram amigonas...Eu não estou gostando nada disso.

E a Jhessy disse:

- Aaaaaff, Iasmim, eu não tenho só você de amiga, você sabe disso. Não quero perder sua amizade e nem da Emilly.

Iasmim virou as costas para Jhessy e saiu andando. Jhessy ficou triste e disse:

- Já que é assim nunca mais fale comigo, ok?

E a Iasmim fingiu que nada ouviu. Dois minutos depois a Jhessy já estava falando com a Iasmim e elas voltaram a ser as melhores amigas como sempre foram. E é claro, que as vezes ainda brigam, mas não é aquela brigona e sim briguinha de amigas que se amam.

Quanto a Emilly como sempre amiga de todos, apesar de ser vaidosa e cheia de chatices, é carinhosa, elegante e outras coisas mais.

Tudo o que pensam é ser alguém na vida, cultivando o amor e amizade.

E foram felizes para sempre.

Emily Victória Ferreira Quinteiro



Ana Luísa Lara da Costa

CARTA PARA UMA AMIGA

Sthefanny

Escrevo esta carta para dizer que você é a melhor amiga que alguém poderia ter.

Para mim, você é uma amiga que não está só nas horas boas, mas sim nas horas ruins também.

Eu vejo que você é a minha amiga para sempre. Que a nossa amizade dure para a eternidade, porque nós temos muitas histórias para contar. Você é uma grande amiga, uma amigona, não apenas uma amiguinha.

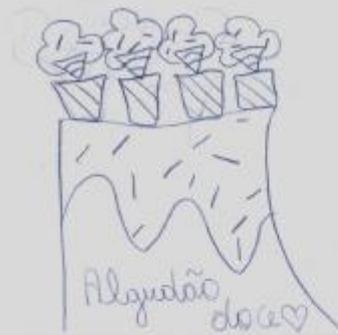
Te amo.

Com carinho

Ludmilla da Costa Santana

AMIGAS PARA SEMPRE

Ingrid ♡



Ingridi Sthefanny Figueiredo dos Santos

AMIGAS PARA SEMPRE

Olá pessoal, meu nome é Rayane e hoje estou aqui para falar um pouquinho sobre mim.

Vamos lá...

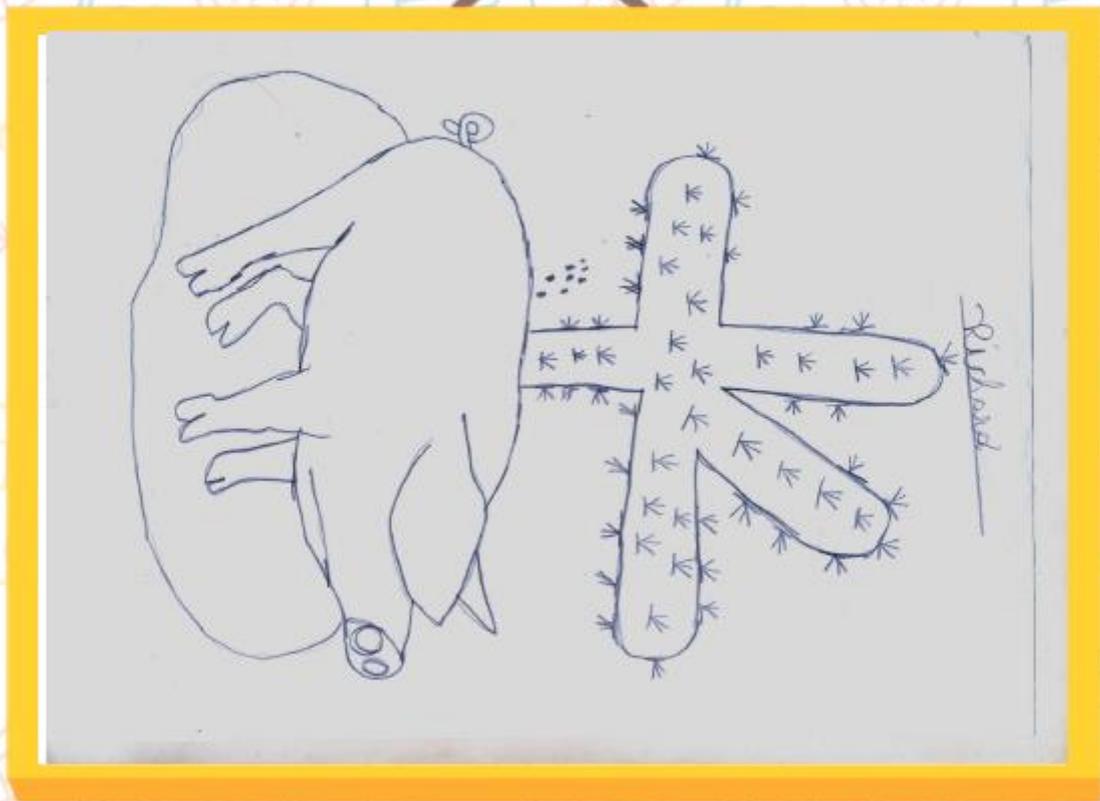
Tenho duas amigas, uma se chama Keki e a outra Ághata. Na verdade, não tenho só elas, tem muitas outras, mas gostaria de fazer uma dramatização.

