

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

UNIDADE CÁCERES



PROFLETRAS

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Av. Santos Dumont – Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária – Bairro DNER – CEP 78.200-000 – Cáceres-MT
Tel (65) 3224-1307

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

CLEITON DE SOUZA SALES

**DISCURSIVIDADE E AUTORIA NO TRABALHO COM O JORNAL ESCOLAR:
POSSIBILIDADES DE DESLOCAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

CÁCERES - MT

2015

CLEITON DE SOUZA SALES

**DISCURSIVIDADE E AUTORIA NO TRABALHO COM O JORNAL ESCOLAR:
POSSIBILIDADES DE DESLOCAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

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

CÁCERES - MT
2015

Sales, Cleiton de Souza

Discursividade e autoria no trabalho com o jornal escolar: possibilidades de deslocamentos de ensino de língua portuguesa./Cleiton de Souza Sales. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

112f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2015.

Orientadora: Silvia Regina Nunes

1. Discurso pedagógico 2. Jornal escolar – gesto de interpretação. 3. Jornal escolar - autoria. 4. Análise do discurso. I. Título.

CDU: 81'42

CLEITON DE SOUZA SALES

**DISCURSIVIDADE E AUTORIA NO TRABALHO COM O JORNAL
ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE DESLOCAMENTOS NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

BANCA EXAMINADORA



Dra. Silvia Regina Nunes (UNEMAT)



Dra. Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)



Dra. Solange Maria Leda Gallo (UNISUL)

APROVADO EM 20/08/2015

Aos meus pais, Antônio e Bernadete, pela minha formação e por terem sempre me apoiado nas escolhas realizadas, durante minha vida pessoal e profissional.

Ao meu avô, Gregório, que dos seus 97 anos, tem a generosidade de ensinar-me a cada dia de sua existência.

Aos meus sobrinhos, Giovanna, Pollyanna, João Antônio, Breno e Juan, que me fazem querer ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus alunos do 8º ano D da Escola Estadual José Leite de Moraes, que me fizeram perceber que um gesto de resistência pode ser sintoma de que algo precisa ser mudado em nossas práticas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por não me deixar desanimar diante dos percalços.

A minha família, por apoiar-me durante a trajetória do mestrado.

A minha orientadora, Silvia Regina Nunes, por ter pacientemente me orientado, e que apesar de sua forte presença teórica, nunca impossibilitou minha constituição enquanto autor. E também pelo seu exemplo ético e consistente enquanto pesquisadora, que fez com que eu me encantasse ainda mais pela Análise de Discurso.

À Percília Izabel por ter me ajudado imensamente, cuidando das minhas turmas durante os dois anos do mestrado, nos momentos em que tinha que estudar.

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

À coordenação do ProfLetras, que sempre teve a preocupação de que estivéssemos bem assistidos.

À Secretaria do programa, representada pela pessoa do colega Michael Jhonatan.

À Capes, pela bolsa concedida.

[...] - não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar”.

- ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso “ousar pensar por si mesmo”. (PÊCHEUX, 2009, p. 281).

Foi muito gratificante compreender que na escola, desde minha infância, algo me incomodava em relação ao modo como as palavras significavam. Muito melhor foi compreender que aquele tipo de ensino acabou (embora não para muitos) e que existem maneiras menos autoritárias de pensar e de ensinar/aprender. Maravilhoso foi poder analisar as palavras, mesmo que, às vezes, elas me “virassem a cara”, e tentar compreender seus prováveis e improváveis sentidos sem que houvesse uma resposta correta e única já escrita no livro didático. (NUNES, 2005, 12-13).

RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras – Cáceres/MT, da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino. Ele trata da elaboração de um Jornal Escolar para a circulação dos textos produzidos por alunos do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual de Mato Grosso, da cidade de Várzea Grande, após uma sequência de aulas, cuja temática foi Direitos Humanos, mais especificamente no que se refere a pessoas com deficiência. O enfoque teórico do trabalho foi a Análise de Discurso, que teve como precursor na França Michel Pêcheux e, no Brasil, tem sido desenvolvida por Eni Orlandi e um grupo de pesquisadores. Dentre os autores referenciados a fim de fundamentar teoricamente o trabalho estão: Castellanos-Pfeiffer (1993); Gallo (1992); Orlandi (1988); Lagazzi-Rodrigues (2006); dentre outros. Mais especificamente, trabalhou-se com a constituição da função-autor, a noção de gestos de interpretação e assunção da autoria, tendo como base a perspectiva discursiva, e levando em consideração o funcionamento do Discurso Pedagógico (ORLANDI, 1987). Assim, no decorrer do trabalho, mostrou-se que, sob certas condições de produção, autor e texto se constituem em concomitância (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006). No trabalho, abre-se uma discussão sobre o modo como o discurso institucional, materializado através dos documentos oficiais, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares (OC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que o projeto foi desenvolvido. Tais documentos oficiais se revestem da forma do Discurso Pedagógico, produzindo para o sujeito professor uma interdição sobre a possibilidade de um trabalho alternativo com a leitura e a escrita na escola. Nas aulas que precederam a formulação dos textos, os alunos entraram em contato com diversos materiais, a fim de que eles pudessem constituir um arquivo sobre a temática abordada: Foram assistidos documentários; foram realizadas aulas de campo; foram também lidos e discutidos textos sobre Direitos Humanos. A circulação do jornal da turma iniciou-se em uma feira de ciências promovida pela escola com intuito de mostrar as atividades desenvolvidas pelos alunos no decorrer do ano letivo.

Palavras-chave: Discurso Pedagógico. Assunção da autoria. Gesto de interpretação. Função-autor.

ABSTRACT

This work is the result of a master's research, of the *Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras - Cáceres / MT, Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT*, research line: Theories of Language and Education. It deals with developing a School Journal for the circulation of texts produced by students of the eighth grade of elementary school from a public school of the state of *Mato Grosso*, the city of *Várzea Grande*, after a sequence of classes, whose theme was Human Rights more specifically with respect to disabled persons. The theoretical work's focus was the Discourse Analysis, which has its precursor in France Pêcheux and, in Brazil, has been developed by Eni Orlandi and a group of researchers. Among the authors referenced in order to justify theoretically work are: Castellanos-Pfeiffer (1993); Gallo (1992); Orlandi (1988); Lagazzi-Rodrigues (2006); among others. More specifically, it worked with the constitution of the author-function, the notion of interpretation gestures and assumption of authorship, based on the discursive perspective, and taking into account the functioning of Pedagogic Discourse (ORLANDI, 1987). Thus, in the course of work, it show that under certain conditions of production, author and text constitute concomitantly (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006). At work, it opens a discussion about how the institutional discourse, materialized through official documents such as the *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, *Orientações Curriculares (OC)* and the *Projeto Político Pedagógico*' school (PPP) were the project was developed, is of the order of the Pedagogic Discourse, producing for the teacher subject a ban on the possibility of an alternative work with reading and writing in school. In classes that preceded the formulation of the texts, the students came into contact with various materials, so that they could be a file on the theme. Documentaries were watched; field classes were held; They were also read and discussed texts on Human Rights. The group of newspaper circulation began in a science fair organized by the school with the intention of showing the activities developed by the students during the school year.

Keywords: Pedagogical discourse. Assumption of authorship. Gesture of interpretation. Author-function.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Texto escrito pela aluna V. A. de O. (8º Ano D) a fim de avaliar as atividades do projeto	73
Figura 2 – Texto escrito pela aluna L. D. S. A. (14 anos) a fim de avaliar as atividades do projeto	73
Figura 3 – Texto escrito pelo aluno V. G. N. de S. (8º Ano D) a fim de avaliar as atividades do projeto	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

CBA – Ciclo Básico de Aprendizagem

DP – Discurso Pedagógico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FD – Formações Discursivas

OC – Orientações Curriculares

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A ESCOLA E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE, A LEITURA E A ESCRITA: A INSTITUIÇÃO E SEUS SENTIDOS	16
1.1 Sob os auspícios da Escola Ciclada	18
1.2 As condições de produção em sentido estrito	22
2 O PROJETO DO JORNAL: DA FORMULAÇÃO À CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO TEÓRICO.....	25
2.1 O discurso pedagógico e sua relação com a autoria	30
2.2 Os documentos oficiais e as condições de produção do trabalho docente.....	32
2.3 Função-autor, textualização, concomitância e assunção da autoria: um movimento possível do sujeito na escolarização?	37
2.4 A leitura como gesto de interpretação e autoria.....	41
2.5 O trabalho discursivo com o Jornal Escolar: o discurso jornalístico.....	44
3 O RELATO E A ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DO PROJETO	48
3.1 As atividades de constituição do Arquivo	49
3.1.1 As primeiras leituras e a escrita dos primeiros textos sobre os Direitos Humanos	49
3.1.2 As atividades relacionadas aos direitos de pessoas com deficiência	57
3.2 As atividades de formulação dos textos do jornal	61
3.2.1 Os textos do “Zé Milk News” e sua inscrição na repetição histórica	67
3.3 A circulação do jornal	71
3.3.1 Eu? Autor? Por que não?	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	82
ANEXOS	85

INTRODUÇÃO

Minha relação com a leitura começou antes mesmo de que eu tivesse contato com a escrita, na fazenda de meu avô. Naquela época, aos seis anos de idade, nem imaginava que um dia descobriria que a leitura não era um mero gesto de decodificação, e que “[...] diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, pois há uma injunção a interpretar” (ORLANDI, 2013, p.10).

Fascinava-me todas as vezes que, ao ouvir determinado pássaro cantando em uma árvore, meu avô ia logo atribuindo àquele acontecimento um significado relacionado a determinada mudança na natureza. E mudava mesmo. Da mesma forma, quando olhava para o céu e, dependendo da posição em estava a lua, dizia se o período de chuvas ou de seca seria longo ou seria breve. Em outros momentos, ainda, ele tecia comentários acerca da relação do homem com a natureza e de como esta andava desgastada devido ao desejo incontrolável do homem em acumular riquezas em detrimento de uma vida harmônica com o meio ambiente.

Enfim, eu passava horas contemplando aqueles gestos de interpretação sem me cansar e sem querer sair dali. Vovô nem imaginava, mas naquelas ocasiões, ele estava praticando um gesto da mais alta complexidade, a interpretação, e esta estava na base de sua constituição enquanto sujeito de linguagem interpelado pela ideologia. Ele lia com maestria as coisas do mundo.

Quando estava já em idade de ir para a escola, não compreendia bem por que a professora, frequentemente passava uma frase na lousa e fazia com que a copiássemos e a repetíssemos uma embaixo da outra, diversas vezes, sem que compreendêssemos aquele ato que estávamos praticando. Queria mesmo era ouvir meu vovô atribuir sentidos a tudo o que estava a nossa volta, com a habilidade de quem sabia o que estava fazendo.

Certo dia, na segunda série, a professora contou-nos uma história que havia no nosso livro de sala de aula, e o modo como ela o fez foi tão intenso que fez com que os sentidos reverberassem na minha cabeça durante dias. Mesmo depois de um bom tempo que a professora havia terminado de contar a história eu ainda ria toda vez que me lembrava. Cismada com a situação, a professora, na reunião de pais, disse a minha mãe que eu até era um bom aluno, mas que tinha certa “lentidão” em compreender as coisas, pois no momento em que ela já estava falando sobre outro assunto é que eu começava a entender o que havia contado, pois mesmo depois de algum tempo eu ainda ria da história contada no início da aula. Mal sabia ela que aquela história significava, pra mim, de modo diferente dos outros

alunos. Transportava-me para outros lugares. Enfim, sujeitei-me às normas colocadas pela escola, pois era necessário estar dentro de um padrão previamente estabelecido.

Depois de algum tempo, já cursando a 6ª série, nas aulas de Língua Portuguesa, ao iniciarmos o estudo de um capítulo do livro que tratava sobre o texto narrativo, mais especificamente o conto, a professora propôs que construíssemos contos sobre a temática que desejássemos e que posteriormente, comporiam uma pequena coletânea que circularia pela escola. A possibilidade de fazer circular o próprio texto fez com que aquela simples atividade despertasse um grande interesse em todos nós. Passadas algumas aulas de escrita, a coletânea, enfim, ficou pronta. Sua estrutura era rudimentar, com algumas imagens em preto e branco e os textos produzidos pelos alunos, sob o título '*Crianças do meu Brasil*'.

Aquela atividade foi muito significativa para nós, pois queríamos que todos lessem e vissem que tínhamos feito algo, de fato, importante, que não se tratava de uma mera atividade protocolar daquelas que são realizadas com o intuito de conseguir a aprovação no final do ano letivo.

Esses eventos provocaram em mim um profundo interesse pelos estudos da linguagem, pois me fizeram compreender que ler não é decodificar e que cada sujeito tem uma relação muito particular com a leitura e com a escrita. Porém, na maior parte do tempo, leituras teóricas e experiências práticas me fizeram perceber que a escola trabalha com a homogeneização dos processos de ensino, da mesma forma que homogeneiza os sujeitos que passam por eles.

São justamente esses aspectos do ensino de Língua Portuguesa na escola que serão problematizados neste trabalho.

Com a ampliação do acesso à informação, muito se tem debatido a respeito do papel da escola e, em especial, do professor de Língua Portuguesa, no que se refere a fazer com que o aluno consiga desenvolver habilidades de leitura e escrita e usá-las satisfatoriamente em seu contexto social. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, são quatro as habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1997, p. 30). Porém, o que se tem percebido é que a instituição escolar não tem conseguido fazer com que tais habilidades, que são básicas no processo de escolarização, sejam efetivas.

O intuito do presente trabalho é expor o desenvolvimento de um projeto de intervenção didático-pedagógica, que teve como objetivo possibilitar que os alunos se tornassem efetivamente autores dos textos produzidos na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, propondo alguns deslocamentos nas práticas pedagógicas, problematizando os

documentos oficiais que subsidiam o trabalho do professor em sala de aula, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares Estaduais (OC) e Projeto Político Pedagógico (PPP), dando ênfase aos conceitos de função-autor e assunção da autoria.

Partimos do pressuposto de que, o trabalho com a leitura e a escrita que é realizado na escola, em que se prioriza a análise de conteúdo, em detrimento das questões referentes à discursividade, esta entendida como a percepção do modo como os discursos se constituem, funcionam, circulam e sustentam os dizeres na sociedade, impossibilita o aluno de assumir a função-autor. Dessa forma, o trabalho que foi realizado e que descreveremos aqui filia-se à Análise do Discurso (AD) de linha francesa, que tem como precursor Michel Pêcheux (1990, 2010) e, aqui no Brasil, Orlandi (1987, 1999, 2007, 2013, 2013).

A proposta inicial de trabalho consistiu na leitura e produção de textos escritos para a elaboração de um jornal escolar, no segundo semestre de 2014, com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, composta por vinte e oito alunos, de uma escola pública estadual, no município de Várzea Grande, em Mato Grosso. As atividades do projeto foram realizadas nos meses de setembro a novembro, após uma sequência de aulas, cuja temática foi Direitos Humanos, especificamente no que se refere a pessoas com deficiência, levando em consideração que a disciplina de Língua Portuguesa tem quatro aulas semanais.

Conforme foi dito, o enfoque teórico foi a constituição da função-autor, tendo como base a perspectiva discursiva. Assim, no decorrer das atividades, procuramos propiciar condições de produção a fim de que autor e texto se constituíssem em concomitância (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006). Além disso, pretendemos fazer com que os alunos discutissem sobre as práticas discursivas presentes tanto na escola quanto na comunidade onde vivem e de como, por meio da linguagem, eles poderiam intervir no meio social do qual fazem parte, percebendo dessa forma como os discursos se articulam e interpelam os sujeitos, fazendo com que eles filiem-se a Formações Discursivas que vão determinar seus gestos de interpretação.

O desenvolvimento das atividades do projeto teve como objetivos principais propor um espaço de interlocução e debates sobre o ensino de leitura e escrita de textos, em que o aluno busque o ritual da escrita, de modo que ele construa um espaço de dizer, tendo como base a elaboração do jornal escolar, problematizando, dessa forma, as práticas vigentes de ensino de Língua Portuguesa.

Com isso, foram organizadas atividades de leitura e produção textual que buscaram levar os alunos a pensarem e problematizarem questões relativas aos Direitos Humanos na sociedade e também refletissem sobre a escrita, bem como sobre a oralidade e sua relação

com as convenções sociais. Além disso, objetivou-se também que eles se percebessem como sujeitos de linguagem, assumindo dessa forma a função-autor.

É importante ressaltar que era necessário, da mesma forma, fazer com que os alunos fossem impelidos a utilizar a escrita em todas as etapas de desenvolvimento das atividades do projeto, mesmo as que precederam a elaboração dos textos que foram veiculados no jornal, como a produção de anotações, relatórios, diários de campo, etc. As atividades do projeto envolveram também o contato dos alunos com diferentes materiais tais como documentários, reportagens, aulas de campo, discussões, leitura de textos e a construção de um blog para veiculação das anotações dos alunos, a fim de que eles constituíssem um arquivo para que, posteriormente pudessem escrever os textos para o jornal.

O que motivou a abordagem de questões referentes à autoria neste trabalho foi a observância da insatisfação de professores de Língua Portuguesa no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita pelos alunos. Da mesma forma, percebemos que, no ambiente escolar, nem sempre são consideradas as interpretações realizadas pelos alunos, de modo que eles possam inscrever seu dizer na repetição histórica ao invés de propiciar apenas a repetição empírica e a repetição formal, (ORLANDI, 2006). Assim, é necessário problematizar o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa que impossibilite a assunção da autoria, tanto por parte dos alunos quanto do professor. Para isso, faz-se necessário evitar que os textos trabalhados nas aulas possuam apenas as interpretações autorizadas e sedimentadas que tendam à univocidade, desprezando possíveis interpretações que venham a ser produzidas, principalmente pelos alunos.

Dessa forma, pensa-se que o trabalho com o texto, tendo como base a perspectiva discursiva pode propiciar que se reflita na constituição da autoria de forma processual (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006), visto que texto e autor se constituem ao mesmo tempo.

Particularmente, com a escolha do Jornal Escolar como suporte para fazer circular os textos dos alunos pretendeu-se fazer com que eles refletissem sobre a natureza do processo de escrita, uma vez que, ao saber que seu texto seria lido por outras pessoas e não era uma mera atividade protocolar a ser avaliada pelo professor, esta permitiu uma injunção ao aprimoramento do uso da escrita e a constituição da autoria.

Assim, no capítulo I, cujo título é *A escola e as condições de produção: a instituição e seus sentidos*, falamos um pouco sobre a Escola Estadual José Leite de Moraes, onde se deu o desenvolvimento das atividades do projeto. Porém, antes, são tecidas considerações acerca da Escola enquanto instituição e sua função dentro de determinada sociedade. Falamos também

sobre o modo como se organiza o sistema educacional do Estado de Mato Grosso e sobre a mudança da escola seriada para a escola organizada em ciclos de formação.

Já no capítulo II, *O projeto do jornal: da formulação à construção do dispositivo teórico*, primeiramente, descreve-se o processo elaboração do projeto do jornal escolar. Em seguida, procuramos problematizar as práticas de leitura e escrita na escola, situando-as dentro do funcionamento do discurso pedagógico. Além disso, abrimos uma discussão sobre os efeitos que os documentos oficiais que materializam o discurso do Estado tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, têm na prática do professor de Língua Portuguesa. Posteriormente, procedemos à construção do dispositivo teórico que subsidiou a elaboração das atividades do projeto. Para isso recorremos aos conceitos de leitura, autoria, textualização e função-autor. Ao final do capítulo, abrimos uma discussão sobre o trabalho discursivo com o jornal.

No capítulo III, trazemos o relato das atividades realizadas durante o desenvolvimento do projeto e tecemos comentários sobre alguns dos textos produzidos pelos alunos. Em um primeiro momento, relatamos as atividades de constituição do arquivo, ou seja, aquelas destinadas a levar os alunos a terem embasamento para produzir os textos para o jornal. Logo depois, são relatadas as atividades de formulação dos textos, desde as versões preliminares até as que foram publicadas e veiculadas. Na sequência, falamos sobre as atividades voltadas para a circulação dos textos escritos pelos alunos e também são trazidas algumas considerações feitas por eles com o intuito de avaliar sua participação em todas as etapas do projeto. Há nesse capítulo também a descrição da realização de um evento que houve na escola a fim divulgar os projetos desenvolvidos pelos alunos no decorrer do ano letivo.

1 A ESCOLA E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO¹ DO TRABALHO DOCENTE, A LEITURA E A ESCRITA: A INSTITUIÇÃO E SEUS SENTIDOS

Antes de tecermos qualquer consideração acerca do trabalho que desenvolvemos ao longo dos últimos meses, com a construção de um jornal escolar com uma turma do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Várzea Grande, Mato Grosso, é necessário que situemos o projeto dentro de uma conjuntura específica, pois na perspectiva teórica que adotamos aqui, que é a Análise do Discurso, entendemos que o exterior não é um elemento à parte, mas sim constitutivo da linguagem, determinado pelas condições de produção.

Tomando como base essa perspectiva, é necessário que tentemos compreender o que é a escola, qual é seu funcionamento dentro de uma formação social² e que efeitos e sujeitos produz para essa mesma sociedade.

Portanto, neste capítulo, fazemos algumas breves considerações sobre a instituição-escola, em um sentido mais amplo, para então podermos situar a Escola Estadual José Leite de Moraes, onde o projeto foi desenvolvido, dentro do sistema educacional de Mato Grosso.

Muito se tem discutido sobre o papel da escola na atual conjuntura da sociedade, principalmente com relação ao desenvolvimento de saberes práticos que habilitem os sujeitos a atuarem em uma sociedade que tem como característica o fato de disponibilizar a seus componentes um volume cada vez maior de informações por meio das mais variadas formas de circulação. Segundo Silva (2014, p.01-02)

A escola vem sendo, cada vez, mais cobrada pelo seu descompasso em relação às demandas da sociedade, aos avanços das tecnologias de linguagem que produzem novas práticas de leitura e de escrita: pela qualidade do ensino que produz. Observa-se, contudo, fora dos muros escolares, uma pedagogização da vida em sociedade através da fala do especialista, que coloca o cidadão, pelo modo como circula o conhecimento, na posição de eterno aprendiz, despossuído de todo e qualquer conhecimento necessário às práticas cotidianas de cada um.

Dessa forma, com o intuito de situarmos essas reflexões, faz-se necessário que aqui façamos um primeiro questionamento: o que é a escola? Quais são os pressupostos inerentes ao seu funcionamento? Em outro texto, Silva e Pfeiffer (2014, p.89-90) dizem que:

¹ Segundo Orlandi (2013), as condições de produção “[...] compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso.”

² Conforme diz Althusser (1985), toda formação social se caracteriza por revelar um modo de produção dominante, e para existir, produz e reproduz suas condições de produção.

A escola é uma instituição gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias em relação às demandas dos diferentes grupos sociais de uma sociedade. A escola é uma instituição da modernidade, em que se dão confrontos e alianças de forças, que não são individuais, nem universais, mas que se organizam em determinadas materialidades, produzindo efeitos de sentido, efeitos ideológicos. A escola, mesmo não tendo permanecido idêntica a si mesma, torna-se parâmetro e referência para construir e avaliar todas as demais formas de educação, produzir relações entre trabalho e educação, tendo peso decisivo no desenvolvimento e reprodução do modo de produção capitalista.

Podemos perceber aí que a escola é uma instituição que tem um funcionamento específico, diferente de qualquer outra instituição, assim como as relações que se estabelecem entre os sujeitos em seu interior também é específica. Segundo Althusser (1985), a escola, em uma sociedade, é um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, dentre outros também existentes. Ele define Aparelho Ideológico do Estado como “[...] um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas.” (ALTHUSSER, 1985, p. 68). Tais instituições funcionam sob a ideologia e têm como objetivo a manutenção da ordem social vigente. O autor diz ainda que esses tipos de instituições agem diferentemente dos Aparelhos Repressivos do Estado, pois estes atuam por meio da repressão, embora ele diga que nem um nem o outro grupo de instituições utilize somente a ideologia ou somente a repressão, porém sempre uma delas vai predominar. Assim, ele diz, em outro momento que:

[...] em si mesmos, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. (Não há aparelho puramente ideológico). Assim a escola e as Igrejas “educam por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc., não só seus oficiantes, mas suas ovelhas... Assim a Família... Assim o Aparelho IE cultural (a censura, para só mencionar esta), etc.”. (ALTHUSSER, 1985, p. 70).

O que estamos tentando dizer é que, quando propomos um trabalho que envolve a leitura e a escrita na escola, devemos levar em consideração que não se trata de qualquer ambiente, e tampouco se trata de qualquer sujeito que está envolvido dentro desse processo: estamos nos referindo a um trabalho na instituição-escola e a um sujeito que passa pelo processo de escolarização. Ambos os elementos dentro das condições de produção do trabalho que é aí produzido.

Portanto, é fundamental que compreendamos a forma como é colocada em funcionamento a relação entre esse processo de escolarização e o sujeito a ser escolarizado, mediado pela Escola (Aparelho Ideológico de Estado), por meio de um discurso que lhe é próprio, o Discurso Pedagógico. A esse respeito, Orlandi (1987, p. 28) aponta que “A escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos. Ela atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o DP”. Essas questões referentes ao modo de funcionamento do discurso pedagógico são retomadas no capítulo II deste trabalho por entendermos ser um ponto crucial para podermos pensar as práticas que se desenvolvem no interior da escola.

É importante ressaltarmos que não estamos assumindo aqui uma posição determinista em relação aos aspectos que foram apontados acerca da instituição escolar, mesmo porque sabemos que rupturas e deslocamentos são possíveis dentro desse processo, que é justamente o que tentaremos fazer aqui, já que, segundo Pêcheux (1990, p. 17) “[...] não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura [...]”. Assim, é possível que as condições do trabalho pedagógico dentro da escola sejam mudadas, o que pode levar a resultados diferentes do que aqueles que temos comumente visto em determinadas situações.

Feitas essas primeiras considerações, é preciso situar a escola à qual estamos nos referindo em um contexto mais específico, que é o sistema educacional do Estado de Mato Grosso, pois este possui especificidades que precisam ser levadas em consideração. É nessa conjuntura mais restrita que estará inserida a escola na qual foi desenvolvido o projeto do jornal escolar.

1.1 Sob os auspícios da Escola Ciclada

Nos últimos anos, o modo de organização da rede pública de educação de Mato Grosso passou por consideráveis transformações que, gradativamente, mudaram toda a forma de estruturação do Ensino Fundamental. Então, passou-se de uma escola organizada em séries, em que cada ano correspondia a uma série, para uma escola organizada em Ciclos de Formação³ Humana, onde um ciclo corresponde a três anos de escolaridade do aluno.

O projeto de implantação da Escola Ciclada teve início efetivamente em 1996, com a implementação do Projeto Terra, que foi o precursor da implantação da escola organizada em ciclos de formação, em Mato Grosso. Posteriormente, em 1997, foi implantado o Ciclo Básico

³ O foco no humanismo mostra a centração do sujeito, atribuindo a ele o sucesso de seu desempenho. Porém, na perspectiva teórica da Análise de Discurso isso seria impossível.

de Aprendizagem (CBA), cujo intuito era eliminar a reprovação no primeiro ano de escolaridade, dados os altos índices de evasão e repetência, segundo levantamentos da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

Foi somente a partir de 1999 que o sistema de escola organizada em Ciclos de Formação começou a ser implantado nos outros anos do Ensino Fundamental, de modo gradativo, ao longo de algum tempo, até atingir a totalidade de anos escolares que compõem essa fase da escolarização.

Segundo o livro *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*, organizado por uma equipe da Secretaria de Estado de Educação, uma das motivações para uma mudança dessa natureza na organização do sistema de ensino público do Estado é a:

[...] necessidade imperiosa que a atual conjuntura político-econômica-social tem colocado, exigindo um novo paradigma de escola e educação que atenda às reais necessidades da população, contemplando as novas relações entre desenvolvimento e democracia. (MATO GROSSO, 2001, p. 16).

Há nessa justificativa o funcionamento de sentidos que apontam para a visão de ineficiência da escola de então, com relação ao cumprimento de funções básicas que se atribuem a ela, como, por exemplo, ensinar a ler, escrever e realizar as operações básicas da matemática. Com isso, segundo o mesmo documento (2001), essa mudança objetiva, dentre outras coisas, a passagem:

De uma escola acomodada, que aceita com naturalidade a deserção ou a não-aprendizagem (ou a pouca aprendizagem) dos alunos, para uma escola que se revolta com sua ineficiência social, criando alternativas para garantir, não apenas a permanência dos alunos, mas também sua **aprendizagem significativa**. (Grifos do autor) (p. 20).

Percebemos que, com o projeto de reorganização do Ensino Fundamental, pretendeu-se promover uma mudança profunda no sistema educacional público de Mato Grosso, que não sabemos até que ponto promoveu mudanças efetivas na qualidade do ensino das escolas públicas no estado, apesar de passados quinze anos de sua implantação, visto que, ainda hoje, é recorrente, no meio escolar, as reclamações com relação à insuficiência das habilidades desenvolvidas pelos alunos. Porém, não vamos aqui nos deter na análise desses aspectos, visto que isso demandaria um estudo mais aprofundado sobre a questão.

É interessante observarmos que uma das principais justificativas desse documento, que materializa o discurso do poder público, refere-se à questão da organização do tempo dentro do processo de ensino-aprendizagem. Isso pode ser visto logo no subtítulo do documento que é: *‘novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer’*. Com isso, o documento atribui os altos índices de evasão e repetência, que denomina como fracasso escolar, principalmente à organização do currículo em relação ao tempo destinado ao processo de ensino aprendizagem na escola seriada. Assim, o documento diz que:

A flexibilidade dos tempos para a aprendizagem permite trabalhar melhor com as diferenças produzidas pela sociedade capitalista na qual os estudantes não têm a mesma oportunidade de acesso a certos objetos do conhecimento que fazem parte do repertório escolar. (MATO GROSSO, 2001, p. 22).

Neste trecho, percebemos o funcionamento de uma argumentação que atribui o fracasso escolar às diferenças produzidas pela sociedade capitalista. No entanto, na formulação a escola é retirada dessa conjuntura sócio-histórico-ideológica, abrindo-se a possibilidade de ela estar imune aos efeitos produzidos pelo capitalismo. Nesse caso, a flexibilização do tempo, segundo o documento, seria uma das formas encontradas para oportunizar o acesso ao conhecimento. Porém, silencia-se aí a possibilidade de produção de diferenças de outras naturezas, que não a repetência e a evasão. Da mesma forma, em outro trecho do texto é dito que:

[...] a formação do educando, sua idade cronológica, sua vivência sociocultural e sua capacidade de aprender – tendo em vista os interesses específicos de sua faixa etária e de seu contexto – são considerados elementos cruciais que não podem ser sacrificados em nome de qualquer outra medida que desconheça ou ignore a diversidade de cultura, de saberes ou de experiências dos alunos, ou em nome de uma uniformidade que não reconhece as diferenças, marginalizando com isso grandes contingentes de alunos, especificamente os das classes menos privilegiadas da população brasileira. (MATO GROSSO, 2001, p. 25-26).

Podemos perceber, assim, que há aí presença de uma contradição que é recorrente no documento da Escola Ciclada, pois ao mesmo tempo em que a citação acima aponta a uniformidade como um dos aspectos responsáveis pelo fracasso escolar, ele homogeneíza os interesses do aluno, quando diz haver interesses específicos para cada faixa etária. Assim, o que fica silenciado e que está em funcionamento é o fato de que todos os alunos da mesma idade devem estar na mesma turma, pois apesar de aprenderem em ritmos diferentes, têm os

mesmos interesses. Mais uma vez faz-se referência à questão do tempo destinado à aprendizagem, pois não pode haver um descompasso entre a fase do ciclo e a idade cronológica adequada para essa etapa da vida escolar. Corre-se aí o risco de se priorizar a diminuição do tempo em que o aluno deve cursar o Ensino Fundamental, independentemente da forma como isso seja feito, ou seja, se houve de fato uma aprendizagem significativa para o aluno ou não.

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

Uma das dificuldades encontradas com relação ao desenvolvimento do projeto de formulação do jornal escolar foi justamente a questão do tempo, visto que, algumas das aulas planejadas inicialmente tiveram que ser desenvolvidas fora do horário instituído de aula, em outro turno, devido ao fato de termos trabalhado com um planejamento flexível, dada a perspectiva teórica que assumimos desde o início.

Essa flexibilidade do planejamento foi importante, pois ela permitiu que o projeto pudesse contemplar os anseios dos alunos e também pudesse ser avaliado e redirecionado no decorrer do seu desenvolvimento. Esse fato foi o que possibilitou-nos a reorganização das atividades, fazendo com que elas pudessem extrapolar o tempo das aulas disponibilizado institucionalmente.

Enfim, são essas algumas das condições de produção nas quais se inserem as escolas públicas da rede estadual de ensino de Mato Grosso. A partir delas, podemos pensar mais especificamente que sentidos de Escola são produzidos pelo e para o sujeito que passa pelo processo de escolarização. Nessa conjuntura inscreve-se a Escola Estadual José Leite de Moraes.

1.2 As condições de produção em sentido estrito⁴

A Escola Estadual José Leite de Moraes está localizada no bairro Cristo Rei, município de Várzea Grande, Mato Grosso. Vale dizer que um município faz parte da região metropolitana de Cuiabá, capital do Estado. A instituição foi “[...] criada em 28 de Fevereiro 1977, conforme decreto nº 898/77, do Governo do Estado de Mato Grosso, publicado no Diário Oficial em 03 de março de 1977” (PPP, 2008, p. 5). Ela faz parte do sistema público estadual de ensino e tem como entidade mantenedora a Secretaria de Estado de Educação, SEDUC. O Projeto Político Pedagógico (2008, p. 05) da instituição diz ainda que ela:

Foi autorizada através do Parecer nº 011/83, do Conselho Relator das Câmaras reunidas do ensino I e II graus e da Resolução nº 013 de 01/03/83 publicada no Diário Oficial de 22/03/1983 e elevada o nível do 2º grau em 08/09/83, através do Decreto nº 212/83. Estando hoje apta e Organizada em Ciclo de Formação Humana, Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Primeiro e Segundo Segmento e Ensino Médio Regular.

É considerada uma escola de grande porte, pois possui dezoito salas de aula e atende a alunos em três turnos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno. Parte dos alunos que atende estão matriculados no Ensino Fundamental, porém possui também turmas de Ensino Médio regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As turmas e modalidades de ensino distribuem-se nos três turnos de funcionamento da escola da seguinte forma: no período matutino há turmas da 1ª fase do 1º ciclo até a 2ª fase do 2º ciclo⁵, havendo também quatro turmas do ensino médio, 2º e 3º anos; no período vespertino estão matriculados alunos da 3ª fase do 2º ciclo à 3ª fase do 3º ciclo⁶ e também duas turmas do 1º ano do ensino médio; já no período noturno, há turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio e turmas da Educação de Jovens e Adultos, EJA⁷.

No ano letivo de 2014, período em que foi realizado o projeto, a escola contou com o número de 1830 alunos matriculados. Destes, 808 no Ensino Médio e 889 no ensino fundamental. Desse total de alunos matriculados no Ensino Fundamental, 133 cursavam a 2ª fase do 3º ciclo (8º ano), ano escolar escolhido para o desenvolvimento do projeto, distribuídos em quatro turmas. Segundo a portaria número 433/2013 da SEDUC, para a

⁴ De acordo com Orlandi (2013), as condições de produção em sentido estrito são as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato.

⁵ Correspondem a turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

⁶ Correspondem a turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

⁷ Há turmas de Educação Jovens e Adultos no Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) e Ensino Médio. Este, organizado em dois anos de escolaridade.

composição das turmas do Ensino Fundamental no ano letivo de 2014, é necessário ter em vista o seguinte:

Art. 3º. Nas demais fases e ciclos de formação humana, a matrícula deverá observar a idade completa até o dia 31/03/14 para a enturmação dos alunos, sendo:

I. 1º Ciclo – 6 a 8 anos;

II. 2º Ciclo – 9 a 11 anos;

III. 3º Ciclo – 12 a 14 anos; (MATO GROSSO, 2013, p. 39)

Portanto, os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, período escolar em que o projeto foi desenvolvido, estão com a idade de 13 anos, visto que compreendem a 2ª fase do 3º ciclo.

Há três anos, a instituição passou por um processo de reforma da estrutura física, que durou cerca de quatro anos. Essa demora na conclusão das obras ocorreu devido a um problema que levou à troca da empresa que estava executando a reforma. Assim, a obra só foi retomada após muitos protestos e manifestações realizadas pela comunidade escolar junto à Secretaria de Estado de Educação. Durante o período em que estava sendo reformada, grande parte das salas foram interditadas e transferidas para salas improvisadas que foram construídas na quadra de esportes da escola. Isso acabou ocasionando vários transtornos tanto para os professores quanto para os alunos, visto que as salas de aula improvisadas eram inadequadas, devido ao calor excessivo e a problemas acústicos que faziam com que o som pudesse ser propagado de uma para outra sala de aula.

Após o período da reforma, a escola passou a ter uma estrutura física mais adequada ao desenvolvimento das atividades escolares, inclusive com instalações adaptadas, tendo em vista a questão da acessibilidade. Esse fato acabou tornando-se um marco na história da instituição.

É importante também aqui destacarmos o modo como a escola é dita pela comunidade, pois isso acaba colocando em funcionamento o imaginário que se tem da instituição escolar e da sua função na relação com a sociedade.

De um modo geral, a maioria dos alunos da turma que foi escolhida para o desenvolvimento do projeto estuda na escola há mais de três anos, portanto passou por esse período conturbado de mudança do local das salas de aula. Esse fato sempre acaba aparecendo nas conversas entre eles, que o veem como um período problemático superado pela comunidade escolar. Esse dizer é, na maioria das vezes, constituído por sentidos que remetem a um sentimento de pertencimento, visto que, a reforma não só produziu sentidos para a

escola, nessa relação com o poder público, como também para os alunos, em sua relação com a instituição.

Outro fato que particulariza a Escola José Leite de Moraes é que ela atende a todos os anos escolares da Educação Básica, ou seja, tem alunos desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, até o terceiro ano do Ensino Médio. Há, inclusive, alunos que estudaram na escola durante todo o seu percurso escolar. Diferentemente de duas outras escolas situadas nas proximidades, que atendem somente o Ensino Médio ou somente o Ensino Fundamental. Isso acaba fazendo com que haja pouca rotatividade de alunos no começo do ano letivo, visto que, geralmente, as vagas disponibilizadas são preenchidas pelos alunos que já estudam na instituição escolar.

É sob essas condições que foram desenvolvidas as atividades que integraram o projeto de criação do jornal escolar da turma do 8º ano D, da Escola Estadual José Leite de Moraes. Resta-nos expor as condições da elaboração da proposta do projeto e a criação do dispositivo teórico que subsidiou todo o trabalho. Além disso, é importante colocarmos o porquê da escolha dessa turma para o desenvolvimento do projeto. Isso será feito a seguir, antes de fazermos o relato de como se deu a realização das atividades propriamente ditas.

2 O PROJETO DO JORNAL: DA FORMULAÇÃO À CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO TEÓRICO

No momento em que decidi fazer um curso de pós-graduação *stricto sensu*, minha pretensão era construir um lugar estável, de onde pudesse exercer minha prática profissional de modo seguro, mesmo diante das adversidades com as quais constantemente nos deparamos no dia-a-dia da atividade docente. Porém, ao ingressar no mestrado, na medida em que as aulas iam ocorrendo, percebi que o que realmente necessitava era provocar desestabilizações e rupturas naquilo que estava posto, inclusive dentro de minha própria prática.

Constantemente, percebia, na escola, principalmente nas reuniões de professores, mais especificamente nos conselhos de classe, cujo intuito era debater sobre o processo de aprendizagem das turmas, que sempre eram feitas alusões às dificuldades que os alunos apresentavam no que se refere a questões de interpretação de textos e de escrita. Porém, sempre que isso ocorria os problemas eram atribuídos ao desinteresse dos alunos e quase nunca eram problematizadas as formas como a leitura e a escrita eram trabalhadas no âmbito da sala de aula. Vale dizer também que sempre que eram feitas referências ao trabalho com leitura e escrita, tomava-se como parâmetro a disciplina de Língua Portuguesa, enquanto outras disciplinas eram eximidas de tal responsabilidade.

A partir desse contexto, e com a possibilidade de poder construir e desenvolver um projeto de intervenção didático-pedagógica, percebemos a necessidade de que fosse problematizada a forma como a escola concebe o trabalho com a língua no que se refere à interpretação, esta entendida como os gestos⁸ de leitura e escrita que se dão dentro desse ambiente. Pode-se dizer que a instituição escolar trabalha com sentidos estabilizados, desconsiderando qualquer outra interpretação que não seja aquela trazida pelos manuais e pelo livro didático.

Esse foi o ponto inicial que gerou as inquietações que originaram o projeto de pesquisa que propôs um trabalho discursivo com a elaboração do Jornal Escolar. Com isso, a questão crucial foi tentar saber de que forma a escola, enquanto instituição responsável pela escolarização dos sujeitos, trabalha com a questão da autoria dos alunos, visto que uma de suas funções é fazer com que eles leiam e escrevam de acordo com as convenções sociais vigentes. Para isso, percebeu-se a necessidade de se considerar que o trabalho dentro da instituição escolar é permeado pelo Discurso Pedagógico (ORLANDI, 1987), onde o que

⁸ De acordo com Pêcheux (2010b, p. 77), gestos são “atos no nível do simbólico”.

acaba prevalecendo é o discurso autoritário, em que a polissemia⁹ é contida, ou seja, inexistem múltiplas interpretações, sendo permitidas apenas aquelas que são legitimadas. Retomaremos esse aspecto mais adiante, quando tratarmos da caracterização do discurso que sustenta o trabalho da escola.

Assim, como forma de nortear as questões levantadas inicialmente para a construção da proposta de trabalho, percebemos que a ação inicial para fazer a análise das condições de produção da autoria dos alunos deve levar em consideração o que dizem os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no âmbito das escolas, dentre eles estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares Estaduais de Mato Grosso (OC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em que se deu o desenvolvimento do projeto de pesquisa. A partir da análise desses documentos, o objetivo foi tentar compreender a relação entre o que dizem tais documentos e o modo como isso repercute no trabalho do professor em sala de aula.

A partir do delineamento dessas questões, o ponto central de enfoque seria, então, a função-autor, sendo das várias funções possíveis de serem exercidas pelo sujeito a que está mais exposta às coerções sociais, segundo Orlandi (2013, p.75). Pretendemos, também, demonstrar com o desenvolvimento do projeto, que a assunção da autoria pelos alunos se dá em um processo de concomitância, conforme Lagazzi-Rodrigues (2006), em relação ao autor e ao texto, e as condições de produção presentes no contexto escolar vão determinar a forma de autoria que é produzida.

Dessa maneira, é importante ressaltar que o modo como geralmente a leitura e a escrita são trabalhadas na escola, nas aulas de língua portuguesa, acaba impedindo que a assunção da autoria se dê efetivamente, pois ao considerar apenas as interpretações autorizadas e sedimentadas, a escola impede também que o aluno inscreva seu dizer na repetição histórica conforme analisado por Orlandi (1987), incorrendo na repetição formal, ou seja, aquela em que o sujeito apenas repete mnemonicamente aquilo a que ele foi exposto, sem realizar problematizações. Com isso, é negada ao aluno a elaboração da assunção da autoria e isso vai determinar a forma de autoria que é produzida na escola.

⁹ Segundo Orlandi (2103) o funcionamento da linguagem se dá em meio a uma tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos. Enquanto a parafrase se refere àquilo que se mantém no dizer, à memória, a polissemia é o deslocamento do processo de significação, a ruptura.

Com isso, pensamos primeiramente em um trabalho que fizesse com que os alunos pudessem pensar a escrita como um ritual¹⁰, a fim de que eles pudessem buscá-la para solucionar necessidades de seu cotidiano e não a vissem apenas como uma forma de avaliação indiscriminada que classifica os sujeitos em aptos e inaptos com relação ao uso da língua. Foi daí que surgiu a ideia do trabalho com a produção de textos para o jornal escolar da turma, em que eles pudessem pensar a leitura e a escrita sob uma perspectiva discursiva. Outro motivo da escolha do trabalho com o jornal escolar é que os textos produzidos pelos alunos não seriam escritos apenas para serem corrigidos pelo professor, mas eles circulariam e seriam lidos por outras pessoas. Isso faria com que os alunos buscassem por si mesmos o aprimoramento da escrita, conforme as convenções exigidas socialmente. Esperava-se que esses elementos, combinados, pudessem levar os alunos participantes do projeto à assunção da autoria. Segundo Orlandi (1999, p.78)

[...] do autor exige-se: respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, ‘unidade’, ‘não contradição’, ‘progressão’ e ‘duração’.

Para a elaboração da proposta de trabalho, pensamos também na utilização de vários materiais, que fizessem com que os alunos entrassem em contato com várias práticas de linguagem e não apenas o texto verbal impresso, como comumente se utiliza. Assim, propusemos que as atividades fossem permeadas por documentários, filmes, reportagens impressas e em forma de vídeos, aulas de campo, etc. Pensamos que, dessa forma, os alunos pudessem constituir um arquivo¹¹ para, posteriormente, escrever os textos que seriam veiculados no Jornal da turma. Além disso, pensamos que o contato com esses materiais pudesse dar a possibilidade de que eles pudessem pensar discursivamente o uso da língua, dentro de várias esferas de atividade humana. A partir daí, esperou-se poder observar a constituição da autoria dentro do processo de concomitância entre o autor e o texto, (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006).

A turma na qual o projeto foi desenvolvido foi escolhida levando em consideração alguns critérios preestabelecidos e outros identificados após um período de sondagem com a turma. Primeiramente, conforme requisito do próprio programa de mestrado, a turma na qual

¹⁰ Para Althusser (1974), o ritual refere-se a práticas reguladas e inscritas no respectivo Aparelho Ideológico do Estado. Nesse sentido, Pêcheux (1990) diz que “[...] levar até as últimas consequências a interpelação ideológica como ritual supõe o reconhecimento de que não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura” (p. 17).

¹¹ Adotamos aqui a noção de arquivo desenvolvida por Pêcheux (2010a). Segundo ele, em um sentido amplo, arquivo refere-se a “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão.” (p. 51)

o projeto seria desenvolvido deveria ser composta por alunos do ensino fundamental e que, necessariamente não estivessem terminando essa etapa de seus estudos, visto que havia a possibilidade de que o desenvolvimento do projeto não terminasse no período estabelecido, que era o último bimestre do ano, e se prolongasse até o início do próximo ano. Em seguida, procurou-se estabelecer como critério a escolha uma turma onde fosse recorrente certo grau de dificuldade dos alunos com relação à leitura e à escrita não só em Língua Portuguesa, como em outras disciplinas.

Para isso, foram realizadas conversas com os professores do Ensino Fundamental e também foi feita a leitura dos relatórios de aprendizagem de algumas turmas a fim de que pudesse ser identificada uma turma onde o projeto pudesse ser desenvolvido.