Gostaria de falar para as minhas amigas não ficarem tristes comigo, porque no dia que eu fiz o texto a Keki e a Ághata estavam do meu lado e eu decidi que elas estariam no meu texto.

Então, falarei primeiro sobre a Ághata, sobre suas características: Ela é muito amiga, está sempre presente nos momentos ruins e bons. Já a Keki, melhor dizendo, Magali, gosta de comer que é uma beleza, é engraçada, fazendo todos a sua volta rirem e acima de tudo é minha companheirona.

Eu amo como amo algodão doce...Nunca enjoa...você come, come, come, mas o gostinho não acaba. Quero dizer que amo muito vocês, minhas amigas, aliás amo a todas.

Rayane Vitória da Cunha Belo de Deus



Richard Cezar Teixeira Camargo

COCEIRINHA

Eduardo só vive se coçando.

Eduardo rola nos espinhos, faz qualquer coisa para acabar com a coceira

Eduardo viu seu amiguinho e perguntou:

- Bora tomar um banho de lama?

-Não posso - disse o amiguinho.

Viu a mãe e perguntou:

-Mãe, bora tomar banho de lama?

-Bora – disse a mãe de Eduardo– mas lá no bosque.

-Tá bom.

Depois do banho de lama, Eduardo continuou a sentir a coceira, parece que não passava nunca.

Ele correu para sua casa e falou para o pai:

- Pai, eu estou todo coçando. E agora?

E o pai respondeu:

- Não sei! Vai falar com sua mãe.

Depois de muito tempo, a coceira passou. Só o seu pezinho estava doendo. Então, Eduardo convidou o pai para tomar banho de lama.

-Pai, minha coceira já passou. Vamos tomar banho de lama? E o pai respondeu:

- Tá bom. Vou terminar o meu trabalho e depois tomaremos banho de lama. Assim que pai terminou o trabalho, foram todos tomar banho de lama. E Eduardo feliz da vida disse:

-Não é uma coceirinha que vai estragar o meu dia.

E o banho de lama foi muito bom.

Hariel Augusto da Silva Sampaio



Emilly Victória Ferreira Quinteiro

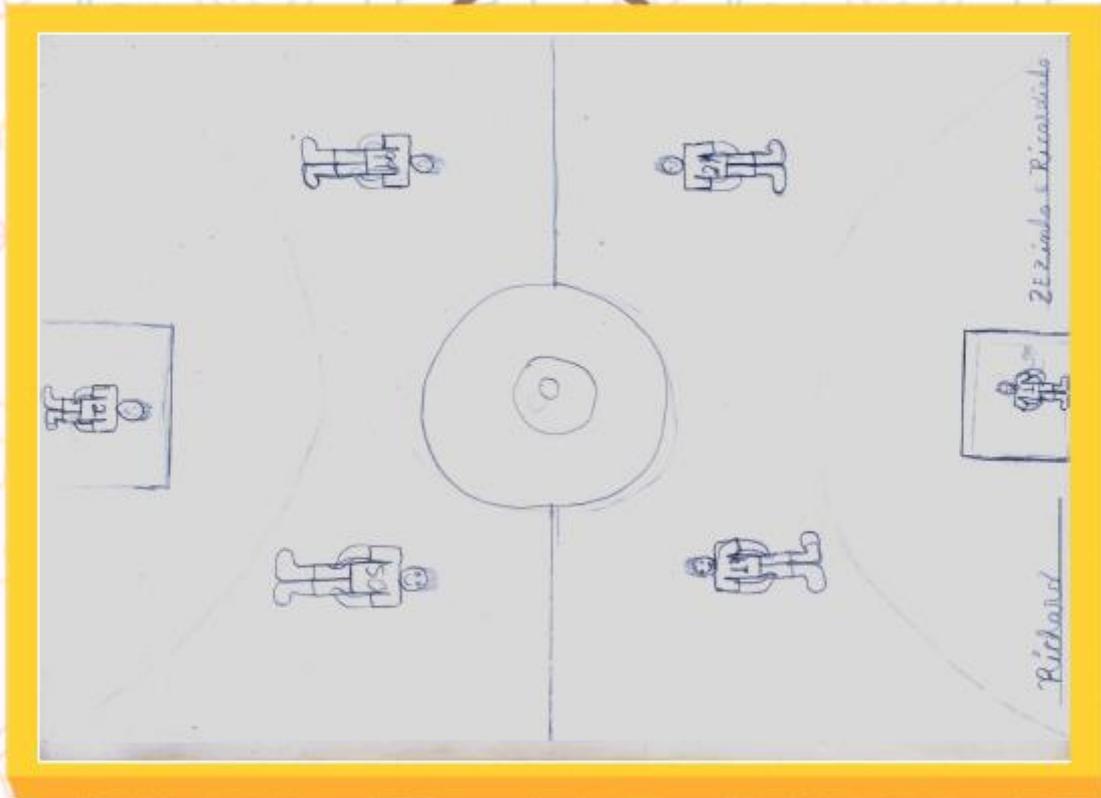
TEXTINHOS VERSUS TEXTÕES

Um dia na aula de Português a professora Rosinha nos mandou escrever um textinho de 10 linhas. Eu não tinha ideia do que escrever, então comecei a pensar...

Pensei um pouquinho e escrevi um textinho de uma menininha que comia muito, praticamente minha história, e de um textinho de 10 linhas virou um texto de 2 folhas.

Eu comecei a amar a escrever. Depois desse dia eu nunca mais escrevi textinhos, só textões. Agora meu sonho é me tornar escritora. Eu amo escrever.

Sthefany Neves Ferreira



Richard Cezar Teixeira Camargo

ZEZINHO E RICARDINHO

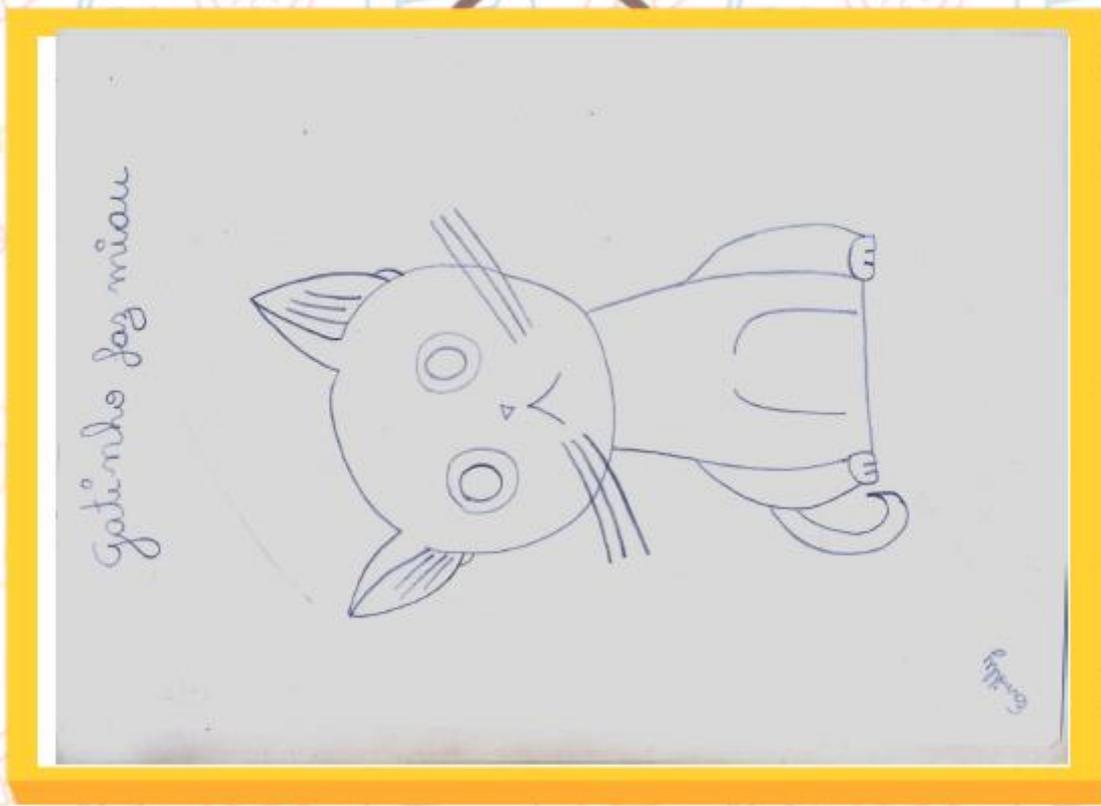
Era uma vez um garoto chamado Zezinho e todos os dias ele ia para a escola com Ricardinho.

Depois da escola, eles jogavam muita bola todos os dias. Até que um dia, decidiram parar de jogar bola e a começaram a para de brincar também.