Assim, a turma escolhida para o desenvolvimento do projeto foi uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, composta inicialmente por 28 alunos. Essa turma apresentava como característica o fato de que havia quase um terço dos alunos necessitando de “apoio pedagógico”, conforme descrito nos relatórios de aprendizagem elaborados no semestre anterior. Além disso, em conversa informal com os professores da turma, um número considerável de alunos apresentava “certo grau de apatia” com relação ao desenvolvimento dos conteúdos previstos para aquela fase do ensino. Havia, inclusive, casos de alunos que, devido à grande dificuldade de leitura e escrita, eram considerados como sendo de “difícil resolução”. Havia também na turma casos de “indisciplina”, que eram constantemente citados como sendo a causa de dificuldades de aprendizado.

Antes de delinear como se organizariam as atividades previstas no projeto, foram realizadas algumas atividades de leitura e escrita a fim de tentar realizar um diagnóstico da turma, com o objetivo de confrontá-lo com o que havia sido lido nos relatórios de aprendizagem e ouvido na conversa com os professores.

Em um primeiro momento, após a escrita de um texto que havia sido solicitado aos alunos, pode-se perceber que alguns apresentavam dificuldades recorrentes no que se refere ao uso da língua escrita. Eram recorrentes também usos diferentes daqueles prescritos pela norma culta da língua. Em outra atividade, agora de leitura, percebeu-se também a dificuldade dos alunos em perceber os efeitos de sentido decorrentes da escolha de algumas expressões dentro do texto. Porém, o que chamou a atenção foi o fato de que, quando era feita alguma problematização com relação a algum trecho do texto e mais de um aluno respondia ao questionamento, sempre, perguntava-se sobre qual resposta estava “correta”. Da mesma forma, sempre havia o questionamento por parte dos alunos sobre “o que o autor quis dizer”. Esses são indícios que sugerem qual era a concepção do trabalho com a língua realizado pelos

alunos no decorrer de sua trajetória escolar, ou seja, aquela em que a interpretação válida é aquela trazida pelos manuais, livros didáticos e reafirmada pelo professor. Sentimos aí, mais uma vez a necessidade de se trabalhar no decorrer do projeto com a questão da função-autor, visto que, conforme o diagnóstico exposto, determinadas atividades realizadas na escola podem criar um ambiente propício para que os alunos incorram na repetição formal e não na repetição histórica, aquela que faria com que os alunos pudessem inscrever seu dizer na história (ORLANDI, 2012b).

Após concluída a elaboração do projeto, percebeu-se a necessidade de que fosse construída uma programação para o desenvolvimento das atividades, a fim de que se pudesse vislumbrar como tais atividades estariam encadeadas entre si, e que servisse também como um planejamento¹² que nortearia seu desenvolvimento. Porém, é importante ressaltar que houve uma preocupação que esse cronograma de atividades não se tornasse uma “camisa de força” que impedisse os deslocamentos, rupturas e redirecionamentos durante o percurso, que provavelmente far-se-iam necessários. Por esse motivo, apesar de termos elaborado um cronograma preliminar, este foi reelaborado juntamente com os alunos no momento em que lhes foi apresentada a proposta do projeto. E mesmo depois de reelaborado, ele passou por reformulações contínuas durante todo o andamento do projeto, conforme as necessidades se apresentavam.

Conforme dito anteriormente, o intuito do presente trabalho é fazer a proposição e descrever o desenvolvimento de uma intervenção didático-pedagógica, utilizando para isso a criação de um Jornal Escolar impresso. Durante o desenvolvimento das atividades do projeto, foi trabalhado como ponto teórico de enfoque a função-autor, constituída por meio de um processo de concomitância, onde estivessem envolvidas a textualização e a assunção da autoria por parte do sujeito (GALLO, 2008), além das condições de produção em que se dá esse processo. Esse foi o ponto de sustentação deste trabalho, pois entendemos que autor e texto se constituem concomitantemente, num processo contínuo, ou seja, à medida que o texto se vai se configurando, ocorre também a assunção da função-autor por parte do sujeito. Portanto, faz-se necessário que retomemos esses conceitos, no âmbito do funcionamento do Discurso Pedagógico, antes de passarmos à análise do relato das condições em que se deu o desenvolvimento das atividades previstas no projeto.

¹² O Plano de ensino encontra-se no anexo A.

2.1 O discurso pedagógico e sua relação com a autoria

Para que possamos entender o funcionamento da autoria na escola é necessário que levemos em consideração que ele se dá no interior do Discurso Pedagógico (DP). Assim, é preciso que se compreenda o que caracteriza esse tipo de discurso, pois é sob seu funcionamento que se dá o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Vale dizer que a acepção que temos de discurso aqui, é a elaborada por Pêcheux (1969), que diz que o discurso é “efeito de sentido entre interlocutores”. Portanto, não se refere à mera transmissão de informações, visto que estamos lidando com a constituição dos sentidos.

A categorização do Discurso Pedagógico foi feita, inicialmente, com a definição realizada por Orlandi (1987, p.28)

[...] como um discurso circular, isto é, institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função.

Vê-se neste ponto outro fator que também caracteriza o Discurso Pedagógico e que tem estreita relação com o modo de organização da instituição escolar: o fato desse discurso ser institucionalizado.

Dentro da categorização do DP, Orlandi (1987, p. 15) propõe a distinção entre três tipos de discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário. O critério para a distinção dessas categorias é sua relação maior ou menor com a paráfrase e a polissemia. Ou seja, o discurso lúdico é aquele onde há uma maior abertura da polissemia, mantendo a presença do objeto do conhecimento e os interlocutores se expõem a ele; o discurso polêmico é aquele em que a polissemia é controlada e os interlocutores não se expõem à presença do objeto do conhecimento, mas procuram dominá-lo; e o discurso autoritário, que é aquele em a polissemia é contida, o referente “[...] está ausente, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo” (ORLANDI, 1987, p. 16).

Dentro da configuração que a escola tem atualmente em nossa sociedade, o que tem predominado é o discurso autoritário, pois dentro do espaço escolar trabalha-se com um processo de legitimação dos dizeres e com a hierarquização de funções no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, que determinam quem pode ou não interpretar e sob qual perspectiva o devem fazê-lo.

Nesse contexto, há no DP a busca pelo estabelecimento da cientificidade, e isso se realiza por meio de dois aspectos: o uso da metalinguagem e a apropriação do cientista pelo

professor. O primeiro aspecto, o da metalinguagem, faz com que a ênfase se desloque do objeto do conhecimento para aquilo que é dito sobre ele. Isso acaba por reduzir a aprendizagem à apreensão de informações. Por outro lado, o professor perde o seu caráter de mediador e incorpora, ele próprio a voz do cientista, configurando-se em um transmissor de um conhecimento que é originado fora dele. A esse respeito, Orlandi (1987, p.31) diz que

O sistema de ensino atribui a posse dessa metalinguagem ao professor, autorizando-o. O professor, por sua vez, se apropria do cientista e se confunde com ele sem se mostrar como voz mediadora. Apaga-se o modo pelo qual se faz essa apropriação do conhecimento do cientista, tornando-se, o professor, detentor daquele conhecimento. Como o professor, na instituição, é autoridade convenientemente titulada, e como ele se apropria do cientista, dizer e saber se equivalem. O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização.

É interessante observar que dentro desse contexto estão o professor e o aluno, ambos impossibilitados de assumir a função-autor, uma vez que não cabe a eles decidir o que lhes interessa e em que direção devem ir os gestos de interpretação que praticam, mas sim reproduzir aquilo que já foi estabilizado e encontra-se legitimado sob a perspectiva do Discurso Pedagógico.

Outro ponto característico desse discurso, segundo Orlandi, é a quebra de leis discursivas como as enunciadas por Ducrot (1972), como o interesse, informatividade e utilidade. Essa quebra é ‘resolvida’ pela motivação pedagógica, através dos conteúdos legitimados pela escola. Decorre daí a ideia de utilidade. Como o aluno é um sujeito que está sob a tutela da instituição escolar, não cabe a ele decidir o que lhe ‘interessa’. Isso será feito por outros sujeitos envolvidos no processo. É importante dizer que desse ponto de vista, uma das principais funções da escola é a ‘transmissão de informações’, que supostamente ‘interessem’ ao aluno.

Dessa forma, um dos deslocamentos que pretendemos realizar com este trabalho foi, justamente, o de problematizar as funções exercidas pelo professor e pelo aluno dentro do processo de escolarização¹³. Percebemos que era preciso romper a cristalização dessas posições de modo a fazer com que o aluno não fosse visto apenas como “aquele que não sabe

¹³ Há, dentro do Discurso Pedagógico o funcionamento do imaginário do que seja um professor e do que seja um aluno, bem como das funções que devem ser exercidas por ambos. Esse funcionamento, tende a fazer com que haja uma fixação dessas posições, tentando impedir possíveis deslocamentos.

e está na escola para aprender” e o professor como “aquele de sabe e está na escola para ensinar”, mas que houvesse uma interlocução de fato entre esses sujeitos em busca do aprendizado. Segundo Orlandi (1987, p. 32), para que isso ocorra, é necessário fazer com que o DP passe de autoritário para polêmico. Isso implica em tornar o espaço escolar em um lugar de interlocução, onde possam ser consideradas outras interpretações que não sejam apenas aquelas legitimadas pelos manuais e pelo livro didático.

Uma possível solução é levar o aluno a questionar aquilo que está posto e é tido como inquestionável. Só assim, permitir-se-á que ele deixe a posição de mero ouvinte e passe à de interlocutor. Nas palavras de Orlandi (1987, p. 33), isso só será possível se levarmos o aluno a

[...] exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se constituir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. Ou seja, é próprio do discurso autoritário fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor. Negar isso não é negar a possibilidade de ser ouvinte, é não aceitar a estagnação nesse papel, nessa posição.

Por isso, acreditamos que trabalhar com alunos a constituição da função-autor é também uma forma de fazer com que eles exercitem a polêmica e que eles percebam que há espaço para seus gestos de interpretação dentro da escola, sob o funcionamento do Discurso Pedagógico. Portanto, não há necessidade de que seja feito o apagamento do conhecimento construído fora dos muros escolares. Ao contrário, esse conhecimento os constituem enquanto sujeitos de linguagem, inscritos em determinadas formações discursivas.

2.2 Os documentos oficiais e as condições de produção do trabalho docente

A educação na rede estadual pública de ensino do Estado de Mato Grosso, assim como em outras instituições de ensino formal, é parametrizada por documentos que orientam o trabalho docente dentro das escolas, tanto a nível nacional, estadual como da própria instituição. Portanto, para entendermos o funcionamento da autoria dentro do contexto escolar e podermos propor um trabalho nesse sentido, é necessário, da mesma forma, saber o que preconizam tais documentos e quais seus efeitos no trabalho do professor em sala de aula.

Como dissemos anteriormente, para que a proposta de intervenção didático-pedagógica pudesse ser desenvolvida, foram necessárias algumas rupturas e alguns

deslocamentos conceituais, que se iniciaram justamente pelo estabelecimento de um olhar analítico sobre os documentos que orientam a educação básica de um modo geral.

Dentre os documentos a que fizemos menção e que foram analisados a fim de que pudesse ser elaborada a proposta de trabalho estão: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OC): Área de Linguagens; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. Vale dizer que esses três instrumentos possuem uma estreita relação entre si, na medida em que há uma hierarquização entre eles, onde um acaba subsidiando a construção do outro, no sentido de um ser a nível nacional (PCN), outro estadual (OC) e o último, local (PPP). Outro fator importante a ser ressaltado é que eles, juntamente com as práticas estabelecidas na escola, inscrevem-se no DP, conforme Orlandi (1987) e, portanto, precisam ser analisados sob tal perspectiva.

Os três documentos citados versam não só sobre como deve ser orientado o trabalho do professor, mas também elencam objetivos, habilidades e competências que devem ser construídos pelos alunos após a intervenção docente. Assim, selecionamos para serem discutidas em cada um dos documentos algumas dessas habilidades e competências, tendo em vista os objetivos deste trabalho. Isso não significa que as demais não sejam importantes, porém o silenciamento das mesmas, nesta ocasião, se deu principalmente pelo fato de que elas caracterizam um trabalho mais trivial com a linguagem e por já serem, de alguma forma, trabalhadas rotineiramente no âmbito escolar.

Iniciaremos a exposição fazendo referência aos PCN de Língua Portuguesa. Dessa forma, tem-se como um dos objetivos gerais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; (BRASIL, 1998, p.32)

Esse objetivo engloba um dos intuitos do presente trabalho, que é levar os alunos refletirem sobre funcionamento da linguagem em várias situações sociais e em várias áreas das práticas humanas e que busquem o ritual da escrita para solução de problemas do cotidiano. Percebe-se também no trecho analisado a preocupação com o aspecto discursivo no trabalho com a linguagem em situações de ensino. Porém, é necessário que façamos aqui um

primeiro deslocamento, pois os propósitos do trabalho com a linguagem na escola devem ir muito além dos aspectos “comunicativos e expressivos” dado a seu caráter simbólico¹⁴.

Da mesma forma, as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OC) da área de linguagens sugerem que uma das capacidades esperadas para os alunos egressos do terceiro ciclo é “Ler, compreender e construir diferentes textos, considerando as condições de produção, recepção e circulação”. Pode-se dizer que essa capacidade é fundamental para a orientação do trabalho do professor e tem uma estreita relação com o trecho anterior, retirado dos PCN, pois as orientações trazidas por ambos os fragmentos estão na base do discurso sobre o trabalho com Língua Portuguesa na escola, que é fazer com que os alunos leiam e escrevam proficientemente ao concluir essa etapa de seus estudos. No entanto, é importante chamar a atenção para o fato de que entendemos que recepção e a circulação não são algo à parte das condições de produção dos efeitos de sentido que emergem dos textos, pelo contrário, elas são constitutivas. Compartilha dessa posição Orlandi, que diz que é “[...] inadequada a terminologia que distingue condições de produção e condições de recepção, pois acredito que a noção de condições de produção abrange, como um todo, a emissão e a recepção” (1987, p. 33).

Outro fator importante a ser levado em consideração, em documentos que pretendem estabelecer orientações para o trabalho com a linguagem na escola é a concepção que se tem de língua. No caso das OC, essa concepção é que dará origem aos objetivos referentes às habilidades que se pretende que os alunos construam. Um exemplo disso pode ser verificado em outra competência para o ensino de língua portuguesa para o terceiro ciclo, que diz que espera-se que os alunos consigam “[...] codificar, decodificar e ressignificar sistemas das diferentes linguagens” (MATO GROSSO, 2012, p. 50). Porém, entendemos que a leitura vai muito além da codificação e da decodificação, visto que, para a Análise de Discurso, teoria que permeia este trabalho, o texto não tem sentidos fixados previamente, esperando para serem decodificados. Pelo contrário, os sentidos são efeitos que emergem das condições de produção do discurso.

Dentro da competência citada acima há um descritor que se revela um tanto quanto contraditório, tendo em vista o conteúdo da competência. Esse descritor diz que ao ser trabalhada a referida competência, o aluno “[...] reconhece as nuances de sentido que o emprego de palavras com propriedades semânticas aproximadas provoca no contexto, observando a adequação aos objetivos do autor” (MATO GROSSO, 2012, p. 50). Pode-se

¹⁴ Para Orlandi (2012b), o sentido é uma questão aberta, e o espaço do simbólico “é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível.” (p. 18).

perceber nesse trecho que há uma tentativa de trabalho com a questão dos efeitos de sentido provocados pelas escolhas que faz o sujeito no momento da formulação. Porém, há que se considerar que, como já dissemos, na perspectiva aqui adotada, não há sentidos prévios ao texto, prontos para serem extraídos, portanto não podemos, da mesma forma, falar em intenções ou “objetivos do autor”, uma vez que este, sendo afetado pelo inconsciente, não tem controle sobre quais os efeitos de sentido seu texto produzirá dadas as condições de produção. Corroboramos com essa ideia Orlandi, quando diz que “[...] palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra. Assim, não são somente as intenções que determinam o dizer. Há uma articulação entre intenção e convenções sociais” (1987, p. 27).

No que se refere ao PPP da instituição escolar, pode-se dizer o principal aspecto que observamos foi que as orientações nele presentes, que se referem às habilidades que sugerem-se que os alunos tenham na disciplina de Língua Portuguesa, ao terminarem o terceiro ciclo, referem-se em sua maioria a aspectos imanentes ao texto tais como localização de informações, identificação de variações linguísticas, ortografia, coesão e coerência textuais, dentre outros que se referem ao uso da norma culta da língua. Voltamos mais uma vez a ressaltar aqui que não queremos dizer que trabalhar com os alunos esses aspectos não seja importante. Pelo contrário, é necessário levar os alunos a se apropriarem de tais mecanismos, que estão também ligados ao funcionamento da autoria. Mas não se pode ter esses aspectos como fim único das aulas de ensino de língua. É preciso fazer com que os alunos estabeleçam uma outra relação com a língua e que percebam que há outros elementos implicados no ato da formulação e que são tão importantes quanto os primeiros no processo de produção do texto. Por esse motivo selecionamos duas habilidades contidas nas orientações para o ensino de Língua Portuguesa presentes no PPP da escola, que ressaltam aspectos que vão um pouco além das questões que se atém apenas a aspectos da superfície textual:

- Reconhece, no texto, o valor expressivo dos recursos linguísticos (escolha de termos e expressões; uso dos sinais de pontuação; recursos gráficos) e o efeito de sentido;
- Desenvolve a interpretação, integrando texto verbal e não verbal. (PPP, p.70)

Nas duas habilidades citadas é possível perceber uma tentativa de realização de um trabalho que vá além da superfície textual. Na primeira habilidade, pretende-se levar o aluno, no decorrer da leitura, a perceber que as escolhas que o sujeito faz no momento da formulação não são neutras e vão determinar os efeitos de sentidos passíveis de serem produzidos. No entanto, esse trabalho de possibilitar que o aluno consiga ter essa apropriação deve se dar

também no momento em que ele estiver formulando seus próprios textos, pois entendemos que a leitura e a escrita fazem parte de um *continuum* que compõem os gestos de interpretação do sujeito.

Na habilidade seguinte, chamamos a atenção para a questão da ampliação do conceito de leitura, não vinculando-a apenas ao texto verbal escrito, mas a toda a complexidade simbólica que envolve o campo da linguagem. Esse aspecto é bastante pertinente devido à natureza do trabalho que propusemos aqui, que é a elaboração de um jornal escolar, em que além do texto verbal, temos o trabalho com imagens. Porém, mais uma vez ressaltamos que aqui a interpretação não pode ser vista como sinônimo de decodificação, mas sim como um gesto do sujeito com a linguagem, onde o social, a história e o político estão envolvidos.

Por fim selecionamos para o embasamento da proposta de trabalho mais duas habilidades que trazem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que diz respeito a dois pontos fundamentais deste trabalho. O primeiro é que pretende-se que o aluno busque o aprimoramento da escrita, a fim de fazer circular socialmente aquilo que escreveu. E o outro ponto é que ele se perceba como autor de seus textos e veja também na leitura um gesto de autoria, responsabilizando-se por aquilo que lê e escreve. Nesse aspecto, recorreremos à seguinte habilidade, retirada dos PCN

- [...] analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito. (BRASIL, 1998, p.52)

E outra retirada das Orientações Curriculares Estaduais de Linguagens (OC), onde é dito que o aluno “reconhece-se como sujeito leitor e produtor de textos;” (MATO GROSSO, 2012, p.48).

Porém, é necessário que façamos também aqui alguns deslocamentos. O primeiro deles refere-se à habilidade que faz alusão ao fato de que a finalidade comunicativa não é a única a que se destina o uso da linguagem. A outra refere-se ao trecho “considerar o texto produzido bem escrito”. É preciso considerar quais são os parâmetros utilizados para considerar um texto “bem escrito”: bem escrito pra quem? Sob qual perspectiva? A partir desse questionamento, pretende-se fazer com que os alunos mudem sua relação com a língua, frequentemente, ao tentar ensinar a variedade padrão, a escola o faz promovendo um apagamento da língua que o aluno já conhece.

Enfim, esses três documentos, juntos, é que vão nortear o planejamento e o trabalho do professor nas aulas de língua portuguesa, na instituição escolar. O modo como esses discursos o interpelam, da mesma forma, sobredetermina a visão que se tem do sujeito que aprende e daquele que ensina. E ambas estão intimamente ligadas aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Em meio a esses movimentos e a esses gestos de interpretação que fazem imergir os efeitos de sentido do ensino de Língua Portuguesa e fazem surgir a forma-sujeito aluno e professor, é que propomos a observação do funcionamento da função-autor, para, posteriormente falar dos deslocamentos que foram sugeridos a partir do desenvolvimento do projeto de construção do Jornal Escolar. Desse modo, passaremos à exploração de conceitos que, articulados, mostram como se dá a assunção da autoria no contexto da escola.

2.3 Função-autor, textualização, concomitância e assunção da autoria: um movimento do sujeito possível na escolarização?

Conforme já foi dito, o aporte teórico utilizado para fundamentação deste trabalho foi a Análise do Discurso de linha francesa, que tem como precursor Michel Pêcheux e, no Brasil, Eni Orlandi. Tomando como base essa teoria, uma das temáticas centrais aqui abordadas é a questão da constituição da função-autor, levando em consideração as condições de produção de ensino de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, de uma turma do oitavo ano do ensino fundamental. Nesse sentido, remetemo-nos à ideia de função por referir-se a uma das várias passíveis de serem assumidas pelo sujeito em uma dada conjuntura. Além disso, neste trabalho, tentaremos demonstrar que as funções exercidas pelo sujeito não são fixas, mas determinadas pelas condições de produção. Para Lagazzi-Rodrigues (2006, p. 91) o “[...] termo função retira da figura do autor qualquer caráter intrínseco e a situa na relação com a exterioridade que a constrói, situa o autor na história”. Dessa forma, ela corrobora para a concepção de que esse conceito em nada tem a ver com algo que seja fixo, imutável, independente das condições de produção do discurso. De acordo com Foucault (2012, p. 70), “[...] trata-se de retirar ao sujeito (ou ao seu substituto) o papel de fundamento originário e de o analisar como uma função variável e complexa do discurso”.

Segundo Orlandi (1999, p. 77), a função-autor “[...] é aquela (em nossa concepção) em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções”. Ela diz também que tais coerções se apresentam por meio de algumas exigências do contexto sócio-

histórico em que o sujeito está inserido, tais como não-contradição, coerência, responsabilidade, dentre outras.

Ao assumir a função-autor o sujeito responsabiliza-se pelo seu dizer e imaginariamente percebe-se como fonte dos sentidos que ao texto se atribui. Pode-se dizer ainda que “[...] como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a uma interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor” (ORLANDI, 2006, p. 76). Basicamente, a fim de fundamentar teoricamente o conceito de autor, recorreremos a Orlandi (1999), que também parte do conceito estabelecido por Foucault (1971) de que o autor é o princípio de agrupamento do discurso, mas que o princípio de autoria não vale para tudo, nem de forma constante, porém a autora desloca este conceito, reformulando-o conforme a AD, não restringindo a autoria àqueles que fundam *discursividade*, já que o próprio gesto de agrupar o discurso, dando um efeito de fechamento ao texto é próprio da função de autor. Segundo ela

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

Para a Análise de Discurso, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Essa interpelação é realizada pela materialização do discurso na língua. Daí o fato de se falar em uma forma-sujeito do discurso, resultado desse processo. Segundo Orlandi (2013, p.46) “[...] a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para constituição do sujeito e dos sentidos.” Desse ponto de vista não há o fora da ideologia e é ela que será responsável pelos gestos de interpretação. Com isso, compreende-se a constituição do sujeito como um efeito ideológico, tanto quanto as funções exercidas por ele. Portanto, o modo como o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia através da língua determinará sua relação com a autoria.

Da mesma forma, na perspectiva em que estamos nos colocando, o texto é, igualmente, um efeito, visto que, no trabalho do sujeito com a linguagem, promove-se imaginariamente o fechamento do mesmo. Isso equivale a dizer que, devido ao fato de o autor ser o princípio de agrupamento do discurso, ou seja, aquele que organiza a dispersão de dizeres dentro do texto, dando-lhe unidade, ele acaba fechando simbolicamente aquilo que, na verdade não se fecha. Esse é um movimento necessário, é o que sustenta a passagem do

sujeito enunciador a autor conforme formula Orlandi (1999, p. 80), já que o coloca como sendo fonte e origem dos sentidos.