Zezinho foi viajar para São Paulo e Ricardinho, para o Rio de Janeiro. Ricardinho ficou 1 ano no Rio. Quando os dois voltaram para a mesma cidade, eles se encontraram e fizeram uma grande festa. Chamaram todos os amigos e todos os dias se visitavam. Eles se conheciam desde criança e por serem muito amigos deram apelidos carinhosos um ao outro.

Depois de um tempo, já adolescentes, os dois começaram a namorar, mas nunca se esqueceram da grande amizade entre os dois. E continuaram a se chamar pelos apelidos de infância. Zezinho e Ricardinho.

David Gomes Rodrigues



Emilly Victória Ferreira Quinteiro

GATINHO FAZ MIAU

Era uma menina linda e se chamava Paola, cabelos loiro, longos e encaracolados, era branquinha, feito a neve. Era uma garota normal, como todas as outras, morava com sua avó e com seu pai, porque a mãe havia morrido, mas como era muito alegre e sonhadora, nunca deixou que isso a abalasse.

Certo dia, ela estava no seu quarto lendo um livro romântico e pensou que um dia ela poderia ter um amor verdadeiro. Como disse, era muito sonhadora.

Ao chegar na escola, em seu primeiro dia de aula, após as férias, saiu correndo para encontrar com suas amigas e falar sobre o gatinho que ela conheceu. As amigas ficaram chocadas e disseram:

- Miga, conta tudo.

E ela disse:

-Sabe, ele é muito tímido, mas ele é um fofo, lindinho demais. É um verdadeiro amor. Porém, toda vez que eu chego perto, ele sai correndo. Foge desesperadamente de mim.

-óhhhh – disseram as amigas!

-Mas agora acho que já conquistei seu coração. Depois de muito esforço, estamos de amores! Verdadeiros pombinhos...

-Ahhhhh que lindo! Falaram juntas, as amigas!

-Migaaaa! Qual o nome dele? Perguntaram as amigas curiosas.

-Meu gatinho se chama Mingau e quando me vê, feliz, faz miau.

-Ahhhhh responderam, chateadas as amigas!

Carolina Augusto Queiroz



Ana Luísa Lara da Costa

A MENINA QUE SE ARREPENDEU

Um dia na escola uma menina chamada Gil queandava com a cabeça na lua, se declarou a um garoto.

No dia seguinte, envergonhada, disse a uma colega de sala que achava o menino até que bonitinho, e queria namorar com ele, porém havia se arrependido de ter declarado isso a ele.

Na hora do recreio, a colega resolve dar uma mãozinha e falar para o garoto que a Gil estava muito interessada nele, mas o garoto respondeu que não tinha interesse nela, se quisesse, poderiam ser amigos.

A Gil ficou muito chateada,mas entendeu que foi uma ilusão. Mesmo assim continua pensando nele até hoje.

Brenda Vitória Lima



Ana Luísa Lara da Costa

O AMOR NÃO É BRINCADEIRINHA

Existia um menino gay chamado Gabriel, e por isso sofria muito, pois a sua mãe o odiava por ele ser gay, mas o pai aceitava. O pai vivia viajando e a mãe fazia dele um escravo. Tinha um irmão com nome de Tiago e a irmã chamada Yummi. O irmão sabia que ele era gay e o ajudava em tudo, mas sua irmã batia nele e o fazia sofrer.

Um dia indo para a escola Gabriel se esbarrou num menino e disse:

-Desculpas;

-Tudo bem, deixa que eu te ajude a levantar-respondeu o desconhecido;

Gabriel se levantou e ajudou o menino a se levantar também;

-Qual o seu nome? - Perguntou o menino.

-Gabriel - respondeu o garoto.

-Meu nome é Kaio.

Eles conversaram muito até chegar à escola. Gabriel ficou surpreso em saber que Kaio estudava na mesma escola que ele.

-Nunca te vi na escola, Gabriel;

-É que sou um pouco tímido, então não converso muito com as pessoas.

Então eles entraram na escola e foram para o terraço e ficaram conversando até tocar o sinal para entrarem para a sala. Eles foram correndo para a sala. O professor falou que teria um trabalho e ia valer nota. Então pediu para que fizessem o trabalho em dupla e que cada dupla fosse para um lugar da escola. Kaio e Gabriel foram para a biblioteca.

Começaram fazer o trabalho. Demorou muito porque Kaio era um pouco esquecido das coisas e Gabriel teve que explicar várias vezes o trabalho a Kaio.

Já era tarde e o senhor que cuidava da biblioteca trancou a biblioteca e Kaio e Gabriel tentaram abrir a porta, mas foi inútil. A porta não se abriu. Gabriel lembrou que tinha que ir para casa senão a mãe ia bater nele. Então Gabriel começou a chutar a porta com mais força.

Ághata Sthephanny Coceição Braga

- Que foi Gabriel? – Perguntou Kaio.

- Eu tenho que ir embora!

-Por quê?

- Minha mãe vai ficar preocupada- respondeu Gabriel;

- Ela é muito protetora? Porque acho que teremos que dormir aqui.

-Não posso dormir aqui-falou desesperado Gabriel;

Kaio se deitou no chão e ignorou Gabriel. Gabriel também se deita, preocupado.

-Por favor, eu não aguento mais! - Grita Gabriel

Ele começa a chorar e Kaio acorda e fica olhando para Gabriel até que ele entre lágrimas falou:

-Por que Deus me fez assim? Eu preferia morrer;

Kaio fica assustado e pergunta a Gabriel o que está acontecendo

-Eu tive um pesadelo

-Calma, Gabriel!

Nesse instante Gabriel acaba adormecendo no colo de Kaio e Kaio fica um pouco corado.

No outro dia Gabriel acorda e se assusta, pois estava no colo de Kaio. Kaio diz:

-Vai ficar olhando para mim, Gabriel?

-Desculpas, disse Gabriel;

-Tudo bem.

Eles se levantam e o homem da limpeza abre a porta da biblioteca. Nesse momento os amigos de Gabriel estão procurando por ele. Quando entraram na biblioteca veem Kaio e Gabriel juntos e gritam:

-SHIPOOOOOOOOO

-É melhor vocês correrem.

Quando eles saíram correndo, Kaio se esbarrou com a menina que gostava dele e Gabriel perguntou:

-Quem é essa?

A garota respondeu:

-Sou a prometida dele, meu nome é Patrícia!

Gabriel nesse momento saiu correndo porque sentia que já gostava de Kaio. Gabriel foi para o terraço se perguntando: Por que comigo? Acho que não tenho mais motivos para viver.

Sua amiga Laura, que passava por ali disse a ele:

-Gabriel, você tem muitos motivos para viver.

-Ninguém me ama—disse Gabriel.

Nesse momento, sua irmã Yummi apareceu e chorando falou:

-Eu te amo, maninho!

Gabriel ficou surpreso com a declaração da irmã e respondeu:

-Eu também te amo muito, maninha—mas eu não entendo por que não gostava de mim?

-Porque você tinha amor do papai e da mamãe e eu queria tudo só para mim.

Então comecei a mentir para a mamãe que você me batia. Um dia vi você falando para um garoto que você gostava dele, aí eu fui correndo contar para a mamãe que você é gay. Mas depois descobri que gostava de garotas e me apaixonei pela minha amiga Laura.

Gabriel compreende a irmã e diz:

-Você tem meu perdão.

Nesse momento tocou o sinal e todos foram para a sala de aula e entregaram o trabalho que o professor havia pedido. O professor observou que tinha alunos novos na sala e disse:

-Temos alunos novos. Por favor, podem entrar.

E os alunos novos entraram na sala. O primeiro se apresentou e em seguida, o segundo aluno também se apresentou:

-Prazer, sou o Enzo e tenho 17 anos

-Prazer, sou Brenda e tenho 17 anos também.

-Podem se sentar, onde quiserem—disse o professor.

Enzo se sentou atrás de Gabriel e Kaio não gostou muito da ideia. No recreio todos os amigos conversavam e riam muito das figurinhas trocadas entre eles. Num momento, Kaio ouviu Gabriel dizer a irmã que estava interessado por Enzo. Ele ficou muito chateado e resolveu se declarar a Gabriel.

-Gabriel, me dá uma chance

-Chance para quê—reponde Gabriel.

-De te fazer feliz—puxando-o para junto de si.

-Mas você não é comprometido com a Patrícia?

-Minha mãe percebeu que eu não estava feliz e resolveu desmarcar nosso noivado. — respondeu Kaio.

-Se é assim, vou te dar uma chance, porque também gosto muito de você, Kaio;

Se beijaram longamente e todos os colegas gritam

-Shipeiiiiiiii

Passaram-se dois anos e Kaio pede a mão de Gabriel em namoro.

Então essa história termina aqui, mas não é o fim. É só o início de outra.



Ana Luisa da Costa

UM DIA DE MODELO

Eram duas irmãs gêmeas, chamadas Carol e a Carolina, muito inteligentes, bonitas e engraçadas. Elas vieram de uma família muito humilde. Sempre foram muito unidas uma ajudando a outra em tudo que precisavam. Vamos mudar de assunto gente. Então vamos lá...

A Carol tinha o sonho de ser uma grande cantora profissional e ser muito famosa e a Carolina tinha um sonho de ser uma modelo internacional, mas os pais não tinham condições financeiras para investir na carreira.