Nesse contexto, trabalha a textualização, que é o mecanismo por meio do qual o sujeito, ao praticar gestos de interpretação com o intuito de organizar os discursos em busca da unidade imaginária, acaba dando origem ao autor e ao texto. Segundo Orlandi (apud INDURSKY, 2006, p.70), a textualização é o trabalho de ‘costura’ dos recortes discursivos, e está na base do efeito-texto. Nessa tensão entre a unidade e a dispersão é o lugar onde atua o sujeito na função de autor. Nesse sentido, Indursky (2006, p.71) diz que

Um texto, em que diferentes contextos, textos, intertextos são mobilizados, está fortemente atravessado por diferentes subjetividades que nele fazem ressoar diferentes sentidos inscritos em diferentes formações discursivas. Por conseguinte, ele só pode ser pensado como um espaço discursivo heterogêneo e simbolicamente fechado pelo trabalho discursivo do sujeito-autor: ao costurar e organizar os recortes heterogêneos, dispersos e proeminentes de diferentes cadeias discursivas, é produzida a textualização desses elementos, a qual é responsável pelo efeito de apagamento das marcas de sua procedência, de sua exterioridade/heterogeneidade/dispersão. Ou seja, ao se constituir, o texto surge como origem. Este é seu efeito e este efeito resulta da ilusão necessária e indispensável que tem o sujeito-autor de se perceber como origem do texto.

No trabalho realizado, com a produção do jornal escolar da turma, o conceito de textualização é de fundamental importância, pois é um dos mecanismos onde podemos observar a relação do sujeito com o simbólico. Em se tratando da proposição que fizemos inicialmente, que é levar o aluno a refletir sobre sua relação com a leitura e a escrita, pode-se dizer que é por ter praticado a textualização que o autor responsabiliza-se pelo seu dizer.

Outra questão aqui problematizada é a forma como se dá a assunção da autoria por parte do sujeito no contexto da escola, uma vez que, como dissemos anteriormente, nem sempre isso é pensado dentro da instituição escolar, uma vez que o Discurso Pedagógico trabalha apenas com os sentidos legitimados. Nesse contexto, é permitido ao aluno, e mesmo ao professor, apenas reproduzir sentidos já estabilizados sem dar-lhes oportunidade de constituírem-se enquanto autores. Portanto, o trabalho com a autoria no contexto da escola deve permitir ao aluno inserir-se nas condições de produção da cultura letrada da sociedade da qual faz parte, e isso só se consegue fazendo com que ele inscreva seu dizer no discurso da escrita (GALLO, 1989), legitimando seus gestos de interpretação, rompendo a barreira da repetição mnemônica. Em outras palavras, é necessário fazer com que o aluno reconheça-se

em seu próprio texto, percebendo-se como autor, fonte de significações, apesar de imaginária. Nesse sentido, Gallo (1989, p.68) afirma que:

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

Vale a pena ressaltar que quando se trata da escrita é impossível dissociá-la da questão da leitura, pois ambas fazem parte de um *continuum* e estão ligadas aos gestos de interpretação praticados pelo sujeito. Dessa forma, nas atividades desenvolvidas foi trabalhada a leitura na perspectiva da Análise de Discurso, que vê o texto como sendo não transparente e o sentido como não unívoco, portanto a leitura não deve ser pautada pela literalidade, uma vez que está determinada por suas condições de produção. Segundo Orlandi (1999 p.44) “[...] o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto.”

Ainda no que se refere à constituição da função-autor, compartilhamos da ideia de que texto e autor se constituem em concomitância, conforme Lagazzi-Rodrigues (2006), pois à medida que o a função-autor se constitui pela injunção à escrita, da mesma forma o texto se configura como tal por meio de uma unidade imaginária constituída pelo trabalho do autor.

Voltamos a chamar a atenção para o fato de que é preciso se considerar que, durante o trabalho, as noções de texto e, conseqüentemente, de textualização são extremamente importantes.

Para a AD, como já dissemos, diferentemente de outras teorias, o sentido de um texto está relacionado com suas condições de produção, conforme Indursky (2006). Nessa perspectiva, o texto é, na verdade, um efeito-texto, pois o sujeito tem a necessidade de completude e fechamento, mesmo que ilusórios. Esses efeitos são estabelecidos pela textualização e é ela também que será responsável pelo efeito-autor e pelo efeito-texto, conforme Gallo (2008). Segundo a autora

“a única garantia que podemos ter como professores de língua portuguesa é a de propiciar condições para que nossos alunos possam inscrever-se em posições-sujeito de discursos onde o efeito-autor é possível, ou seja, em

outros discursos que não sejam somente circulares ou auto-avaliativos[...]"
(p. 16)

Dessa forma, entendemos que a criação de condições que possibilitem a produção do efeito-autor na escola somente é possível quando há legitimação do dizer do aluno, pois dessa maneira ele poderá inscrever-se em discursos também legitimados e, nesse processo, à medida que ele textualiza, são produzidos três efeitos: o autor, o texto e o leitor. Localiza-se aí a necessidade de se considerar a leitura e, conseqüentemente, o gesto de interpretação como constitutivos do processo de assunção da autoria.

2.4 A leitura como gesto de interpretação e autoria

No decorrer deste texto temos dito que a leitura e a escrita fazem parte de um *continuum*. É preciso dizer também que, juntas elas compõem o gesto de interpretação que caracteriza a assunção da autoria pelo sujeito. Isso porque no momento em que escreve o sujeito pratica, concomitantemente, a atividade interpretativa.

Para situarmos nosso posicionamento, é necessário que compreendamos o modo como a prática de leitura é realizada na escola, tendo como sustentação o Discurso Pedagógico.

O primeiro ponto a ser levado em consideração é o que diz respeito à relação do sujeito com a interpretação. Pode-se dizer que, diante de qualquer objeto simbólico, há um movimento do sujeito no sentido de tentar interpretá-lo. Portanto, nas palavras de Orlandi (2012b, p. 64) “[...] a interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é constituir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação”. É interessante notar aí que a noção de sítios de significância colocada pela autora refere-se à construção de espaços dentro do ambiente escolar onde os alunos tenham oportunidade de ter validados os seus gestos interpretativos. Essa seria uma das mudanças elementares das condições de produção da leitura na escola.

Podemos perceber que o gesto interpretativo é próprio do sujeito frente ao universo simbólico, porém, no que diz respeito ao contexto escolar, o que ocorre é que trabalha-se com interpretações legitimadas e estabilizadas, em outras palavras, a alguns cabe interpretar e a outros apenas reproduzir o sentido “verdadeiro”. A esse respeito Pêcheux (2010a., p. 52-53) diz que há

[...]uma divisão social do trabalho de leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política: a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo 'interpretações', constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos de tratamento 'literal' dos documentos, as ditas 'interpretações'...

Nesse contexto, pensando a escola, onde está em funcionamento o Discurso Pedagógico, mais particularmente o discurso autoritário, podemos perceber que tanto ao aluno quanto ao professor é vedada a prática de interpretação que não trabalhe com os sentidos já estabilizados e legitimados. As leituras aceitas são geralmente aquelas trazidas pelos manuais e pelo livro didático. Dessa forma, aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem resta-lhes unicamente o papel de *escreventes*.

É necessário que se diga também que há dentro da escola uma formação imaginária do que seja um “bom-leitor” e uma “boa-leitura”. Isso influencia no modo como a leitura é concebida e trabalhada na escola tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto em outras disciplinas. Assim, segundo Pfeiffer (2003, p. 97), ao aluno cabe

[...] adequadamente fazer catalogações do código linguístico (a língua é entendida como um código); ao aluno basta reconhecer o sentido da materialidade linguística e colocá-lo na categoria que lhe compete dentro da língua, o aluno é apenas um observador da linguagem, não lhe cabe interferir nela, ele só deve organizá-la de acordo com uma organização *a priori* e externa a ele.

Portanto, não compete ao aluno promover deslocamentos nos sentidos já estabilizados que circulam dentro do espaço escolar, já que tem-se a concepção da língua como sendo um código, e basta que saiba decodificar para apreender o significado contido dentro das palavras. Isso nos leva a uma concepção de linguagem dentro de uma relação termo-a-termo entre pensamento/linguagem/mundo (ORLANDI, 2012b), que faz com que se conceba a língua sob um aspecto lógico e não simbólico. Pfeiffer (2003, p. 101-102) diz que

[...] a interpretação não pode ser vista como mera decodificação, já que a linguagem é histórico-social. Deste modo, não há como entender que ao aluno – ao leitor – basta ir à palavra capturar o sentido que lá está. Intervêm neste gesto interpretativo, necessariamente, dois aspectos da memória discursiva: a memória constitutiva e a memória institucionalizada. A primeira diz respeito ao trabalho histórico de constituição de sentidos – o dizível, o repetível, as estabilizações, mas também os deslocamentos, desregularizações, perturbações na rede de implícitos; em outras palavras, o interdiscurso. A segunda refere-se ao trabalho social da interpretação no qual

há uma tensão entre aqueles que têm o direito a ela (os intérpretes) e aqueles que apenas a legitimam e a mantêm (os escreventes) [...]

Segundo Ferreira (2003), essa concepção de linguagem como sendo um instrumento lógico, tem uma forte tradição, que deixa resquícios até os dias atuais, sobretudo no que diz respeito ao ensino, pois está baseada na trilogia transparência-univocidade-regularidade. Assim, de acordo com essa perspectiva, a linguagem é *transparente* porque é o espelho do pensamento; ela é *unívoca* porque há “uma correspondência perfeita entre as estruturas e as interpretações que elas recebem”; e da mesma forma ela é regular, visto que, é pautada pela lógica e em seu funcionamento não há lugar para heterogeneidade.

Com base no que foi exposto, a leitura, na escola, fica reduzida ao mero gesto de decodificação, não havendo lugar para múltiplos gestos de interpretação.

O que propusemos com este trabalho é justamente o contrário. Consideramos a leitura como uma prática do sujeito frente ao simbólico. Com isso, podemos dizer também que os sentidos estão diretamente ligados às condições de produção dos discursos. Portanto não consideramos que a língua seja um código e as palavras como tendo sentidos enclausurados dentro delas mesmas, esperando para serem decodificados.

Orlandi (2012b) analisa que a prática de leitura que se pretenda discursiva precisa levar o aluno a construir *sítios de significância* que o permita inscrever seu gesto de interpretação na repetição histórica, e não na mera repetição formal, o que reduziria tal gesto a um simples ato mnemônico.

Além disso, para significar, o sujeito inscreve-se em Formações Discursivas (FD), que “[...] podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos e suas relações” (ORLANDI, 2013, p.44), e é dessa inscrição que resultarão os sentidos atribuídos pelo sujeito nas práticas de leitura. Portanto, sujeitos inscritos em formações discursivas diferentes significarão também de formas diferentes. Portanto, há uma contradição dentro da prática escolar que procura homogeneizar os gestos de leitura de sujeitos que inscrevem-se em Formações Discursivas distintas. Segundo Pfeiffer (2003, p. 103), “[...] escola não admite uma diversidade de sujeito-leitor – proveniente de FD diferentes”, e com isso, podemos dizer que a não leitura pode ser entendida como um gesto de resistência contra o controle do sujeito e dos sentidos.

É necessário, da mesma forma, possibilitar que o aluno construa um arquivo com base em sua história de leituras, conforme Orlandi (1999), pois é esse movimento que estará na base da constituição do sujeito-leitor e, conseqüentemente, do sujeito-autor, visto que ambos

são constitutivos. Assim, é preciso considerar nas aulas de Língua Portuguesa as leituras que os alunos fazem fora da escola, e não desprezá-las como se não fossem, parte do arquivo constituído por eles.

Ao propormos um trabalho discursivo utilizando para isso a elaboração de um jornal escolar, pretendendo que os alunos se constituíssem enquanto autores, uma das primeiras ações que tentamos realizar foi, provocar um deslocamento nas condições de produção da leitura durante o desenvolvimento das aulas. Isso porque sabíamos que não haveria como os alunos assumirem a função-autor tendo seus gestos de interpretação interditados dentro da escola. Portanto, a concepção de língua com a qual trabalhamos é a que a vê como sendo não-unívoca, não-literal, e tendo a opacidade como constitutiva.

Além disso, devido à inscrição do trabalho na AD, concebemos, da mesma forma, a língua como sendo constituída por uma incompletude, que faz com que seja impossível pensarmos o texto como tendo um sentido unívoco e transparente. Vale dizer que é nessa incompletude da linguagem que é possível os deslocamentos necessários para que o aluno possa realizar gestos de interpretação e inscreva ser dizer na repetição histórica. Nas palavras de Orlandi (2012, p.71): “[...] o incompleto na linguagem é o lugar do possível, é a condição do movimento dos sentidos e dos sujeitos. É na incompletude que inscrevemos a questão do silêncio, e, por esta via, a da interpretação como movimento”. Porém, não queremos dizer que no trabalho com a leitura o sentido possa ser qualquer um, visto que, isso seria da mesma forma desconsiderar as condições de produção, mas sim desestabilizar sentidos cristalizados.

Faz-se necessário ainda que consideremos a natureza dos textos e materiais que foram trabalhados durante o desenvolvimento das aulas do projeto de elaboração do jornal escolar. Tais textos inscrevem no discurso jornalístico, sobre o qual falaremos a seguir.

2.5 O trabalho discursivo com o jornal escolar: o discurso jornalístico

Dada a natureza do trabalho que aqui nos propusemos a desenvolver, faz-se necessário que façamos algumas considerações sobre o discurso jornalístico e seu modo de funcionamento, em especial, como isso reverbera sentidos dentro da escola. Porém, vale ressaltar que, da mesma forma como temos feito até aqui, o trabalho com os textos de jornal que foram realizados em sala de aula durante o desenvolvimento das atividades do projeto não foi feito sem que antes fizéssemos alguns deslocamentos dentro das práticas de leitura que comumente são realizadas com textos dessa natureza.

Acreditamos que, mais uma vez, é necessário que se leve em consideração a concepção de língua com que se está trabalhando, pois é essa visão que caracterizará a natureza dos resultados obtidos. Isso porque de nada adianta a mudança da natureza dos textos que são trabalhados em sala de aula, se mantivéssemos as mesmas práticas de leitura e escrita que vinham sendo realizadas até então, que tomam a língua como transparente e unívoca e o sentido como sendo atribuído *a priori* ao texto.

Outro motivo da escolha do trabalho com o texto jornalístico se deu devido ao fato de que este é um texto que tem grande circulação dentro da sociedade e, portanto, com o qual os alunos têm um contato um pouco mais frequente. Além disso, há o fato de que existe um imaginário constituído de que o texto jornalístico é fortemente marcado pela literalidade, pela clareza e pela objetividade, o que faz com que ele imaginariamente só veiculasse sentidos unívocos e legitimados. Por esse motivo, um dos intuitos deste trabalho foi tentar levar os alunos a perceberem que mesmo esses textos podem ser expostos a sua opacidade, e estão sujeitos a múltiplos gestos de interpretação.

Guimarães (2001, p. 13) diz que “[...] a matéria jornalística é basicamente a narrativa de acontecimentos contemporâneos à sua enunciação. Ou seja, a matéria jornalística é basicamente a notícia.” Porém, segundo ele, não é qualquer matéria que é “enunciável” para o jornal. Isso dependerá daquilo que se constituirá enquanto acontecimento para a mídia. Nesse sentido ele caracteriza o acontecimento não como um fato empírico no mundo, mas que é constituído pela própria prática do discurso jornalístico. Ainda sobre esse aspecto Dias (2015) diz que o acontecimento começa antes mesmo do fato e extrapola o tempo e o espaço.

Segundo Nunes (2005, p. 18), “O discurso jornalístico é construído de acordo com determinadas regras que regulam a apuração dos fatos e a sua redação; elas (as regras) se pautam pela crença da imparcialidade, na isenção, na busca da objetividade.” Percebemos dentro desse discurso, assim como no discurso pedagógico a visão de língua como sendo transparente, o que impossibilitaria o leitor de praticar gestos de interpretação. Porém, a esse respeito a autora diz também que essa “[...] isenção e neutralidade não são mais do que meros simulacros que grande parte da sociedade consome sem sequer pensar em questionar.” (NUNES, 2005, p. 21). Também a esse respeito, Orlandi (2001, p. 24) diz que

O discurso jornalístico não é mero receptáculo, ele é um meio, no sentido material. Quero com isto dizer que os meios não são indiferentes aos sentidos. Pode ser pensado como um ‘instrumento’ no domínio da informação, instrumento tomado aqui no sentido em que Paul Henry o define.

Portanto, vemos aí a impossibilidade de pensarmos o discurso jornalístico sob uma perspectiva que desconsidere suas condições de produção e o modo com elas vão agir sobre os gestos de interpretação dos sujeitos no momento de atribuir-lhe sentidos.

Em se tratando do modo como o texto jornalístico tem sido tomado com objetivo pedagógico dentro do contexto escolar, pode-se dizer que, em um primeiro momento, acreditava-se que o simples uso de tais textos nas aulas que se destinavam a leitura e à escrita já seria algo inovador, visto que eles traziam em seu conteúdo assuntos que tinham uma relação mais próxima com fatos cotidiano dos alunos. Porém, nessa perspectiva, desconsidera-se que a problemática maior não está no conteúdo dos textos e sim no modo como eles são tomados como objetos de ensino.

De acordo com Pfeiffer (2001), há um discurso salvacionista que apresenta a mídia, e consequentemente o texto jornalístico como sendo uma das saídas para solucionar em parte as dificuldades que a escola tem encontrado em ensinar a ler e escrever. Isso se dá, segundo a autora, porque há um imaginário da mídia como um modelo de “[...] *o que e o modo que é* correto e incorreto dizer” (p. 42). Assim, a autora afirma que

Os textos jornalísticos têm apresentado uma linha editorial que, em sua *superfície textual*, defende o lugar da escola, não se responsabilizando pelo ensino, representando uma demanda geral pelo ensino de qualidade. Teses e argumentos que, em seu funcionamento discursivo, produzem, no imaginário, a mídia como uma das saídas, um dos escapes por onde se pode *salvar* a educação falida do país: sua função, entre, é a de *resgatar* a educação. (PFEIFFER, 2001, p. 42).

Nesse sentido, Silva (2001, p. 62) diz ainda que o “[...] texto jornalístico, aquele que é avaliado como um bom texto, será então também um texto ideal a qualquer escrita não-literária, que se pretenda, portanto, clara, objetiva, concisa...”. E é esse imaginário que vai fazer com que o texto jornalístico seja almejado como ideal de produção escrita. Em outro momento, a autora diz ainda que

Responsável por uma ‘especialização’ sobre o aprendizado da língua escrita na escola, a norma jornalística vai se colocar sobre essa língua fazendo distinções, recomendando e desaconselhando usos. A norma gramatical possui um sentido de correção, que autoriza e aprova formas na escrita. A norma jornalística busca conferir ao texto clareza, objetividade, concisão, precisão, como características do texto jornalístico. (SILVA, 2001, p. 64).

É justamente nesse aspecto que propusemos os deslocamentos a serem realizados antes que levássemos os textos de jornal para serem trabalhados em sala de aula. Isso porque

o intuito do trabalho foi tentar levar os alunos a problematizarem essa visão cristalizada de que o texto jornalístico é isento de qualquer relação sócio-histórico-ideológica. E a partir dessas problematizações, proporcionar que eles pudessem inscrever seus gestos de interpretação no interdiscurso, não de forma a acreditar que eles (os alunos) são a origem do sentido, mas percebendo que o sentido pode ser sempre outro, mas não qualquer um.

Uma questão importante foi que, no momento em que iniciamos a pensar a elaboração do jornal da turma, não foi imposto aos alunos que tipo de texto deveria ser escrito, tentando mostrar a eles que o jornal poderia sim, veicular textos que não fossem aqueles que normalmente compõem o “cânone jornalístico”, mas que eles poderiam escolher aqueles que eles achavam que seriam mais adequados às suas necessidades. Pfeiffer (2001, p. 56) ressalta que é importante levarmos em consideração dois pontos:

a) a importância de não fecharmos nossas análises em tipificações que definem diferentes tipos de discursos (‘o discurso da DC – ou qualquer outro – é estruturado de modo X’) o que nos faria perder o funcionamento discursivo e, portanto, os diferentes efeitos de sentido que cada discurso produz; o que nos leva ao ponto; b) a importância de compreendermos estes diferentes lugares de leitura, para que possamos trabalhar com eles, criando cada vez mais condições de produção para o sujeito ser leitor e autor fora do espaço que lhe nega, lhe diz o que não é.

Por fim, gostaríamos de dizer que é igualmente importante levar os alunos a perceberem o modo como se organizam os dizeres da mídia, bem como os efeitos de sentido passíveis de serem atribuídos a tais formulações. Em outras palavras, fazer com que eles possam ter condições de poderem problematizar certos sentidos que são impostos pela mídia e que possam interpretar sob uma perspectiva mais ampla, própria do gesto de autoria.

O discurso midiático adota um discurso de sedução. O envolvimento construído para seduzir o leitor/ouvinte aliado à espetacularização das notícias e reportagens é a base para a propagação e para a soberania (e consequentemente simulacro da verdade) do discurso midiático na sociedade. (NUNES, 2005, p. 20).

Dessa forma, pensamos que o trabalho com a leitura e a escrita (de textos que se inscrevam no discurso jornalístico ou não) sob uma perspectiva discursiva seja uma forma de minimizar os problemas apontados acima, uma vez que, como dissemos, não é a simples mudança da natureza dos textos trabalhados em sala de aula que garantirá a eficácia nas aulas que objetivem que o aluno se constitua enquanto autor-leitor de textos.

3 O RELATO E A ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DO PROJETO

O intuito do presente capítulo é o de fazer um relato minucioso de todas as etapas de desenvolvimento do projeto de elaboração do jornal escolar, que vão desde o instante da proposição das atividades à turma, até o momento em que os jornais foram distribuídos em um evento ocorrido na escola.

As atividades foram descritas na mesma ordem em que ocorreram e foram organizadas em três grupos, conforme sua natureza. Assim, o primeiro grupo de atividades refere-se àquelas que foram realizadas com a finalidade de que os alunos constituíssem um arquivo acerca dos assuntos que seriam tratados nos textos produzidos para o jornal. Já o segundo grupo de atividades relaciona-se mais diretamente com os momentos de formulação dos textos que, posteriormente, foram publicados. E, por fim, as últimas atividades foram descritas com o objetivo de fazer uma reflexão sobre o modo de circulação dos textos no jornal e fazer uma avaliação sobre as atividades do projeto de um modo geral.

À medida que o relato vai sendo desenvolvido, são feitas algumas considerações teóricas sobre o funcionamento das atividades presentes em cada parte do projeto. Tais considerações são, em outro momento, desenvolvidas também tendo como base alguns dos textos produzidos pelos alunos. As demais produções são colocadas no fim deste trabalho, em forma de anexo.

3.1 As atividades de constituição do Arquivo

Este primeiro grupo de atividades refere-se àquelas que foram realizadas com o intuito da constituição de um arquivo mínimo a fim de que os alunos pudessem construir um lugar de interpretação, nas palavras de Orlandi (2012b) “*sítios de significância*”, que posteriormente subsidiaram o processo de escrita dos textos que compuseram o jornal escolar da turma. Essas atividades foram divididas em dois grupos: primeiramente, aquelas que diziam respeito à leitura sobre questões referentes aos Direitos Humanos, compostas por aulas de leitura com textos verbais, conversas e aulas no laboratório de informática; e outra que se refere mais especificamente a atividades de leitura concernentes aos direitos de pessoas com deficiência e à aula de campo realizada em outra escola do bairro, cujos alunos têm deficiência.

3.1.1 As primeiras leituras e escrita dos primeiros textos sobre os Direitos Humanos

A primeira aula do projeto teve como objetivo apresentar a proposição da criação do jornal escolar à turma. Em um primeiro momento, foi mostrada uma apresentação de *slides* onde estava contida a proposta de trabalho com o jornal, desde as primeiras atividades a respeito dos Direitos Humanos, passando pelo desenvolvimento das aulas de campo, até a produção dos jornais impressos. Assim, alguns alunos sugeriram que naquele mesmo instante já decidíssemos que nome seria dado ao jornal, porém dissemos a eles que fossem pensando sobre o assunto, e que em momento oportuno faríamos tal escolha.

No momento em que foi dito que eles participariam de aulas de campo na redação de um jornal da cidade e em outra escola do bairro, percebemos uma animação generalizada causada pela possibilidade de participarem de aulas fora da sala convencional. Além disso, os alunos pareceram animados com a perspectiva da realização de “coisas diferentes”, como eles mesmos disseram. O mesmo ocorreu quando foi anunciado que seria criado um *blog* da turma onde seriam postados textos, imagens e comentários decorrentes das pesquisas a serem realizadas. Assim, eles sugeriram que o endereço virtual do *blog* fosse afixado em alguns pontos da escola para que outros alunos também pudessem acessá-lo e tecer comentários a respeito das postagens. Com esse fato, teve-se uma primeira pista sobre a natureza de atividades que podem promover uma injeção à assunção da função-autor.

Vale dizer que o fato desses primeiros encaminhamentos terem sido feitos juntamente com os alunos foi muito importante, pois pretendíamos, desde as primeiras aulas, problematizar as práticas instaladas no interior da escola, que têm como base o discurso autoritário. E a partir desse movimento de planejar as etapas do projeto em conjunto com os alunos vimos a possibilidade de vislumbrar o limiar do discurso lúdico.

Em outra aula, assistimos a um pequeno documentário¹⁵ que mostrava o depoimento de alguns alunos após terem participado de uma experiência de construção de um jornal escolar. Houve alguns comentários acerca do conteúdo do documentário, principalmente com relação ao modo como o trabalho foi realizado e a temática abordada na ocasião.

Foi pedido aos alunos que eles adquirissem um pequeno caderno para que pudessem transformá-lo em um diário de campo a fim de que pudessem ser realizados registros à

¹⁵ ALUNAS explicam como foi participar de um projeto de jornal escolar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MXuyMN_EyuY>. Acesso em: 21/09/2014.

medida que as etapas do trabalho fossem sendo realizadas. Alguns alunos mostraram certa resistência à proposta de realização de registros, referindo-se a eles como “escrever texto”. Então, disse-lhes que registrariam apenas aquilo que achassem necessário e passível de ser utilizado no momento em que fôssemos produzir os textos para o jornal. Ao fim dessa aula, foi pedido que os alunos pensassem sobre quais eram os direitos fundamentais de todo ser humano e que na aula seguinte falaríamos sobre o assunto.

Esse gesto de resistência dos alunos com relação à escrita demonstra como esta é vista no interior da escola: como uma atividade protocolar, realizada apenas para cumprir uma exigência da instituição escolar, que é praticar a repetição mnemônica, que não historiciza. Ou seja, ao aluno não é permitido que, por meio da escrita, ele instaure novos sentidos, ele deve apenas repetir os sentidos já cristalizados. Isso faz com que haja um profundo desinteresse por parte do aluno com relação a essa atividade proposta em sala de aula.

Porém, vemos nesse gesto do aluno um ponto de destaque, que demonstra que é possível propiciar rupturas nas práticas de leitura e escrita que ocorrem dentro da escola. Essa contra identificação com as atividades de escrita que tomam a língua como sendo transparente e os sentidos como dados *a priori*, fez com que confirmássemos nossa hipótese de que a forma de autoria produzida está diretamente relacionada às condições de produção.

Em outra aula, iniciamos com os questionamentos que haviam sido feitos no final da aula anterior. Os alunos expuseram aqueles que eles achavam que eram os direitos fundamentais de todo ser humano. Alguns citaram a educação, a saúde, o transporte e a moradia. Logo depois, assistiu-se ao documentário “*História dos Direitos Humanos*”¹⁶, que trata das questões referentes à história dos Direitos Humanos em várias épocas da história da humanidade. Os alunos, questionados sobre o que havia chamado mais a atenção ao assistir o documentário, disseram que eram as imagens em movimento, outros a música e outros ainda o fato de que as pessoas de determinada sociedade nem sempre tiveram os mesmos direitos. Em outro momento, assistiu-se a outro documentário, que tratava especificamente sobre a “*Declaração Universal dos Direitos do Homem*”¹⁷. Porém, neste, era mostrada uma situação específica de discriminação, onde alguns alunos em um campo de futebol discriminavam um menino pela sua estatura. Nesse momento, alguns alunos disseram já ter passado por situação

¹⁶ A História dos Direitos Humanos [DUBLADO]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=quQQrPC7WME>>. Acesso em: 21/09/2014.

¹⁷ 30 Artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RNfluGQYeTQ>>. Acesso em: 21/09/2014.

semelhante e iniciou-se uma discussão sobre a forma como a questão da diferença é tratada no interior da escola.

Na sequência, foi feita uma apresentação de *slides* que trazia trechos da “*Declaração dos Direitos do Homem*”, “*Constituição Federal do Brasil*” e “*Estatuto da Criança e do Adolescente*”. À medida que a apresentação foi sendo feita, fomos discutindo sobre alguns pontos que tinham sido comentados nos documentários ou exemplos colocados pelos próprios alunos. Ao final da aula, foi pedido que eles, divididos em grupos, fizessem uma pesquisa mais aprofundada sobre as três leis estudadas e que, na aula seguinte cada grupo falasse um pouco sobre o resultado da pesquisa para os demais.

Nesta etapa do trabalho, houve um redirecionamento das atividades que estavam previstas no planejamento geral. Isso se deu devido ao fato de que na última aula havíamos percebido certo interesse dos alunos no que se refere a um maior conhecimento da “*Constituição Federal*”, “*Declaração dos Direitos Humanos*” e “*Estatuto da Criança e do Adolescente*”. Por esse motivo, eles realizaram pesquisas e expuseram os resultados das mesmas aos demais colegas.

Esse interesse dos alunos em querer saber mais sobre o assunto de que estávamos tratando foi muito produtivo, pois fez-nos refletir sobre a necessidade de que o planejamento da aula seja flexível, levando em consideração os interesses dos alunos, o que não seria possível dentro do funcionamento do discurso autoritário, uma vez que neste não há espaço para que o conteúdo das aulas seja problematizado nem pelo aluno, nem pelo professor. Portanto, da mesma forma como fizemos no início do desenvolvimento do projeto, à medida que as atividades iam sendo realizadas, foram sendo feitos replanejamentos, juntamente com os alunos, e modificando algumas atividades que foram pensadas no começo do projeto.

Em outro momento, foi feita a leitura de uma notícia de um jornal local cujo título era “*Jovem fica quatro dias preso por falsa acusação*” (Anexo B), a fim de que pudéssemos iniciar uma discussão sobre como os Direitos Humanos acabam tendo influência na vida cotidiana das pessoas. Porém, antes da leitura do texto, solicitamos aos alunos que levantassem hipóteses sobre o texto, tomando como base apenas o seu título. Com isso, iniciou-se uma reflexão sobre a natureza dos títulos das notícias e a sua função principalmente dentro dos periódicos. Posteriormente, foi feita a leitura do texto na íntegra e iniciou-se uma discussão sobre o mesmo, tentando estabelecer uma relação com assuntos abordados anteriormente, pode-se perceber que quando solicitamos que os alunos falassem um pouco sobre a compreensão que tiveram do texto, ainda houve resistência em fazer comentários por parte de alguns deles.

Aqui está outro ponto importante a ser observado, pois essa recusa em expor sua posição acerca do texto lido faz-nos perceber que, na verdade, os alunos percebem-se a si mesmos como não tendo direito à interpretação, cabendo ao professor apontar quais são os sentidos que estariam estabilizados e possíveis de serem atribuídos para, a partir de então eles (alunos) poderem apenas repetir os sentidos que já estão dados previamente.

Em outra aula, fomos ao laboratório de informática e os alunos foram orientados a abrir o editor de textos do computador e escreverem algumas considerações baseados na sua compreensão sobre os textos que haviam sido lidos até então, tanto o texto verbal quanto os documentários. Assim, eles foram informados de que os textos que resultassem dessa atividade seriam os primeiros a serem publicadas no *blog* da turma, mas que para isso a escrita deveria passar por um processo de formatação antes de os textos serem publicizados. Em seguida, eles iniciaram o momento de escrita.

Percebemos, com essa atividade, uma movimentação diferente dos alunos, no sentido de estarem mais preocupados com o que iriam escrever. É importante dizer que nessa situação não houve resistência com relação a realizar a atividade e sim uma preocupação a respeito de quem seriam os leitores dos textos. No momento em que os alunos estavam escrevendo, preocupou-nos a questão de tentar fazer com que o dizer dos alunos não fosse apenas uma “repetição formal”, conforme Orlandi (1989), dos textos lidos em sala, mas sim que eles pudessem posicionar-se em relação aos textos e fizessem uma tentativa de deslocamento no processo de atribuição de sentidos. Porém, apesar de a repetição formal ter inevitavelmente ocorrido em alguns textos, percebeu-se em outros uma tentativa de promover o referido deslocamento. Isso pode ser percebido no momento em que alguns alunos citaram situações para exemplificar os aspectos do texto que foram discutidos.

Em outra aula, foram retomados os textos produzidos pelos alunos, a fim de que os mesmos passassem por um processo de reformulação e fossem publicados no *blog* da turma. Dessa forma, os textos, que já haviam sido digitados, foram projetados na parede da sala e discutidos coletivamente com os alunos. Foram sugeridas possíveis reformulações dos textos e, ainda, se os mesmos contemplavam a proposta inicial de produção, que era falar sobre a importância dos direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. Pode-se dizer que o primeiro aspecto observado pelos alunos foram questões referentes à acentuação, correção gramatical e à formatação dos mesmos. Nesse momento, chamei a atenção para o fato de que as sugestões que fossem dadas fossem no sentido de constituir um processo colaborativo de reformulação dos textos.

Houve um pouco de dificuldade em fazer com que eles compreendessem o intuito da atividade, pois em um primeiro momento eles procuravam os “erros” para apontar o aspecto negativo das “falhas dos colegas”. Porém, tentamos fazer com que eles observassem que há outros aspectos a serem levados em consideração como os efeitos de sentido que resultam das escolhas que são feitas no momento da produção do texto e como o texto é atravessado por determinadas posições que lhes são próprias. Além disso, há a questão de que a própria prática de formulação de um texto não ser fácil mesmo para sujeitos experientes com a escrita, visto que demanda um trabalho que estará sujeito a certas coerções sociais, próprias da função autor, tais como coerência, não contradição, etc. Nesse momento, foi interessante observar o funcionamento da noção de língua como sendo transparente e do imaginário de bom escritor como aquele que faz o uso adequado das convenções ortográficas ditadas pela gramática normativa, fruto das Formações Discursivas (FD) que estão na base do Discurso Pedagógico (DP) do tipo Autoritário. Portanto, o aluno que faz uso da escrita de um modo diferente do que prescreve a gramática é visto também pelos colegas como um mau escritor, como aquele que fala e escreve “errado”.

Após esse momento de leitura e reflexão coletiva sobre textos, conversamos individualmente com cada um dos alunos para saber o que eles achavam das sugestões dadas pelos colegas. Apesar de quase todos terem achado pertinentes as colocações feitas, muitos argumentaram que “português é muito difícil”, daí o motivo dos “problemas”. Assim, contra argumentamos dizendo que a aquisição da modalidade formal escrita da língua é um processo que demanda prática, mas que nem por isso podemos dizer que não sabemos a língua, visto que a usamos desde sempre, de forma satisfatória e que a língua falada e a escrita têm sua ordem própria.

Aqui, mais uma vez vem à tona a relação entre os alunos e a língua, uma vez que, pode-se perceber que estes têm a visão da modalidade de língua que utilizam como sendo não-legitimada e, portanto, não servindo para a utilização nas atividades escolares. Com isso, a escola, ao ensinar somente a modalidade padrão da língua, o faz tentando, ao mesmo tempo, fazer um apagamento da língua que o aluno já domina e que utiliza em seu convívio social. Por esse motivo, há uma resistência do aluno com as atividades escolares e a visão do seu dizer como sendo inadequado. Segundo Payer (2014), no que se refere ao ensino de língua portuguesa no contexto escolar, precisamos levar em consideração a necessidade de mudar a relação do aluno com a língua, fazendo com ele perceba que a modalidade de língua de que faz uso no seu cotidiano não é hierarquicamente inferior à norma padrão, mas diferente.

A seguir, trazemos para serem analisados três textos produzidos pelos alunos nesse primeiro momento de escrita, sobre os quais faremos algumas considerações, levando em conta o que viemos discutindo até aqui.

Texto 1

As leis que falam sobre direitos humanos afetam em toda nossa vida, afetam no trabalho na escola, nas ruas, etc.

Todos nós temos direitos, alguns dos mais básicos são: Educação, respeito, saúde, direitos de ir e vim e outros. Os direitos são criados para "Organizar" a sociedade, sem eles seria uma bagunça. Imagine como seria se você não pudesse sair de casa para comprar o seu "pãozinho", ou até mesmo fosse roubado e a pessoa que cometeu esse crime com você não fosse punido, olha o caos que viraria o mundo.

Sem leis e direitos o mundo não funciona, e nem funcionaria.

Aluna T. M. (14 anos)

Texto 2

Para ter uma vida digna

Para ter uma vida digna: É preciso ter saúde, saneamento básico, água tratada, agente sanitário, policiais e etc.

Aqui nós vivemos em um bairro sem tratamento de esgoto, sem médicos nas policlínicas, com muitos buracos na rua e muito mais.

Hoje em dia, não podemos fazer mais nada sem dinheiro. Nós primeiramente precisamos de oportunidade porque sem a oportunidade nós não conseguimos fazer nada. Nós seres humanos somos muito discriminados por que a maioria das pessoas não tem estudo por que às vezes tem que cuidar de filhos por que o governo nunca dá oportunidade para as crianças mais pobres ficam em creches tem que dormir na fila para conseguir vaga em escolas públicas. Isso é horrível para a saúde pública eles acham que nós somos o quê? Para eles nos tratarem assim somos pobres tudo bem mas eles acham que é fácil ter que dormir em filas para conseguir vagas em escolas creches e ainda estão em greve pelo amor de Deus. Precisamos de um país melhor, crianças precisam brincar, mas hoje em dia não tem nem polícia pra prender ladrões. Que vergonha para os policiais e para o governo.

J. B. (14 anos, 8º ano D)

Texto 3

Bom, para falar a verdade, eu não sei responder, mais porque eu não vi como é viver sem essas leis

Mas o que eu sei que hoje em dia o preconceito diminuiu, isso melhora muito mais as escolas: rampas hoje em dia para deficientes. As leis Obrigam os comerciantes a fazer rampas em frente aos seus comércios, que melhora muito a vida de muita gente, todos temos direitos de ser livre para ser como quisermos, Eu acho que ser livre para sair, se enturmar e ter a sua própria liberdade.

C. H. (14 anos, 8º ano D)

Conforme foi dito, esses textos foram produzidos após algumas aulas onde foram discutidas questões referentes aos Direitos Humanos. O critério que levou-nos a escolhê-los em meio a outros para serem aqui analisados foi porque neles percebemos a recorrência de alguns pontos que gostaríamos de abordar com base no que foi discutido até aqui.

O primeiro aspecto que gostaríamos de chamar a atenção é que os três textos apresentam partes que se poderia dizer estarem em desacordo com as regras da gramática normativa. Portanto, se analisados sob o funcionamento do Discurso Pedagógico, seriam textos classificados como de má qualidade e seus autores como tendo sérias dificuldades de compreensão e escrita. Porém, como dissemos, o que deve ser observado aqui é que apesar de em alguns textos os alunos terem repetido aquilo que eles haviam ouvido em sala de aula, houve vários deslocamentos com relação àquilo que se esperava que os alunos respondessem, quando questionados sobre sua leitura sobre os textos.

Em todos os textos os alunos conseguiram problematizar aquilo que haviam lido, estabelecendo uma relação entre as leis que tratam da questão dos Direitos Humanos e o efeito destas em seu (dos alunos) cotidiano.

Logo no começo do texto 1 pode-se perceber que a aluna faz alusão direta a um dos textos lidos em sala de aula, quando ela diz que “[...] todos nós temos direitos, alguns dos mais básicos são: Educação, respeito, saúde, direitos de ir e vim e outros”. Porém, dentro mesmo do texto, ela dá exemplos de situações em que esses conceitos podem ser problematizados, como quando ela diz “[...] imagine como seria se você não pudesse sair de casa para comprar o seu " pãozinho ", ou até mesmo fosse roubado e a pessoa que cometeu esse crime com você não fosse punido, olha o caos que viraria o mundo”. Isso demonstra que, do ponto de vista discursivo, houve um gesto de identificação por parte do aluno, que seria relegado a um segundo plano se nos ativéssemos apenas às questões imanentes do texto, como, por exemplo, a adequação gramatical.

Nesse mesmo texto é interessante observar como a aluna faz o uso das aspas reconhecendo-a como um recurso discursivo que possibilita a instauração de efeitos de sentido no texto. No momento em que utiliza a expressão “organizar”, seu gesto de interpretação que mostra o processo de textualização e desloca a palavra da possibilidade de ela ter um sentido único, já que “organizar” pode deslizar para outro sentido. Da mesma forma, quando ela utiliza a expressão “pãozinho”, compreende que o termo não se refere apenas ao objeto empírico, mas produz um efeito metafórico, fazendo alusão a outros referentes também.

No texto 2, igualmente, se fossemos analisá-lo sob a perspectiva do Discurso Pedagógico, que trata a língua como sendo um código e a gramática normativa como o parâmetro para todos os usos que faz dela (língua), poderíamos dizer se tratar de um texto não condiz com as determinações da língua culta. Porém, se levarmos em consideração o gesto de identificação praticado pelo sujeito aí, percebemos que houve, assim como no primeiro texto, um processo de identificação com o arquivo de leis com o qual haviam tido contato preliminarmente. Nesse texto, o aluno chama a atenção para a responsabilidade do poder público de garantir os direitos básicos do cidadão, que, na maioria das vezes, é silenciada. Pode-se observar que ele não se atém apenas às leis lidas durante as aulas anteriores, inclusive, usa sua escrita como forma de reivindicar seus direitos enquanto cidadão e aponta problemas sociais profundos presentes em seu entorno social. Responsabiliza-se pelo seu dizer. Inscreve-o no repetível. Historiciza-o.

Já com relação ao texto 3, podemos perceber que o aluno faz uso de termos que são comumente usados na oralidade, ou seja, aquilo que Gallo (1989) chama de “discurso da oralidade”. Segundo ela, “[...] quando o estudante entra na Escola, sua produção linguística se inscreve no Discurso Oral. Mesmo depois da alfabetização, seus textos permanecem inscritos nesse discurso, e assim permanecerão até o fim do período de escolarização. Nada acontecerá a esse aluno, para que ele apreenda o Discurso Escrito” (1989, p. 71). Ou seja, com o passar do tempo, por meio de um trabalho insistente de repetição mnemônica, o aluno acabará fazendo uso das normas da língua escrita, porém seu dizer ainda estará inscrito no Discurso da oralidade, pois em nenhum momento ocorrerá a legitimação desse dizer. Porém, no trabalho discursivo que aqui propomos, essa inscrição no discurso da oralidade torna-se uma etapa constitutiva do processo de aquisição da escrita, que vai mudando à medida que o aluno compreende o funcionamento da língua. Podemos dizer que esse processo é o que Lagazzi (2006) chama de concomitância, e que é constitutivo da constituição da função-autor.

Enfim, trouxemos estes textos para demonstrar que o trabalho discursivo com a língua tem necessidade de estar aberto aos gestos de interpretação dos sujeitos, permitindo, dessa forma, a criação de sítios de significância. Como já dissemos anteriormente, as condições de produção estão diretamente relacionadas com a forma de autoria que é produzida na escola. Portanto, a mudança delas (condições de produção) implicará na mudança desta (autoria).

3.1.2 As atividades relacionadas aos direitos de pessoas com deficiência

A partir das atividades relatadas neste item começamos a tratar mais especificamente sobre questões referentes aos direitos de pessoas com deficiência. Nelas estão inclusas reportagens, uma caminhada pelas ruas do bairro e a realização de uma aula de campo em uma escola do bairro que atende a alunos com deficiência.

Em uma das aulas, os alunos assistiram a uma reportagem que tratava sobre a questão da acessibilidade. Nela eram expostas as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência para se locomoverem nos espaços urbanos, visto que, na maioria das vezes, tais espaços não são pensados levando em consideração as pessoas que têm a capacidade de locomoção reduzida. Os alunos assistiram atentos ao vídeo e, em seguida, iniciamos uma conversa sobre o mesmo. Inúmeros aspectos foram apontados pelos alunos, tais como as dificuldades das pessoas com deficiência em utilizar o transporte público, visto que, nem todos os ônibus são adaptados com plataformas. Outro ponto observado foi que, geralmente, as calçadas e passeios públicos contêm obstáculos que dificultam a locomoção das pessoas. Posteriormente, foi proposto que na aula seguinte fizéssemos uma caminhada pelas ruas do entorno da escola para que pudéssemos observar e fotografar o estado das calçadas e refletirmos um pouco mais sobre o assunto.

Assim, em outro momento, retomamos com os alunos o assunto que estávamos tratando na última aula e os lembramos da proposta que havia feito na aula anterior, que era fazermos uma caminhada pelas ruas do entorno da escola para observarmos as condições das calçadas e dos locais públicos para podermos pensar o grau de dificuldade que pessoas que têm a locomoção reduzida poderiam ter ao transitar por esses locais. Nesse momento, tivemos uma conversa com eles no sentido de orientá-los para que permanecêssemos em grupo durante o trajeto e pedimos que eles fotografassem aquilo que achassem pertinente, conforme o que já havíamos conversado previamente.

Saímos da escola e caminhamos por cerca de três quarteirões. O interessante foi que os próprios alunos foram identificando os problemas nas calçadas que, segundo eles, nunca tinham parado para observar, tais como grande quantidade de lixo, buracos, automóveis estacionados, bocas de lobo abertas, árvores e postes mal posicionados, etc. Ao final do percurso, paramos em frente à escola e perguntamos a eles o que eles tinham achado da caminhada e o que eles tinham observado. Sem que eu fizesse referência ao assunto que tínhamos tratado em sala de aula, eles estabeleceram uma relação das más condições das

calçadas com a dificuldade que uma pessoa com deficiência ou com dificuldade de locomoção teria ao caminhar por esses locais.

Em seguida, retornamos à escola, circulamos por alguns locais e pedimos que eles observassem se os espaços da escola são acessíveis a pessoas com pouca mobilidade. Fomos ao banheiro, à quadra de esportes, ao refeitório e corredores. Por ser uma escola construída recentemente, os alunos conseguiram localizar rampas de acesso em todos os locais, porém fizeram alusão a outras escolas nas quais já haviam estudado e que não tinham tal estrutura. Ao chegar à sala de aula, reunimos as fotos tiradas (Anexo) e lhes dissemos que elas seriam também postadas no *blog* da turma.