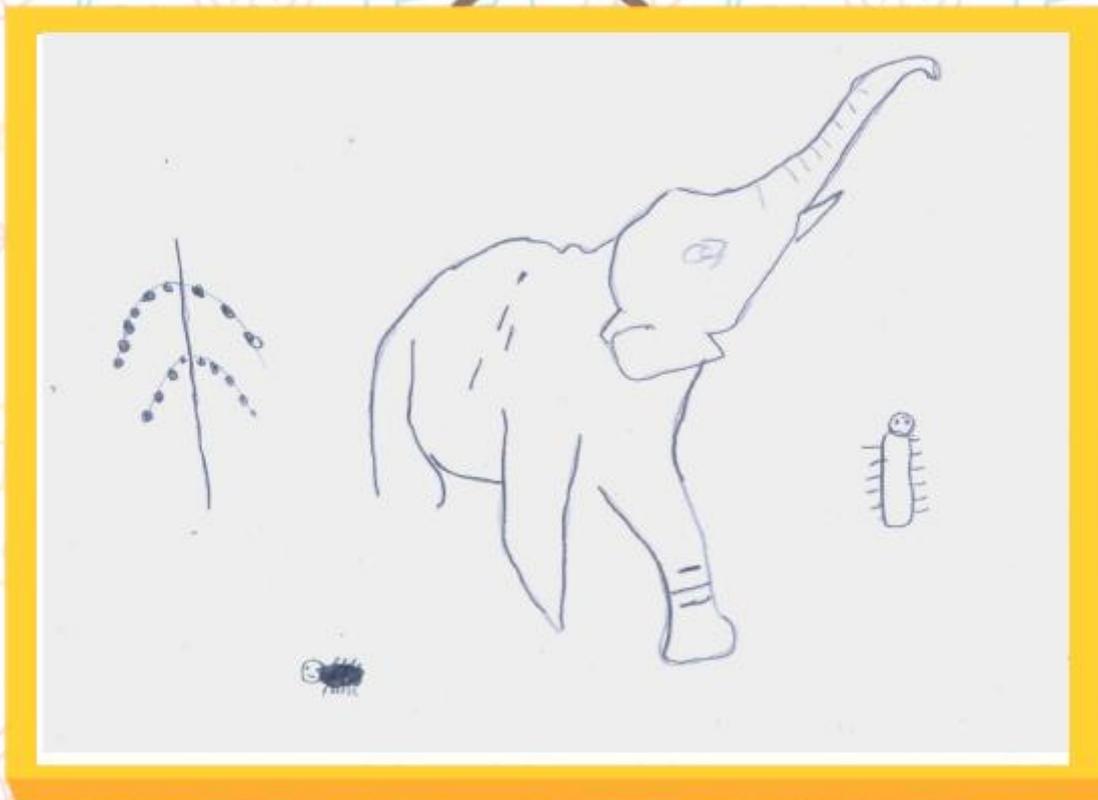
Numa tarde, as duas irmãs estavam assistindo tv na sala quando apareceu um comercial que anunciava que teriam na cidade vários cursos: de modelo, cantora, estilista etc. Elas ficaram empolgadas e foram correndo contar para a mãe. Pediram que a mãe levasse as duas para se inscreverem. Saíram correndo para fazer as inscrições, mas quando chegaram lá já não havia nenhuma vaga.

Pediram para que colocassem os nomes delas na listinha de espera, bem na verdade uma lista de quase 1km. Passado um tempo, estavam quase desistindo, o telefone tocou, e quase não acreditaram, havia duas vagas para as irmãs, exatamente para cantora e modelo. Correram para fazer as inscrições, muito felizes e a mãe mais feliz ainda. Fizeram vários

testes e passaram em todos. Carolina se tornou uma grande cantora e Carol uma grande modelo. Passaram os anos, fizeram

muito sucesso e ganharam muito dinheiro. Pena que a mãe morreu antes de tudo acontecer. Mesmo assim, continuaram suas carreiras, ficaram muito ricas e foi só alegria. O fim é apenas o comecinho de tudo.

Júlya Fernanda Conceição da Silva



Gabriel Souza Santos

SOU PEQUENA NA FLORESTA

É tão ruim ser pequena!!! Mas você já deve saber quem eu sou. Eu sou a mais pequena da floresta. Vou te dar uma dica: Quando estou com raiva começo a morder as pessoas. Já sabem quem eu sou? Mais uma dica: Quer saber? Minha historinha vai começar.

Era uma vez kkk... Na verdade um dia eu estava andando pela floresta quando vi uma jabuticabinha, bem gostosinha, parecia que estava me chamando, e quando dei meu primeiro passo...

Meu Deus!!! Socorro!!! Agora quem vai me ajudar. Estou faminta presa nessa lama, e agora?

Depois de muito tempo, lá vem o gordinho, chato que não ajuda ninguém aqui na floresta. Vamos ver o que ele vai fazer...pensei com meus botões.