Essa possibilidade de dar condições para que os alunos pudessem estabelecer uma relação entre aquilo que eles haviam visto nas reportagens e aquilo que eles haviam de fato presenciado, foi de fundamental importância para que eles pudessem relacionar os sentidos que circulam na sociedade, sobre os Direitos Humanos, e as leis que versam a esse respeito. À medida que íamos observando e conversando sobre as fotografias tiradas (Anexo C) durante o percurso que fizemos, surgiram, da mesma forma, questionamentos por parte dos alunos com relação ao papel do poder público em garantir os direitos previstos na Constituição Federal. Pode-se dizer que os sentidos constituídos por eles naquele momento vão além de uma simples repetição de sentidos previamente formulados, visto que, em nenhum momento lhes foi apresentado um sentido como sendo aquele que deveria ser atribuído, pelo contrário, o movimento de atribuição dos sentidos sempre partia primeiramente dos alunos.

Em outra aula, sugerimos que os alunos lessem a notícia “*App narra filme para cegos*” (Anexo D). Após a leitura pedimos que eles falassem sobre o que mais lhes tinha chamado atenção no momento da leitura. Então alguns disseram ter achado o texto interessante, pois nunca tinham ouvido falar no aplicativo de que trata o texto. A partir de então, discutimos sobre alguns aspectos do texto tais como os efeitos de sentido provocados pelo uso de grande número de palavras relacionadas à tecnologia digital e à internet, inclusive os nomes de grandes empresas do ramo presentes no texto. Os alunos identificaram marcas que particularmente não conhecíamos. Então, tentamos fazer com que percebessem que mesmo uma notícia, que se pretende imparcial, veicula juízos de valor e podem produzir efeitos de manipulação para tentar convencer o leitor acerca de algo. Conforme diz Nunes (2001, p. 24), o discurso midiático tenta seduzir o leitor por meio da espetacularização, criando, dessa forma, um simulacro de verdade.

Em outra aula, houve uma conversa com os alunos sobre alguns pontos da aula de campo que seria realizada no dia seguinte. Conversamos sobre como seria a aula de campo e

quais aspectos seriam abordados durante sua realização. Falamos também sobre como os assuntos estudados até então e a questão dos Direitos Humanos permeariam todo o andamento dessa aula. Percebemos que a maior motivação para participação da aula era o fato de a aula a ser realizada fora da sala de aula convencional, sendo indiferente o local onde seria realizada. Então, sugerimos que eles pensassem no que eles gostariam de saber sobre aquele novo “universo” que eles passariam a conhecer a partir de então. Com isso, sugerimos que cada aluno elaborasse duas questões para serem feitas para os profissionais da escola de educação especial, levando em consideração aquilo que eles gostariam de conhecer de modo mais aprofundado. Pedimos também que eles pensassem sobre a nossa proposta inicial, que era a produção do jornal da turma. Portanto, foi-lhes sugerido que começassem a pensar em quais textos eles gostariam que fossem veiculados no jornal.

No dia seguinte, dirigimo-nos para a escola onde seria realizada a aula de campo, em um ônibus contratado para esse fim. Chegando lá, fomos recepcionados pela diretora da escola, a qual os alunos já conheciam, pois havia sido diretora na nossa escola também. Assim, dirigimo-nos ao refeitório, onde os profissionais da escola de educação especial fariam uma fala prévia conosco, antes de conhecermos os alunos. Ao todo eram seis profissionais: uma psicopedagoga, uma fisioterapeuta, um professor de educação física, uma fonoaudióloga, uma assistente social e uma professora.

Cada um falou um pouco sobre como era trabalhar com crianças com necessidades especiais, desde os desafios enfrentados às diferenças desses alunos com os de outras escolas. Falou-se muito sobre as peculiaridades desse trabalho e as condições sociais em que vivem as famílias daquelas crianças. Naquele momento, percebemos que os alunos anotavam tudo o que era dito pelos profissionais. Se antes, para alguns não fazia diferença onde seria realizada a aula de campo, agora parecia que essa indiferença inexistia. Todos ouviam atentamente à fala das pessoas que estavam ali falando sobre algo que havíamos conversado dentro das paredes da sala de aula, mas que agora eles estavam ouvindo o dizer das pessoas que estavam lidando diretamente com a situação. Uma das falas que percebemos que chamou bastante a atenção dos alunos foi a da fisioterapeuta, que disse que os alunos com deficiência não precisam que se tenha pena deles, e a única coisa de que necessitam é de respeito. É interessante observar que cada pausa na fala dos especialistas da escola era preenchida com perguntas que partiam dos alunos, que eram instantaneamente respondidas por aqueles.

Em outro momento, os alunos lancharam e, a partir de então, iniciamos as visitas às salas de aula. Os alunos tiveram que ser divididos em pequenos grupos para que pudessemos realizar as visitas, pois ao todo eram sete pequenas salas de aula, que não comportavam

um número grande de alunos. À medida que os alunos iam entrando nas salas de aula, iam tendo contato com outros alunos com os mais variados tipos de deficiência: cadeirantes, alunos com deficiência intelectual, outros com Síndrome de Down, etc. E os professores e monitores das turmas iam falando um pouco sobre eles. Quando terminavam, as turmas trocavam de sala e iam fazendo uma espécie de rodízio a fim de que pudessem visitar todas as salas. Logo no primeiro momento do contato com os alunos com deficiência, percebemos que muitos dos alunos estavam emocionados, alguns não conseguiram conter o choro, inclusive. Houve salas onde os alunos cantaram músicas infantis juntamente com as crianças com deficiência, conversaram com elas, e anotavam a tudo com que iam tendo contato.

De um modo geral, dois alunos da escola de educação especial chamaram bastante a atenção. Um deles, cujo nome é Vitor, contou-nos muitas histórias, acompanhadas de encenações, que eram intercaladas com momentos de dança. Em pouco tempo, ele interagiu de tal forma com a turma, que todos os nossos alunos já sabiam seu nome. A outra aluna, Mikaela, chamou a atenção pelo fato de ter enfatizado sua felicidade em ir todos os dias para a escola e que não gostava do final de semana por ter que ficar em casa. Aquelas declarações eram ouvidas atentamente pelos alunos¹⁸.

Pedimos também que os alunos observassem a estrutura física da escola e que pensassem a questão da acessibilidade, sobre a qual já havíamos conversado previamente, a fim de que pudessem estabelecer uma comparação com a escola na qual estudam e com as condições das calçadas, vista na outra aula de campo realizada.

No momento do anúncio de que retornaríamos para a nossa escola, percebemos a desaprovação tanto dos nossos alunos quanto dos alunos da Escola Luz do Saber, pois naquelas poucas horas em que estivemos lá, estabeleceu-se entre eles uma relação de afeto, que era recíproca.

Assim, ao retornamos para a Escola Estadual José Leite de Moraes, percebemos um grande entusiasmo dos alunos em relação à aula de campo realizada, pois como era momento de intervalo, eles contaram entusiasmadamente aos alunos de outras turmas o que havia ocorrido.

Posteriormente, fomos procurados por cinco alunos que disseram que gostariam de realizar uma campanha para arrecadar brinquedos e itens de higiene, a fim de que pudessem ser doados para a Escola Luz do Saber, visto que eles haviam observado que as condições da escola não eram as ideais para as crianças com deficiência. Então, dissemos que falaríamos

¹⁸ As fotos da aula de campo encontram-se no Anexo E.

sobre o assunto na próxima aula e que poderíamos, inclusive, utilizar o jornal escolar que produziríamos para promover uma mobilização na escola em prol do assunto. Nesse momento, uma aluna, que fazia parte do grupo, disse que gostaria de fazer uma pesquisa para entender um pouco mais sobre a Síndrome de Down e que gostaria de publicá-la no jornal da turma.

Naquela situação, podemos perceber que houve uma injunção ao uso da língua como forma de mobilização social, ou seja, os alunos viram-se impelidos a usar a escrita para tentar solucionar um problema que se apresentou diante deles. É importante ressaltar que, nesse momento, a busca pela escrita não foi uma imposição do professor, mas uma necessidade dos próprios alunos. Segundo Orlandi (1999, p. 79), na escola, é necessário compreender como o aluno assume a função-autor, pois essa assunção “[...] implica, segundo o que estamos querendo mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social.”

Outro ponto que deve ser enfatizado é que algumas atividades que começaram a ser desenvolvidas a partir de então não estavam previstas na configuração inicial do projeto, mas foram inseridas a partir daquele momento, por entendermos ser uma oportunidade de podermos observar o funcionamento da autoria, visto se tratar da utilização da língua em função da mobilização dos alunos. A partir daquele momento, eles queriam utilizar a escrita para tentar fazer com que os leitores do jornal da turma soubessem um pouco mais sobre a questão dos direitos das pessoas com necessidades especiais e que se sensibilizassem a respeito das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência na sociedade.

Observa-se aí também o funcionamento de outro preceito básico do processo de constituição da função-autor, que é a questão da responsabilização pelo dizer. Os alunos queriam que suas formulações circulassem e não ficassem restritas ao ambiente da sala de aula, e o jornal seria uma forma de estabelecer uma interlocução com outros leitores, que não fossem apenas o professor e os colegas de sala. Orlandi (2013, p.76) diz ainda que “[...] o autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz, etc.”

3.2 As atividades de formulação dos textos do jornal

As atividades que passaremos a relatar referem-se à formulação dos textos que, posteriormente, foram publicadas no jornal da turma. Elas vão desde a escolha, pelos alunos,

dos textos que seriam veiculados, passando pelas primeiras formulações, até a produção das versões finais dos textos. Vale dizer que, nesse período, começamos a tratar mais especificamente sobre questões referentes à formulação do jornal propriamente dito, tais como a escolha do nome, como seriam dispostos os textos e as imagens dentro do periódico e de que forma seria feito o trabalho de edição.

Assim, em uma das aulas iniciou-se uma conversa com os alunos sobre quais os textos mais comuns em jornais. Nesse momento perguntamos a eles se já haviam lido algum tipo de jornal e, então, começamos a discutir sobre quais são os possíveis objetivos da veiculação de textos em jornais. Posteriormente, abriu-se uma discussão sobre o fato de, no caso do jornal escolar, haver a possibilidade de veiculação de outras formas textuais que não apenas aquelas que comumente vemos nos jornais tradicionais. A partir de então, foram montados grupos de dois ou três alunos e foi solicitado que eles discutissem sobre quais eles gostariam de colocar em circulação no jornal da turma, podendo ter como temática as leituras realizadas até então, ou não.

Essa conversa inicial com os alunos foi importante no sentido de propiciar que eles constituíssem uma autonomia em relação a aquilo que eles gostariam de fazer circular no jornal e assim, pudessem, durante o processo de formulação constituir-se enquanto autores à medida em o texto fosse se configurando, conforme Lagazzi-Rodrigues (2006) e assumir a função-autor, conforme Orlandi (2013), com tudo aquilo que ela implica.

Dessa forma, foi feita a escolha dos textos que seriam produzidos para comporem o jornal da turma. Dentre os textos sugeridos pelos alunos estão: poemas, textos expositivos sobre jogos de computador, música, notícia, história em quadrinhos, relatos, sinopse de filmes, entrevista e texto expositivo sobre a Síndrome de Down.

Após esse momento de escolha dos textos que passariam a serem produzidos, os alunos solicitaram que tratássemos de como seria feita a campanha de arrecadação de brinquedos para os alunos da Escola Luz do Saber. Então, lhes dissemos que havíamos conversado com a diretora da escola e que ela havia dito que, além dos brinquedos, a escola necessitava também de fraldas para alguns alunos com deficiência, de produtos de limpeza, etc. Nesse momento, alguns alunos sugeriram que eles deveriam vir em outro turno de funcionamento da escola para conversar com os demais alunos a fim de arrecadar os itens citados. Mais uma vez, enfatizamos a importância do Jornal como ferramenta de mobilização tanto para o objetivo almejado por eles, que era a arrecadação dos itens, como para chamar a atenção para a questão do respeito à diversidade.

Ao fim da aula, pedimos aos alunos que, no outro dia, viessem fora do horário de aula para que pudéssemos começar a produzir os textos para o jornal, visto que somente as aulas previstas dentro da grade curricular da escola não seriam suficientes para que pudéssemos concluir o processo de formulação dos textos.

As aulas nas quais se iniciou a redação dos textos foram realizadas na biblioteca da escola, no período matutino. Em um primeiro momento, foi pedido que os alunos iniciassem a produção dos textos, e eles perguntaram sobre a possibilidade de os textos serem produzidos em duplas. Então, lhes dissemos que não haveria problemas, desde que ambos pudessem colaborar na formulação dos textos. Assim, eles iniciaram o processo de produção. Nesse instante, percebemos que eles conversaram bastante sobre o que seria colocado nos textos, tanto com relação à temática quanto com relação a como os mesmos se estruturariam.

Nesse momento pudemos observar o funcionamento da textualização, visto que, conforme os alunos iam escrevendo seus textos, percebeu-se a tentativa de dar um efeito de “fecho” ao mesmo, momento em que se passa do discurso ao texto e que há a tentativa da contenção das dispersões e a produção de uma unidade imaginária. Segundo Gallo (2008, p. 87), esse processo resultará em “três efeitos simultâneos: texto, autor e leitor.”

Terminada essa etapa, pedimos que cada dupla trocasse os textos com outra e, em seguida, conversassem sobre os textos dos colegas. Orientamo-los a observar que sentidos os textos produziam com a leitura. Além disso, pedimos que observassem também aspectos da estruturação dos textos. Percebemos que enquanto uns acolhiam prontamente aos comentários dos colegas, outros defendiam aquilo que haviam escrito, veementemente, recusando os comentários. Então pedimos que, mais uma vez, eles trocassem o texto com outro colega, buscassem uma nova opinião sobre o texto e tentassem comparar as duas opiniões expostas. Em ambos os momentos, percebemos que apesar de haver vários comentários acerca do sentido nos textos, parte se referia a questões imanentes do texto, como por exemplo, a ortografia.

Posteriormente, sentamo-nos separadamente com cada uma das duplas e pedimos que lessem novamente seus próprios textos e dissessem o que acharam dos mesmos. Então propusemos que pensassem também sobre as considerações feitas pelos colegas, visto que eles foram os primeiros leitores dos textos. Mais uma vez chamamos a atenção para o fato de que os textos circulariam publicamente, tendo como suporte o jornal da turma, e que, por esse motivo, seriam requeridos deles posicionamentos enquanto autores, tais como responsabilizar-se por aquilo que estava sendo dito, ser coerente, escrever de acordo com as convenções, etc.

Em seguida fomos para o laboratório de informática para que os alunos pudessem digitar os textos que eles haviam escrito manualmente. Nesse momento, pedimos que eles pensassem sobre as sugestões dadas pelos colegas e que fizessem as reformulações se achassem necessárias. Dissemos-lhes também que, no momento em que o jornal fosse diagramado, poderia ser feita uma nova revisão.

Já em outra aula, foi feita uma conversa com os alunos sobre como seria realizada aula de campo na redação do Grupo Gazeta de Comunicação, uma empresa da cidade, que agrega diversas modalidades midiáticas, como jornal impresso, rádio e televisão. Nesse momento, os alunos foram divididos em grupos que ficariam responsáveis por tarefas específicas durante a realização da aula de campo. Dessa forma, um grupo ficou responsável por filmagens, outro pelo registro fotográfico e os demais ficariam incumbidos de fazer registros escritos sobre os aspectos que achassem mais relevantes no decorrer da aula. A partir de então, destinou-se o restante do tempo da aula para que os alunos pudessem conversar e se articular com relação às tarefas que lhes haviam sido delegadas. Percebemos que, nesse momento, os alunos conversaram sobre vários aspectos da aula, como, por exemplo, a localização do Grupo Gazeta e sobre o que cada um faria com relação àquilo que havia sido estipulado. Foi solicitado também que eles levassem um documento para que os pais assinassem autorizando a participação dos mesmos na aula.

No dia em que foi realizada a aula de campo, conversamos um pouco mais com os alunos sobre quais as atividades estavam programadas para realizarmos ao chegarmos às dependências do Grupo Gazeta de Comunicação. Foram recolhidas as autorizações assinadas pelos pais e, em seguida, foram entregues os equipamentos de áudio e vídeo aos grupos que ficaram responsáveis por fazer os registros fotográficos (Anexo F) e de vídeo durante a realização da aula de campo.

Com a chegada do ônibus, partimos em direção ao local onde seria realizada a aula de campo. Durante o percurso, em determinados momentos, os alunos cantavam e em outros eles levantavam hipóteses sobre o que encontrariam quando chegássemos ao nosso destino. Ainda dentro do ônibus, pedimos que os alunos que estavam com as câmeras fotográficas que registrassem também os momentos do percurso. Ao chegarmos ao nosso destino, fomos recebidos pelo diretor de marketing da empresa.

Logo nos primeiros instantes, entramos em uma sala, em cujas paredes haviam vários jornais emoldurados em quadros, que representavam toda a história do grupo de comunicação. Era visível a diferença entre o primeiro e o último jornal da sequência, visto que o primeiro aparentava características bem rudimentares, ainda em preto e branco, e o último tinha formas

modernas e já com imagens coloridas. Nosso guia explicou-nos que, ao todo, aquele era o vigésimo terceiro ano de produção do jornal. Percebemos que os alunos ouviam-no atentamente. Então, ele perguntou-nos um pouco mais sobre as atividades do projeto de jornal escolar e pedimos que uma aluna explicasse a ele um pouco mais sobre as atividades que tínhamos desenvolvido até ali com relação ao jornal da turma e as que ainda seriam desenvolvidas.

Posteriormente, dirigimo-nos a um estúdio de transmissão de rádio e aguardamos um pouco do lado de fora, pois havia um programa sendo transmitido naquele momento. Depois de alguns instantes, adentramos o estúdio e fomos recebidos pela apresentadora do programa. Ela explicou aos alunos alguns aspectos da rotina da emissora, por exemplo, como era feita a programação, que tipo de conteúdo ia ao ar e como era feita a seleção do que era veiculado. Da mesma forma, os alunos ouviam-na atentamente e, quando havia um intervalo entre as explicações, os alunos faziam perguntas das mais diversas naturezas, tais como de que forma era decidida a pauta, se a apresentadora intervinha na apresentação, etc. Houve um momento em que o programa entrou no ar e os alunos fizeram uma participação ao vivo.

Dirigimo-nos, então, aos estúdios onde eram gravados os programas de televisão e o diretor de *marketing* falou um pouco sobre as atividades inerentes a aqueles espaços, que, naquele momento, encontrava-se em reforma. Dalí, partimos para o local onde ficava a redação do jornal escrito. Nosso anfitrião explicou-nos como eram produzidas as matérias para o jornal impresso, bem como o modo como ocorriam as reuniões de pauta, para a escolha daquilo que seria veiculado. Os alunos também fizeram perguntas com relação a como as pessoas envolvidas na produção das matérias faziam para verificar a veracidade dos fatos aos quais os textos faziam referência. O diretor de marketing disse-lhes que aquele era um ponto fundamental para o jornal, visto tratar-se de um fator essencial para a credibilidade de qualquer meio de comunicação.

Logo em seguida, visitamos o local onde são impressos os jornais. Percebemos que os alunos ficaram deslumbrados diante daquela enorme máquina e novamente surgiram muitas perguntas direcionadas ao nosso guia, dentre elas como era feito o processo de correção dos textos que seriam veiculados no jornal, também sobre a quantidade de jornais produzidos diariamente pela máquina, se a mesma já havia estragado alguma vez, etc. Assim, ele respondeu a todas as perguntas enquanto os alunos ouviam-no atentamente.

Terminada mais essa etapa da aula de campo, o grupo de comunicação presenteou os alunos com o fornecimento diário do jornal por 15 dias. Então, nos dirigimos ao ônibus e retornamos para a escola. Ao chegarmos, pedimos que, em casa, eles fizessem o registro sobre

sua compreensão da aula de campo, pois na próxima aula conversaríamos sobre o assunto, antes de começarmos a editar o jornal.

Pensamos que essa atividade foi muito produtiva para a participação dos alunos no projeto do jornal, pois eles puderam pensar a língua tanto na modalidade escrita quanto oral na perspectiva de seu uso profissional. Além disso, eles tiveram a oportunidade de pensar um pouco sobre a questão das condições de produção (em sentido estrito) que envolvem a produção de um jornal, e que há um trabalho minucioso que precede a produção de qualquer meio de comunicação, antes de sua circulação.

Na aula seguinte, conversamos sobre a compreensão que os alunos tiveram sobre a aula de campo realizada no dia anterior. Eles falaram um pouco sobre quais aspectos lhes tinham mais chamado a atenção durante a realização da aula. Alguns alunos disseram ter achado mais interessante a emissora de rádio, o espaço onde são gravados os telejornais, o modo como são realizadas as reuniões para a definição da pauta do jornal impresso. Um ponto interessante é que uma aluna disse que jamais havia imaginado que as notícias de um jornal passavam por todo aquele processo até chegar à casa das pessoas, referindo-se às reuniões de pauta, à redação dos textos, etc. Então, dissemos-lhes que o nosso jornal também passaria por um processo de formulação e revisão também, porém que isso não seria feito pelo professor, mas em conjunto com a turma.

Posteriormente, retomamos os textos que haviam sido produzidos pelos alunos há algumas aulas a fim de que pudéssemos iniciar o processo de estruturação do jornal. Assim, foram projetados na parede da sala os textos que fariam parte do jornal e, então, os mesmos foram lidos coletivamente pelos alunos. Nesse momento, foram sugeridas mais algumas adequações nos textos. Em seguida, foram projetadas também as fotos das aulas realizadas no decorrer do desenvolvimento do projeto. Dessa forma, também foram escolhidas as imagens que comporiam, juntamente com os textos, o jornal.

Após essa etapa, foi projetado o programa que seria utilizado para a edição e diagramação do jornal. Com isso, foram inseridos os textos e as imagens dentro do documento. Chamamos a atenção dos alunos para que levassem em consideração que a escolha das imagens e sua disposição dentro do jornal eram tão importantes quanto os textos verbais no que diz respeito aos efeitos de sentido.

Em outro momento, os alunos chamaram a atenção para o fato de que o jornal da turma, até aquele momento, permanecia sem um nome. Então, pedimos a todos que pensassem em um nome do qual gostassem, que tivesse relação com a turma e que gostariam de ver circulando. Após alguns minutos de conversa, surgiram várias sugestões de títulos para

o jornal, e por esse motivo, colocamos em votação as opções que tínhamos. Então, decidiu-se que o título do jornal da turma seria “ZÉ MILK NEWS”, e seria colocado naquele instante, visto que estávamos com a ferramenta de edição projetada na parede da sala.

Terminada a edição do jornal, o mesmo foi enviado à gráfica para que pudesse ser impresso. Ficou acordado que os exemplares seriam distribuídos na II Feira de Ciências da Escola Estadual José Leite de Moraes, no dia 15 de dezembro, onde a turma teria um estande para a exposição de textos e imagens sobre as atividades desenvolvidas durante o semestre.

Esse conjunto de atividades de escrita foi fundamental para observarmos o funcionamento daquilo que tínhamos como hipótese inicial: que as condições de produção do trabalho que é realizado com a leitura e a escrita nas aulas de língua portuguesa podem possibilitar ou não que o aluno assuma a função-autor, inscrevendo, dessa forma o seu dizer na história.

3.2.1 Os textos do “*Zé Milk News*” e sua inscrição na repetição histórica

Neste momento, trazemos aqui alguns dos textos dos alunos publicados no jornal escolar da turma, a fim de que possamos tratar de alguns aspectos que foram discutidos nesta seção e de outros que, da mesma forma, mostram o processo de constituição da autoria. Porém gostaríamos de ressaltar que a escolha dos aspectos que serão abordados foi feita devido à natureza e aos objetivos do trabalho que foi proposto para o desenvolvimento do projeto. Mas essa escolha não esgota as possibilidades de abordagem de outros aspectos, tanto em Análise de Discurso quanto em outras teorias.

Antes de passarmos aos textos, gostaríamos de fazer algumas considerações acerca do título escolhido pelos alunos para o jornal. Pode-se dizer que nesse título é possível perceber o funcionamento de um jogo discursivo onde eles apropriam-se do conhecimento acerca de determinadas formações imaginárias¹⁹ que colocam em relação a língua portuguesa e a língua inglesa.

Assim, acreditamos que o uso da palavra *News*, no título, tenha se dado muito mais pela memória trazida por essa palavra do que pelo conhecimento de sua tradução em sentido estrito, visto que ela está presente em títulos de jornais conhecidos mundialmente e em títulos

¹⁹ De acordo com Pêcheux (2010), as formações imaginárias referem-se às antecipações das representações dos sujeitos envolvidos no processo discursivo. Segundo ele, elas pertencem igualmente às condições de produção.

de sites relacionados a notícias tanto nacionais quanto internacionais, como, por exemplo, *Globo News*, *Mídia News*, etc.

Já no que se refere às duas primeiras palavras do título, *Zé* e *Milk*, os alunos fazem referência ao nome da escola, que é José Leite de Moraes. Ao traduzir o sobrenome para a língua inglesa, colocando-o na posição de um substantivo comum, os alunos colocam em funcionamento o imaginário que se tem do inglês como idioma falado mundialmente e presente nos vários campos da atividade humana, inclusive na mídia e na comunicação. Por outro lado, eles optaram por não fazer o mesmo com o substantivo José, primeiro nome da escola. Ao invés disso, eles transformaram-no em um apelido comumente usado na língua portuguesa falada no Brasil. Esse gesto pode ser compreendido como um posicionamento em relação à construção de um sítio de significância, onde eles se constituem enquanto autores dentro de sua própria língua, que não é qualquer língua, mas sim aquela que ele aprendeu antes de qualquer outra.

Passemos, então, a outros textos publicados no jornal a fim de discutirmos outros pontos concernentes à assunção da autoria.

Texto 1

Alunos do 8º ano D visitam a Escola Luz do Saber

No dia 30/10 os alunos do 8º ano D da Escola José Leite de Moraes foram na escola Luz do Saber, escola para alunos “especiais”.

Os alunos da escola luz do saber, gostaram muito da nossa visita, eles ficaram muito alegres e felizes e nem queriam que nós fôssemos embora. A escola está sem verba, é alugada e lá tem parquinhos mas não pode ser usado porque lá já foram vistas cobras. Também tem piscina e os alunos fazem fisioterapia dentro dela, mas só quem tem movimento na perna e que não usam fraldas porque as que usam podem fazer necessidade dentro da piscina. Essas crianças são muito educadas e simpáticas, alegres, carismáticas e também tem muitas crianças vergonhosas mais nem todas são. Essas crianças só vivem de doação porque o governo não ajuda. Algumas pessoas têm uma visão de que lá é um ambiente pesado, mas nós fomos lá e comprovamos que é um ambiente normal. Os alunos são bem tratados. As pessoas que trabalham na escola ajudam na alimentação das crianças. A comida é preparada especialmente pra elas. Os profissionais dizem que amam trabalhar com essas crianças porque elas são muito simpáticas. Eles são bons alunos e quem visita a escola gosta, porque é bem tratado e as crianças são encantadoras.

Alunas: A., N., L., 8º Ano D

Texto 2

O que é a Síndrome de Down?

Pessoas com Síndrome de Down podem ter uma dificuldade de aprendizagem,

geralmente por problema mental leve a moderado. As características mais comuns são DNA diferenciados.

Uma pessoa com Síndrome de Down pode apresentar todas ou algumas das seguintes condições físicas: olhos amendoados, dedos curtos, nariz achatado, língua presa, pescoço curto, etc.

Quando fomos juntamente com os alunos do 8º ano, na escola Luz do saber, conhecemos algumas crianças com síndrome e era em torno de umas quatro ou cinco. Duas delas eram tão inteligentes e espertas que só aparentavam ter essa síndrome por causa das características físicas, porque o comportamento delas era de uma criança normal. O Vitinho, por exemplo, ele é dançarino. Tem a Mikaela que é super inteligente. Eles dois cantaram, dançaram e se divertiram bastante com a gente. Já as outras crianças com síndrome não tinham essa empatia igual a Mika e o Vitinho. Foi uma experiência ótima de poder conviver algum tempo por pequeno que seja com eles. Aprendemos a não ter pena de crianças com a síndrome porque somos todos iguais, e aprendemos a dar valor a vida.

Alunas: L., V., M., 8º Ano D

Texto 3

ENTREVISTA

Equipe JLM- Os professores são especializados nas áreas para cuidar de deficientes?

Valmira Leite- Todos são especialistas, inclusive todos eles têm mais de 2 especialidades.

Equipe JLM- Qual é a gratificação de cuidar de pessoas “especiais”?

Valmira Leite- Ah, é o cuidado, ver que aquela criança cresça, se desenvolva nas suas potencialidades e suas habilidades...

Equipe JLM- Como funciona o horário?

Valmira Leite- É integral, matutino e vespertino.

Equipe JLM- O governo ajuda de alguma forma?

Valmira Leite- A escola é estadual. Só que a escola recebe uma renda de quatro em quatro meses, que no caso é seis mil reais. E todas as crianças são carentes, é muito pouco para deficientes.

Equipe JLM- As aulas são diferenciadas?

Valmira Leite- Sim, de manhã fica parte pedagógica, e de tarde fica mais o lúdico. Elas frequentam natação, brinquedoteca e educação física.

Equipe JLM- Eles têm muita dificuldade no aprendizado?

Valmira Leite- Muita dificuldade, geralmente as crianças chegam com mais de uma deficiência.

Alunas: T. M. e S. D. O., 8º Ano D

É importante ressaltar que, durante a desenvolvimento do projeto, em nenhum momento foi dito aos alunos que eles deveriam escrever apenas textos que convencionalmente são veiculados em jornais, mas que eles se sentissem à vontade para escrever o texto com o qual eles tivessem mais familiaridade.

Com relação ao texto 1, pudemos observar o funcionamento de um dos aspectos referentes ao posicionamento do sujeito enquanto autor, que é a administração das dispersões de discursos dentro do texto. Portanto, espera-se também do autor que ele responsabilize-se pelo efeito de unidade do texto. Segundo Orlandi (1999, p.78), dentre as exigências que são requeridas estão a “unidade, não contradição, progressão e duração”. No texto em questão, observamos que os alunos assumem uma posição com relação ao que está sendo dito e trazem para o texto uma posição contrária à sua a fim de problematizá-la. Estamos, aqui, nos referindo ao trecho “Algumas pessoas têm uma visão de que lá é um ambiente pesado, mas nós fomos lá e comprovamos que é um ambiente normal”. Da mesma forma, eles trazem outra posição presente no texto quando dizem que “Os profissionais dizem que amam trabalhar com essas crianças porque elas são muito simpáticas”. Esse movimento do sujeito de tentar criar um efeito de unidade no texto, administrando essas dispersões, é próprio da função-autor.

No texto 2, o que é importante ressaltar com relação à assunção da autoria pelo sujeito é o fato de eles terem se colocado no lugar de quem conhece, ou seja, de quem fala tendo conhecimento daquilo que está sendo dito, visto que, eles haviam vivenciado um fato e, posteriormente, recorreram a uma pesquisa a fim de compreendê-lo e também quiseram fazer com que outras pessoas tivessem acesso àquele conhecimento. Inclusive, a ideia da produção de um texto a fim de fazer com que as pessoas soubessem um pouco mais sobre a Síndrome de Down partiu dos próprios alunos que o redigiram. De certa forma, há aí também o funcionamento da responsabilização pelo dizer, visto que aquele não seria um texto de circulação restrita à sala de aula, muito menos teria como leitor exclusivamente o professor.

Ainda no que se refere ao texto 2, outro ponto que gostaríamos de destacar é que há a presença de um processo gradativo que vai constituindo o autor e o texto em concomitância, conforme Lagazzi-Rodrigues (2006). Nesse texto, reverberam posições construídas a partir do arquivo constituído pelos alunos desde as primeiras aulas do projeto (e anteriores a ele também). À medida que eles vão escrevendo, marcando essas posições no texto, administrando as dispersões, enfim, textualizando, resultam desse processo não só o texto, mas também o autor.

No texto 3, vale dizer que o contexto da entrevista foi durante a realização da aula de campo na Escola Luz do Saber, que trabalha com crianças com deficiência e a pessoa entrevistada é uma professora da escola. É interessante observar o modo como os alunos inscrevem no texto da entrevista um leitor virtual, a partir dos direcionamentos que são dados às questões feitas aos entrevistados. Dessa forma, ao elaborar as questões e dispô-las em forma de um texto, juntamente com as respostas dadas pelos entrevistados, tentando

estabelecer entre elas uma coerência, os alunos recorrem, da mesma forma, à textualização. Isso se dá devido ao fato de que o intuito aqui, assim como nos textos anteriores é criar um efeito de unidade, coerência, não contradição e progressão (ORLANDI, 2013).

Por fim, há em comum entre esses textos o fato de não serem meras atividades de repetição, com as quais os alunos não se identificam por ter seus gestos de interpretação cerceados. Pelo contrário, todos os textos surgiram a partir de uma necessidade dos próprios alunos e tinham como base suas leituras acerca dos assuntos tratados. Não estamos aqui dizendo que qualquer sentido seja válido, mas que a imposição de um único sentido como sendo passível de ser atribuído também é um equívoco. Enfim, o aluno precisa perceber que precisa apropriar-se de certos mecanismos textuais e discursivos inerentes ao funcionamento da língua, mas que isso não implica na impossibilidade de que ele possa ter legitimados os sentidos que atribui.

3.3 A circulação do Jornal

Este último grupo de atividades referem-se à finalização do projeto e à circulação do jornal da turma²⁰, que se deu principalmente na feira de ciências realizada na escola. O evento teve como um de seus objetivos a divulgação dos projetos desenvolvidos pelos alunos no decorrer do ano letivo. Além do relato das atividades desenvolvidas, desenvolveremos aqui algumas reflexões acerca da circulação do jornal e do efeito de leitura produzido (ORLANDI, 2012a). Tais reflexões terão como base os registros feitos pelos alunos logo após a realização do evento e a distribuição dos jornais.

Na ocasião da realização da feira de ciências foi montado um estande onde, além da distribuição dos jornais, foram elaborados painéis nos quais foram expostas as fotos de todas as atividades desenvolvidas desde o início do projeto do jornal escolar.

No dia marcado para a realização da “*II Feira de Ciências da Escola Estadual José Leite de Moraes*”, foi pedido que os alunos estivessem no local com pelo menos duas horas de antecedência, a fim de que pudéssemos organizar o estande onde seriam expostos os painéis e onde seriam distribuídos os jornais produzidos pela turma. Eles dividiram-se em pequenos grupos e cada um ficou responsável por uma atividade durante o evento. Uns ficaram responsáveis por montar os painéis, outros pela distribuição dos jornais, enquanto outros

²⁰ A versão final do jornal encontra-se no anexo H.

fizeram a recepção do público no estande e exposição oral acerca das atividades desenvolvidas.

Com isso, iniciaram-se as atividades da feira²¹. Ao todo eram em torno de 15 estandes, divididos entre os alunos da primeira e a segunda etapa do Ensino Fundamental e ensino médio. Em um primeiro momento do evento, os alunos ficaram todos no estande para recepcionar os visitantes. Eles explicaram, a quem visitava a exposição, sobre como havia sido o processo de produção dos textos, bem como a participação deles nas aulas realizadas no decorrer do desenvolvimento do projeto. A cada um dos visitantes era entregue um exemplar do jornal, que na maioria das vezes era lido ali mesmo nos arredores do estande.

É interessante dizer que mesmo aqueles alunos que na sala de aula se mostravam muito tímidos, naquele momento, respondiam às perguntas que eram feitas pelo público sobre o processo de escrita dos textos.

Em outro momento, enquanto alguns alunos permaneceram no estande realizando as exposições, outros saíram por outros estandes distribuindo os jornais.

Pode-se perceber a empolgação dos alunos ao falar sobre o processo de produção de seus textos. Outro fator que os deixaram satisfeitos foi a grande procura das pessoas pelo estande da turma, a fim de receber uma cópia do jornal, de forma que em todos os lugares da feira havia uma pessoa lendo o jornal.

Creemos que esse foi o ponto do trabalho em que pudemos observar outro ponto ao qual havíamos nos referido no capítulo II deste trabalho: o fato de que além de ter que se colocar no lugar de autor, ele também tem que ser reconhecido socialmente como tal. Isso pode ser percebido durante o período de visita ao estande, pelos questionamentos que eram direcionados aos alunos. E nesse mesmo movimento o sujeito reconhece-se como autor, coloca-se nessa posição, como tentaremos demonstrar com base nos depoimentos dos alunos feitos no dia seguinte à realização do evento. No próximo item, desenvolveremos melhor essa reflexão que iniciamos aqui.

Em outra oportunidade, foram levadas a arrecadações feitas pelos alunos para a escola Luz do Saber. Dentre os itens arrecadados havia brinquedos e produtos de higiene e limpeza. Porém, os alunos não puderam ir para fazer a entrega das arrecadações, pois não havia meio de transporte para levá-los. Assim, a diretora daquela escola enviou uma carta de agradecimentos, que foi lida para a turma.

²¹ As fotos encontram-se no Anexo G.

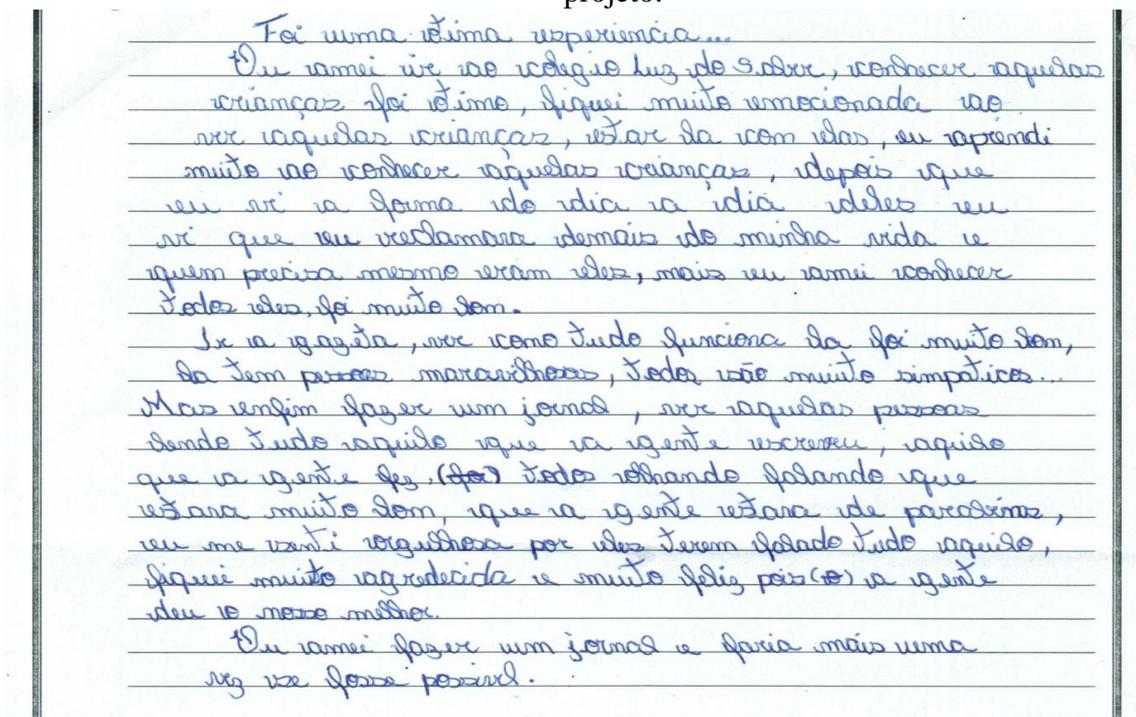
3.3.1 Eu? Autor? Por que não?

Neste tópico trazemos três textos dos alunos, que foram escritos com o intuito de que eles fizessem uma avaliação acerca de sua participação nas atividades de produção do jornal e também sobre a percepção que eles tiveram a respeito dos leitores ao entrarem em contato com os textos produzidos.

Com a observação desses textos de avaliação pretendemos explorar alguns aspectos relacionados diretamente com a autoria e outros que permeiam o funcionamento das práticas escolares.

Conforme dissemos anteriormente, pretendemos também centrar nossa reflexão em um dos aspectos concernentes ao funcionamento da autoria, que é o imaginário que o sujeito tem de si enquanto produtor de linguagem e enquanto autor, visto que não somente necessário que ele seja reconhecido como autor, mas ele precisa reconhecer-se nessa posição. Vejamos os textos escolhidos para a reflexão.

Figura 1 – Texto escrito pela aluna V. A. de O. (8º Ano D) a fim de avaliar as atividades do projeto.



Fonte: Arquivo do autor

Figura 2 – Texto escrito pela aluna L. D. S. A. (14 anos) a fim de avaliar as atividades do projeto.

Foi uma experiência ótima, todas as atividades feitas, todas as passagens. Eu gostei principalmente de passar na escola Luz de Jesus, porque aprendemos a dar valor na vida que temos, pois muitas vezes reclamamos quando somos 'perfeitos'.

Mas também gostei muito de passar na festa, pois nos ajudou muito, no nosso jornal. Nesse conhecimento respondi de esta forma, aprendemos como produz o jornal, como funciona os ~~os~~ bastidores, como funciona a impressão do jornal.

É quando eu li as passagens lendo o nosso jornal, foi uma enorme satisfação, e muito bom quando as pessoas aparecem nosso trabalho. É eu me empolgo bastante com esse projeto de jornal, porque de esta forma, tem falar com a minha futura carreira. É sempre que falo sobre nosso jornal, tem uma grande palavra na minha classe, satisfação.

Fonte: Arquivo do autor

Figura 3 – Texto escrito pelo aluno V. G. N. de S. (8º Ano D) a fim de avaliar as atividades do projeto

Foi muito legal, visitamos uma escola muito boa com crianças e profissionais excelentes, conhecemos pessoas boas e crianças que precisam de muita atenção, foi interessante escrever um jornal com meus amigos, nós nos unimos muito conversamos muito sobre o assunto.

Ver as pessoas lendo aqui eu escrevi foi muito maravilhoso não sei porque mais gostei. Foi uma experiência muito boa, e única, ler o jornal é uma coisa mais participar da produção do jornal, e totalmente diferente.

Gostei muito da experiência.

Fonte: Arquivo do autor

Nos três textos que expusemos acima podemos ver o funcionamento de aspectos relevantes que concernem ao modo de participação do sujeito na posição de aluno dentro do processo de ensino-aprendizagem. Nos deteremos mais demoradamente em alguns desses aspectos, conforme dissemos logo no começo deste tópico.

Tanto nestes textos, quanto nos outros que foram produzidos pelos alunos com a finalidade de que eles fizessem uma reflexão acerca das atividades do projeto²², podemos perceber que é recorrente sua satisfação em verem seus textos sendo lidos por outras pessoas e receber destas um comentário sobre os mesmos. Um exemplo é o primeiro texto, em que a aluna diz “[...] ver aquelas pessoas lendo tudo aquilo que a gente escreveu, aquilo que a gente fez, todos olhando falando que estava muito bom, que a gente estava de parabéns, eu me senti orgulhosa por eles terem falado tudo aquilo, fiquei muito agradecida e muito feliz, pois a gente deu o nosso melhor.” Nesse trecho é interessante observar um dos aspectos da assunção da autoria a que nos referimos anteriormente, não só a questão de o sujeito colocar-se na posição de autor, mas também de ser reconhecido como tal pelo *outro*, nesse caso, o leitor. Da mesma forma, podemos identificar esse funcionamento no trecho de outro texto, quando a aluna diz “E quando eu vi as pessoas lendo nosso jornal, foi uma enorme satisfação, é muito bom quando as pessoas apreciam nosso trabalho [...]”.

Além disso, é possível perceber também que nas atividades com o jornal foram criados sítio de significância, onde os alunos tiveram seus gestos de interpretação valorizados, o que fez com que tais atividades fossem de fato significativas para eles. No momento em que, no primeiro texto, a aluna diz “me senti orgulhosa por terem falado tudo aquilo” ou quando, no segundo texto a outra aluna diz “eu me empolguei bastante com esse projeto do jornal”, podemos perceber que as atividades não representaram para os alunos meras atividades mnemônicas com o intuito de cumprir um programa previamente estabelecido e ao qual os próprios alunos não têm acesso e nele não podem intervir. Pelo contrário, eles perceberam que aqueles textos eram fruto de seus próprios gestos de interpretação e que eles tinham, naquele momento, um lugar dentro da instituição escolar e na vida de um modo geral, juntamente com outros dizeres, e que não estavam hierarquizados dentro de uma lista classificatória, onde os sentidos são classificados como adequados ou não, dentro do funcionamento do Discurso Pedagógico.

Outro aspecto que é importante ser abordado aqui e que tem necessidade de estar, da mesma forma, na base do funcionamento da autoria na escola é a questão da inserção dos

²² Os demais textos encontram-se no Anexo A.

sujeitos nas condições de produção da cultura da sociedade da qual fazem parte e na ordem do discurso institucional. Esse, pensamos, foi um dos pontos importantes que pretendemos alcançar neste trabalho. Assim, no terceiro texto, quando o aluno diz “Foi uma experiência muito boa e única, ler o jornal é uma coisa, mas participar da produção do jornal é totalmente diferente”, percebemos que ele consegue, depois de sua participação nas aulas, atribuir outros sentidos para uma atividade que ele somente conhecia sob uma única perspectiva, e que pode ressignificá-la a partir de então.

Além disso, outro ponto também enfatizado pelos alunos nos textos de avaliação do projeto foi relacionado às aulas realizadas fora do ambiente das salas convencionais, todas avaliadas de forma positiva. Percebemos, com isso, a necessidade de que a escola repense suas práticas no sentido de transcender seus muros e propiciar ao aluno que ele possa ressignificar o mundo que o circunda, pois assim é possível promover um deslocamento das práticas escolares, onde não se objetive apenas a mera repetição formal, mas ao contrário, permitir que esses sujeitos que estão envolvidos no processo de escolarização, tanto professores quanto alunos, possam inscrever seu dizer na repetição histórica (ORLANDI, 2013).

É importante ressaltarmos que o relato feito até aqui acerca do desenvolvimento das atividades de um jornal escolar não tem a pretensão de servir como receita que possa ser utilizada indistintamente por outros professores de Língua Portuguesa, pois na perspectiva que aqui assumimos, sabemos que dentro desse processo trabalham as condições de produção, que podem ser diferentes. Porém, tivemos o intuito de mostrar que é possível promover deslocamentos dentro da conjuntura estabelecida e a partir de condições de produção específicas, o que pode fazer com que os resultados sejam diferentes, sob condições de produção diferentes. Isso equivale a dizer que é possível problematizar as práticas de leitura e escrita dentro do espaço escolar fazendo com que haja um deslocamento dentro do Discurso Pedagógico e saindo do tipo Autoritário que impede que os alunos assumam a função-autor nas atividades realizadas na escola.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao iniciarmos este trabalho, tivemos como objetivo fazer a proposição e o desenvolvimento de um conjunto de atividades com uma turma de alunos do ensino fundamental, em que fosse possível problematizar algumas práticas do ensino de Língua Portuguesa e ao mesmo tempo propor um trabalho que levasse em consideração questões referentes à discursividade, no se se refere ao uso da língua, mais especificamente propiciar condições para que os alunos pudessem constituir-se enquanto autores dos textos que resultam das atividades escolares.

Para isso, levantamos algumas questões referentes à Escola enquanto instituição, que tem um funcionamento que lhe é próprio dentro de uma sociedade, da mesma forma que é sustentada por um discurso que também lhe é específico e que produz efeitos de sentido para essa sociedade na qual está inclusa, o Discurso Pedagógico.