Comecei a gritar

-Socorroooooo! Me ajudaaaaaa! Oi amiguinho, tem como o senhor elefante, me ajudar a sair daqui?

-E o que você vai me dar em troca? – Perguntou o elefante. Porque você é tão baixinha, não consegue fazer nada e, nem preciso de você na minha vida. E quer saber? Vou me embora, viu?

Eu sabia que ele nem ia me dar moral mesmo.

Lembrei-me do meu celular...Vou ligar para minha mãe!

-Ixiixiiii acabaram os créditos. Já sei, vou mandar um taptap para ela.

Mil anos depois...

-Olá princesinha – ouvi um soldado falando

-Vamos tirar Vossa Alteza daí;

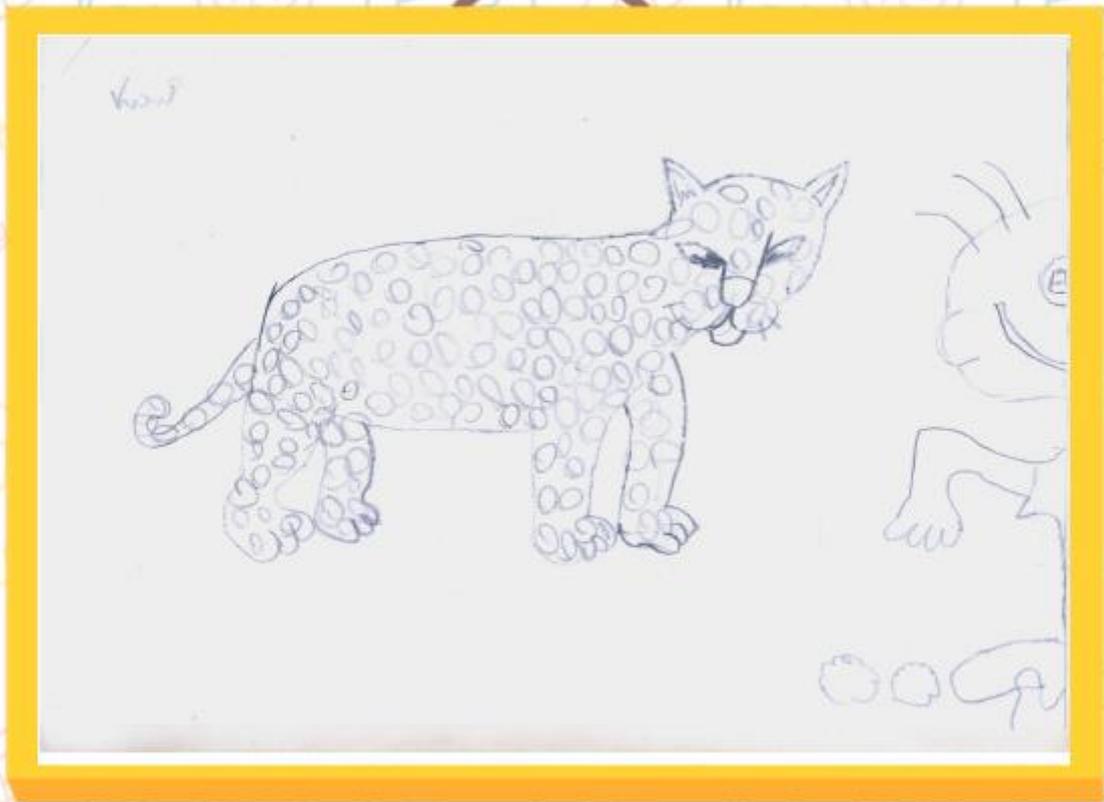
Me tiraram da lama, mas não pensava em outra coisa a não ser comer aquela jabuticabinha.

Os soldados me ajudaram a pegar a jabuticabinha.

- E agora, já descobriram quem eu sou?

-É claro, a formiga baixinha, mas também muito faminta. Agora vou comer minha jabuticabinha.

Khetely Yanca Marques Pedroso



Kaue de Almeida Sena

O MENINO E A MENTIRINHA

Era uma vez um menino que adorava mentirinhas. Ele mentia tanto que as mentiras só aumentavam de tamanho e ficavam mais cabeludas. As mentirinhas se tornaram grandes mentiras.

Um dia sua mãe lhe disse:

-Filho, pare de mentir, um dia você vai se dar muito mal. Além de que mentir é feio, ninguém gosta.

Mas ele nem ligou e saiu para passear no bosque. E mentiu de novo dizendo para todos que havia uma onça lá no bosque. Mas como todos sabiam que ele era mentiroso, não acreditaram, mas quando estava indo embora para sua casa...

Apareceu

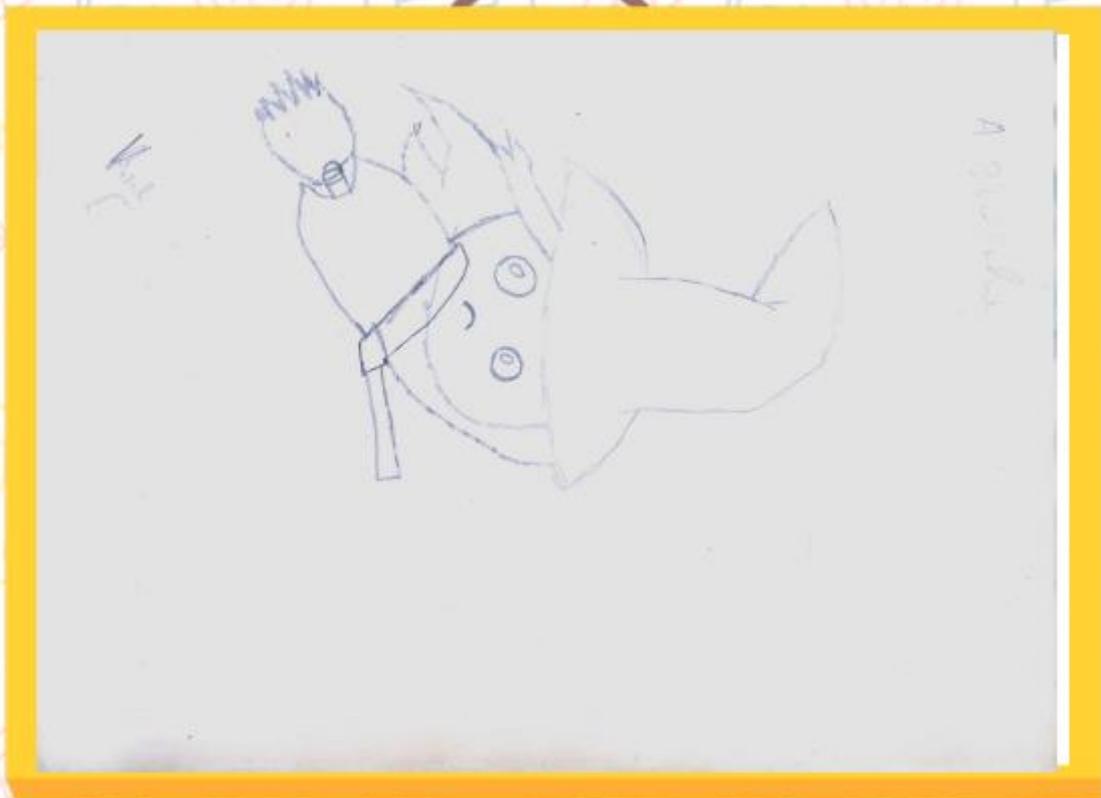
uma grande onça e ele correu muito, gritando:

- Olha a onçaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa!

Mas de novo ninguém acreditou e ele se deu mal.

Depois daquele dia, resolveu seguir os conselhos da mãe e nunca mais mentiu.

Sthefany Nayara Neves Ferreira



Kaue de Almeida Sena

A BRUXINHA

A bruxinha se chama Luísa. Ela mora com sua tia avó que se chama Ana Lúvia.

Os pais de Luísa morreram num acidente de carro. Foi muito triste, porque nesse dia estava nevando e a pista estava escorregadia.

Bateram numa árvore e acabaram morrendo. Mas não sofreram muito, foi uma mortinha na neve de leve.

Vitória da Cruz Carvalho



Ana Luísa Lara da Costa

A HUMILDADE

Era uma vez uma menina muito mimada pelos pais, que eram donos de uma grande rede de shopping. Dona Elana, uma jovem senhora de 31 anos era a mãe de Alice e o dr. Jamel, que era dentista, seu pai.

A Elana era muito rica, mas muito humilde também, gostava das coisas simples da vida. Já Alice, sempre gostou de muito luxo desde cedo e agora com 17 anos, o gostinho pelo luxo só tinha aumentado.

Dona Elana estava numa fase muito ruim, pois roubaram o shopping e destruíram tudo que não podiam levar. Meses após o roubo ela conseguiu pagar todas as contas e nesse momento, ela começou a observar o jeitinho da filha... sem amor pelas pessoas. Dona Elana chamou Alice para uma conversa e explicou sobre o amor ao próximo.

Nesse dia em diante, Alice começou a observar mais as atitudes da mãe e começou a fazer igualzinho o que a mãe fazia, especialmente nas atitudes de compaixão para com outras pessoas.

Dona Elana sentiu orgulho da filha ao vê-la espalhando a bondade

Alanna de Jesus França