Mostramos também que os documentos oficiais, que têm como intuito subsidiar o trabalho do professor em sala de aula, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares Estaduais (OC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição produzem efeitos que imobilizam o professor, sem que ele possa realizar um trabalho que possibilite que a leitura e escrita na escola que não seja um mero gesto de incessante repetição mnemônica, mas que seja efetivamente significativo para o aluno.

Fizemos esse percurso de apontamentos para mostrar que o processo de assunção da função-autor pelo sujeito aluno na escola (e também para o sujeito professor) se dá sob certas condições de produção, que vão determinar o modo como se produz a autoria dentro desse espaço institucional. Portanto, também tínhamos como intuito mostrar que é possível promover deslocamentos dentro do funcionamento do Discurso Pedagógico (DP), fazendo com que determinadas práticas sejam problematizadas.

No que se refere ao desenvolvimento das atividades, percebemos que num trabalho que objetive a assunção da autoria pelo aluno é fundamental que ele participe de todas as etapas do trabalho, principalmente do planejamento das atividades. O fato de o planejamento das atividades de produção do jornal escolar da turma ter sido feito em conjunto com os alunos acreditamos ter sido o primeiro passo que fez com que eles se comprometessem com o trabalho e que se responsabilizassem da mesma forma com os possíveis resultados do processo.

Para isso, foi necessário que trabalhássemos com um planejamento flexível que possibilitasse sua avaliação e redirecionamento no decorrer do desenvolvimento das

atividades, como de fato ocorreram. Um dos momentos em que o planejamento precisou ser reavaliado e redirecionado foi o momento em que surgiu o interesse, por parte dos alunos, em saber sobre os documentos que tratam das questões referentes aos direitos humanos, e partiu deles a sugestão de realizarmos pesquisas a fim de aprofundarmos o conhecimento sobre o assunto. Outro momento em que sentimos a necessidade do replanejamento das atividades foi na ocasião da aula de campo, na escola de educação especial, quando partiu também dos alunos a sugestão de fazermos uma campanha de mobilização social dentro da escola para tratar de questões referentes aos direitos das pessoas com deficiência.

Em ambas ocasiões vislumbramos a possibilidade de um trabalho com a leitura e a escrita que se deslocasse do lugar das atividades protocolares, que funcionam à maneira do Discurso Pedagógico autoritário, visto que eram atividades muito significativas para os alunos, sugeridas por eles. Sob esse aspecto, o trabalho com o planejamento flexível foi muito produtivo e contribuiu para os resultados esperados com o desenvolvimento do projeto.

Por outro lado, no que se refere ainda ao planejamento, houve atividades que foram planejadas em um primeiro momento, mas que não tiveram o efeito esperado, como por exemplo, a utilização dos diários de campo e do *blog* da turma.

Com relação aos diários de campo, inicialmente, pensamos que seria uma forma de fazer com que os registros das atividades fossem feitos em um único documento pelos alunos, porém não levamos em consideração que cada sujeito estabelece uma relação muito particular com a língua, nesse caso, com a escrita. Dessa forma, os diários de campo não foram os principais instrumentos de registro utilizados pelos alunos. Os registros foram feitos tanto no próprio caderno da disciplina de Língua Portuguesa, em agendas, em aparelhos de telefone celular e mesmo em folhas avulsas.

Já no que se refere ao *blog* da turma, pensamos que por se tratar de um instrumento de registro eletrônico seria uma das atividades mais significativas para os alunos. No entanto, apesar de eles terem utilizado por diversas vezes o *blog* para a postagem dos registros, houve outras atividades que se tornaram, no decorrer do trabalho, mais significativas para eles como, por exemplo, as pesquisas realizadas sobre determinados tipos de deficiência, após a aula de campo na escola Luz do Saber, ou mesmo a campanha de mobilização sobre os direitos das pessoas com deficiência. Daí a necessidade de que o planejamento seja feito em conjunto com os alunos, visto que, segundo Pêcheux (2013, p.200) “[...] é impossível pensar do lugar de quem quer que seja”.

Outro ponto que contribuiu para o desenvolvimento das atividades foi a realização de aulas fora do ambiente da sala de aula convencional. Esse fato fez com que pudéssemos

propiciar que os alunos pensassem os usos da língua para além dos muros escolares, o que os levou a estabelecer certas relações necessárias à realização de leituras de mundo. Um exemplo disso é que, na ocasião da realização da aula de campo na sede do jornal, alguns alunos que nunca tinham imaginado que a produção de um jornal passasse por todo aquele processo vivido por eles, e que a partir daquele momento eles conseguiam ver elementos que antes não conseguiam. Isso da mesma forma fez com que eles se identificassem com atividades escolares, que para eles foram ressignificadas.

Nas atividades de escrita percebemos que em determinadas situações o próprio aluno se vê no lugar de quem não tem o direito à interpretação, submetido a ter seus gestos de interpretação legitimados dentro da instituição escolar. E esse fato é ratificado pela escola, uma vez que cabe ao aluno apenas repetir constantemente aquilo que lhe é dito. Sob esse aspecto, pensamos que no presente trabalho conseguimos provocar alguns deslocamentos de modo que os alunos refletissem sobre sua relação com a língua, fazendo com que eles percebessem que esta pode ser utilizada como forma de mobilização social, e que a modalidade formal da língua é apenas uma das possíveis de serem utilizadas, mas que para isso eles não precisariam fazer um apagamento das outras modalidades que já dominavam.

Além disso, reiteramos o fato de que, nas atividades escolares de um modo geral, e aqui falando especificamente da questão do trabalho com leitura e escrita, é preciso que se leve em consideração que o aluno precisa estar envolvido no processo de formulação das atividades escolares e não participar como um mero espectador, que apenas contempla algo no qual ele não pode e não deve interferir. Percebemos também que esse envolvimento dos alunos com as atividades escolares é fundamental para a constituição da função-autor, pois ele leva o aluno a se responsabilizar juntamente com o professor por aquilo que está sendo realizado e a preocupar-se com os possíveis resultados do processo.

No decorrer das atividades do projeto, um ponto que dificultou o desenvolvimento das atividades foi a questão do tempo, pois ainda que tivéssemos previsto no planejamento inicial um número significativo de aulas, estas não foram suficientes para que pudéssemos concluir todas as atividades, mesmo realizando redirecionamentos constantes no planejamento. Assim, tivemos que realizar algumas atividades do projeto fora do horário de aula convencional. Apesar de uma das propostas da mudança na organização do sistema educacional público estadual de Mato Grosso de séries para Ciclos de Formação Humana seja justamente a de propiciar a flexibilização do tempo destinado ao aprendizado do aluno, percebemos que essa organização acaba tendo o mesmo funcionamento da escola seriada, ou seja, constitui-se como um obstáculo ao desenvolvimento de atividades que tenham como intuito propor formas

diferenciadas de ensinar e aprender. Com isso, o professor, estando sob esse funcionamento, se vê impelido a adequar-se a ele e, da mesma forma, impossibilitado de propor possíveis mudanças dentro desse processo.

Essa dificuldade com relação ao tempo destinado às aulas, no que se refere ao projeto, precisou ser contornada com a utilização de espaços temporais alternativos, em outro momento que não o instituído para a aula. Apesar dessa ter sido uma das saídas encontradas, nem sempre é possível, tanto para o professor, quanto para o aluno, estarem na escola em outro momento que não o de realização oficial das aulas, devido a compromissos outros assumidos por ambos.

Essas são questões que precisam ser pensadas no que se refere ao modo como se organiza o currículo escolar e como isso produz efeitos nas práticas dos professores, e conseqüentemente no processo de ensino-aprendizagem. Talvez pensar um currículo em que o tempo fosse de fato flexibilizado, sendo uma das possibilidades para lidar com esse problema.

Com relação a nossa proposição inicial, que era a de mostrar que o sujeito assume a função-autor à medida que o texto se constitui, ou seja, em concomitância, conforme Lagazzi-Rodrigues (2006), e foi efetivamente contemplada no desenvolvimento do projeto. Dizemos isso porque houve uma mudança em relação ao posicionamento dos alunos desde as atividades de constituição do arquivo até a produção das versões finais dos textos que foram publicados no jornal da turma. Ao fim do processo, era possível perceber que eles escreviam demonstrando grande propriedade sobre o tema do qual estavam tratando, o que não seria possível se não tivéssemos feito todo o percurso de constituição do arquivo, que precederam a escrita.

Além disso, mostramos também que nesse processo de concomitância de constituição do autor e do texto, que culmina na assunção da função-autor, se trabalha, também, a textualização que é o movimento do sujeito no intuito de administrar as dispersões no texto, buscando dar a este um efeito de unidade e de fecho. Nos momentos de escrita dos textos para o jornal, percebemos a preocupação dos alunos em utilizar determinados recursos textuais a fim de possibilitar que determinados efeitos de sentido pudessem ser atribuídos aos textos.

Uma das contribuições deste trabalho é mostrar que é possível promover deslocamentos no funcionamento do Discurso Pedagógico, de modo a fazer com que possam ser criados “sítios de significância” conforme Orlandi (2012), em que os alunos tenham legitimados seus gestos de interpretação e possam constituir-se autores dos textos que resultam das atividades escolares, visto que em outros lugares sociais em que convivem (nas redes sociais, por exemplo) eles têm seus gestos de interpretação legitimados.

Por fim, é importante ressaltar também que acreditamos que o êxito no processo de ensino-aprendizagem, seja em Língua portuguesa ou em outra disciplina, tem relação com a questão da afetividade, pois é ela que propiciará o estabelecimento de parcerias que são fundamentais dentro desse processo, já que a responsabilidade e os ganhos advindos aí deslocam-se do professor e passam a ser de todos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BALDINI, L. J. S. A autoria é algo que se ensina? In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE, 16, 2007, Campinas. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss06_05.pdf> Acesso em: 18 de Julho de 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 set. 2014.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 12 set. 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997, 144p.

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão – 1789. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 12 set. 2014.

FERREIRA, M. C. L. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p.201-208.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 7.ed. Lisboa: Nova Vega, 2009.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

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

_____. *Autoria*: questão enunciativa ou discursiva? **Revista Linguagem em (dis)curso**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 2, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/issue/view/21/showToc>. Acesso em: 18 de julho de 2014.

_____. **Como o texto se produz**: uma perspectiva discursiva. Blumenau: Nova Letra, 2008.

GUIMARÃES, E. O acontecimento para a grande mídia e a divulgação científica. In: _____. **Produção e circulação do conhecimento**: Estado, Mídia, Sociedade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001. p.13-20.

INDURSKY, F. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 189-200.

_____. O Texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E.P, (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 33-80.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E.P. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p.81-103.

LAJE, N. **Linguagem jornalística**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

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

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

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. *Normativas para Composição do quadro de pessoal das unidades escolares e processo de atribuição de Classes e/ou aulas e regime jornada de trabalho dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso – 2013/2014*. Portaria Nº 433/13/GS/Seduc/MT. Dispõe sobre os critérios para Composição de Turmas das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. Cuiabá: Seduc, 2013.

NUNES, S. R. **Metáfora e espetáculo no discurso de Divulgação científica da mídia**. 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) -- Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. Análise de discurso. In: ____ (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 11-31.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

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

_____. **Discurso e leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

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

_____. Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana. In: GUIMARÃES, Eduardo. **Produção e circulação do conhecimento**: Estado, Mídia, Sociedade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001. p.21-30.

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

PAYER, M. O. Língua e processos de subjetivação. In: COLOQUIO LÍNGUA(GEM) E MEMÓRIA, 2014, Cáceres, MT.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução de José Horta Nunes. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, SP, n.19, jul./dez., p. 7-24, 1990.

_____. Análise automática do discurso (AAD 69). In: GADET, .F; HAK, T (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010b. p. 59-106.

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

PFEIFFER, C. R. C. **Que autor é este?** 1995. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) -- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1995.

_____. Escola e divulgação científica. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Produção e circulação do conhecimento**: Estado, Mídia, Sociedade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001. p. 41-58.

_____. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 87-104.

PROJETO Político Pedagógico (PPP). Escola Estadual José Leite de Moraes. Várzea Grande, MT, 2008, 123p.

SILVA, M. V. As cartilhas na sociedade do conhecimento. **Entremeios**: revista de estudos do discurso, Pouso Alegre, MG, n.8, p. 1-13, 2014.

Disponível em: < <http://www.entremeios.inf.br/published/160.pdf>>. Acesso em: 16/06/2015.

SILVA, M. V; PFEIFFER, C. C. A pedagogização do espaço urbano. **Revista Rua**, Campinas, SP, Edição Especial, p. 87-108, 2014. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua20anos/web/rua2/PDF/Revistas/1/revistaRua_1_6.pdf>.

Acesso em: 16/06/2015.

SILVA, T. D. A língua na escrita jornalística. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Produção e circulação do conhecimento**: Estado, Mídia, Sociedade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001. p. 59-69.

ANEXOS

ANEXO A – PLANO DE ENSINO	86
ANEXO B – TEXTO 1 TRABALHANDO EM SALA DE AULA	91
ANEXO C – FOTOS DA CAMINHADA PELAS RUAS DO BAIRRO	92
ANEXO D – TEXTO TRABALHANDO EM SALA DE AULA	94
ANEXO E – FOTOS DA AULA DE CAMPO NA ESCOLA LUZ DO SABER	95
ANEXO F – FOTOS DA AULA DE CAMPO NO JORNAL A GAZETA	97
ANEXO G – FOTOS DA II FEIRA DE CIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ LEITE DE MORAES	99
ANEXO H – VERSÃO FINAL DO JORNAL	101
ANEXO I – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS PARA AVALIAÇÃO DO PROJETO.....	105

ANEXO A – PLANO DE ENSINO

PLANO DE ENSINO	
1) IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA	
Disciplina	Língua Portuguesa
Carga horária total	44 h/a
Período letivo	22/09 a 03/12/2014
Professor	Cleiton de Souza Sales
2) OBJETIVOS	
<p>Propor um espaço de interlocução e debates sobre o ensino de leitura e escrita de textos, em que o aluno se aproprie do ritual da escrita, de modo que ele construa um espaço de dizer, tendo como base a elaboração de um Jornal Escolar escrito, problematizando, dessa forma, as práticas vigentes de ensino de Língua Portuguesa.</p>	
3) CARACTERIZAÇÃO GERAL DA METODOLOGIA DE ENSINO	
<p>Tendo em vista que este projeto se insere em uma perspectiva discursiva, o intuito do presente trabalho é a proposição teórico-metodológica em que se possa proporcionar formas de apropriação da função autor pelos alunos de uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Várzea Grande, em Mato Grosso.</p> <p>Assim, os procedimentos metodológicos que serão utilizados no decorrer do desenvolvimento do trabalho incluem uma sequência de atividades, de várias naturezas, até que se chegue ao produto final, que é a produção de um jornal escolar pelos alunos.</p> <p>Em um primeiro momento, será feita a proposição do trabalho à turma. O objetivo desta conversa preliminar é que os alunos tomem contato com a ideia geral do projeto e ao mesmo tempo deem sugestões acerca do seu desenvolvimento. Nesse momento, serão tratadas questões tais como: que aspectos da temática a ser abordada, os prazos que temos para o desenvolvimento do trabalho e a forma com serão feitos os registros no decorrer de toda a fase de coleta de dados que antecedem a produção dos textos finais. Dessa forma, será proposto aos alunos que criem um diário de campo para que possam anotar tudo o que acharem relevante em todas as fases do desenvolvimento das atividades. Além disso, será criado um blog da turma para que eles possam postar os textos escritos após cada etapa e também possam comentar os textos dos colegas. Esse recurso será também utilizado como ferramenta para veicular sugestões para reelaboração da versão final dos textos a serem produzidos.</p> <p>Uma das propostas do projeto é trabalhar com vários tipos de materiais, tais como textos</p>	
<p style="text-align: center;">PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS Av. Santos Dumont – Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem Cidade universitária – Bairro DNER – CEP 78.200-000 – Cáceres-MT Tel/Fax (65) 3223-1466 Email: profletras@unemat.br</p>	



jurídicos, filmes, documentários, etc., a fim de que os alunos constituam um arquivo mínimo para que possam posteriormente produzir os textos para o jornal. Pêcheux (2010, p. 51) define “arquivo” como sendo “campos de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Com isso, as primeiras atividades consistem em assistir a documentários onde sejam levantadas questões referentes aos Direitos Humanos. O objetivo é que esses materiais sejam problematizados e discutidos em sala de aula.

Em outro momento, serão trabalhados textos verbais escritos que tratem da mesma temática, tais como trechos da Constituição Federal, a Declaração dos Direitos do Homem, Estatuto da Criança e do Adolescente, além de notícias, artigos de jornal, etc.. Vale dizer que cada etapa será sucedida de momentos para que os alunos possam fazer o registro em seu diário de campo.

Outra etapa do desenvolvimento do projeto consiste na realização de aulas de campo com a turma. Uma delas é a visita a uma escola do bairro que atende a crianças com deficiência, os alunos conversarão com os professores e profissionais da instituição sobre o atendimento às crianças e sobre as condições sociais em que vivem as mesmas, além de poderem problematizar a forma como essas pessoas são vistas pela sociedade de um modo geral. A outra aula de campo será uma visita à redação de um jornal da cidade a fim de que os alunos possam ver como o periódico é produzido e como se organiza essa produção.

A partir de então, serão iniciados os trabalhos de produção e organização dos textos que serão veiculados no jornal. Será falado sobre quais os textos que comumente são encontrados nesse tipo de suporte e como eles se estruturam. Em seguida, será falado um pouco sobre as características de tais textos, bem como seu objetivo, tendo em vista o público leitor do jornal.

Em outro momento será iniciado o processo de produção da primeira versão dos textos. Será sugerido aos alunos que recorram aos diários de campo para que possam rever suas anotações e que estas possam ajudá-los no momento de produzir os textos. Ao fim desta etapa, os textos serão recolhidos para que possam ser escaneados e devolvidos aos alunos. Na aula seguinte, após a devolução dos textos aos alunos, estes serão projetados na parede da sala em data show e será pedido que os alunos ajam como corretores e sugiram melhorias e discutirem os efeitos produzidos pelos textos dos colegas. Será solicitado também que os autores dos textos anotem as sugestões para serem utilizadas em uma possível reelaboração. Além disso, será realizada uma conversa individual com cada aluno para saber o que cada um achou das sugestões dadas e, nesse momento, o professor também fará a sua



intervenção nos textos.

Após essa etapa, os textos serão digitados pelos próprios alunos e postados no blog da turma. Esse será mais um momento em que eles poderão comentar os textos dos demais alunos e fazer novas sugestões. Será o primeiro momento em que o texto será publicizado.

Com isso, serão redigidas as versões finais dos textos e será produzido o jornal. Porém, antes disso, serão discutidas algumas questões referentes a como o jornal será editado, que nome será dado a ele, quais imagens serão utilizadas, a disposição das seções, ou seja, ao processo de diagramação. Terminado o processo de produção, os jornais serão distribuídos pelos alunos nos três turnos de funcionamento da escola.

Em um momento posterior serão reunidos os textos produzidos na sequência de atividades e estes serão analisados os resultados desse processo como parte do trabalho de conclusão do curso de mestrado profissional em Letras, um dos pré-requisitos para a obtenção do título de mestre em Letras.

4) CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO

Data	Conteúdo/Atividade docente e/ou discente
22 a 24 de Setembro de 2014 1ª à 4ª aula	ATIVIDADE 1 – LEITURA DE TEXTOS OFICIAIS SOBRE DIREITOS HUMANOS <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação das atividades do projeto aos alunos; ➤ Criação do Blog da turma; ➤ Leitura de trechos da Declaração dos Direitos do Homem, Constituição Federal e Estatuto do Homem e do Adolescente; ➤ Debate sobre os textos lidos; ➤ Registro em Diários de Bordo.
29/09 a 01 de Outubro de 2014 5.ª à 8ª aula	ATIVIDADE 2 – REFLEXÃO SOBRE DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS <ul style="list-style-type: none"> ➤ Documentário sobre Direitos Humanos; ➤ Debate sobre o documentário visto; ➤ Registro em Diários de Bordo.
06 a 08 de Outubro de 2014 9ª à 12ª aula	ATIVIDADE 3 – INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE DIREITOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Retomada dos textos produzidos pelos alunos na aula anterior a fim de que os mesmos passassem por um processo de reescrita e pudessem ser postados no blog; ➤ Exposição de reportagem sobre Acessibilidade e questões referentes a direitos de pessoas com necessidades especiais; ➤ Discussão sobre o Documentário assistido;

UNEMAT

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Av. Santos Dumont – Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade universitária – Bairro DNER – CEP 78 200-000 – Cáceres-MT
Tel/Fax (65) 3223-1466
Email: profletrascaceres@unemat.br

3





	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Registros sobre suas impressões a respeito das aulas nos diários de campo e postagens das fotos no blog.
13 a 15 de Outubro de 2014 13ª à 16ª aula	<p>ATIVIDADE 4 – CONHECENDO JORNAIS PRODUZIDOS POR ALUNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura de Jornais escritos por anos e veiculados pelo Portal do Jornal Escolar; ➤ Conversa com os alunos sobre os jornais produzidos pelos alunos; ➤ Registros em Diários de Bordo.
20 a 22 de Outubro de 2014 17ª à 20ª aula	<p>ATIVIDADE 5 – LEITURA E DISCUSSÃO DE TEXTOS QUE TRATAM DE QUESTÕES REFERENTES A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E TAMBÉM SOBRE ACESSIBILIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura de textos a participação de pessoas com deficiência na sociedade; ➤ Caminhada pelas ruas do entorno da escola para registro fotográfico das calçadas a fim de pensar a questão da acessibilidade; ➤ Discussão sobre a interpretação dos alunos sobre a caminhada realizada; ➤ Registros nos diários de campo e no blog da turma.
27 a 29 de Outubro de 2014 21ª à 24ª aula	<p>ATIVIDADE 6 – AULA DE CAMPO NA ESCOLA “LUZ DO SABER”</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aula de campo na escola Luz do Saber: conversa com alunos, profissionais, e gestão da escola (entrevistas); ➤ Conversa sobre a aula de campo; ➤ Registro da aula no laboratório de informática; ➤ Registro em cadernos de campo e no Blog da Turma.
10 a 12 de Novembro de 2014 25ª à 28ª aula	<p>ATIVIDADE 7 – AULAS SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DO JORNAL E INÍCIO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conversa com os alunos sobre os textos mais comuns em jornais existentes; ➤ Escolha dos textos a serem produzidos para o jornal; ➤ Postagem dos textos no Blog da Turma.
14 de Novembro de 2014 29ª à 32ª aula (contraturno)	<p>ATIVIDADE 8 – PRODUÇÃO DE TEXTOS E ORIENTAÇÃO DE ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Produção das versões preliminares dos textos para o jornal; ➤ Projeção dos textos produzidos pelos alunos; ➤ Correção coletiva dos textos produzidos pelos alunos; ➤ Reestruturação dos textos produzidos pelos alunos; ➤ Aula no laboratório de informática sobre as ferramentas de edição do jornal;



17 a 19 de Novembro de 2014 33ª à 36ª aula	<p>ATIVIDADE 9 – AULA DE CAMPO NA REDAÇÃO DO JORNAL “A GAZETA”</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Visita dos alunos à redação do Jornal A gazeta, em Cuiabá; ➤ Conversa sobre a visita realizada; ➤ Registro em Diários de Bordo e no Blog da turma.
24 a 26 de Novembro de 2014 37ª à 40ª aula	<p>ATIVIDADE 10 – EDIÇÃO E DIAGRAMAÇÃO DO JORNAL PELOS ALUNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Edição e diagramação do jornal; ➤ Sugestões de possíveis reformulações; ➤ Envio do arquivo para a gráfica para impressão do jornal; ➤ Postagem no Blog da turma.
01 a 03 de Dezembro de 2014 40ª à 44ª aula	<p>ATIVIDADE 10 – DISTRIBUIÇÃO DOS JORNAIS NA ESCOLA E ENTREGA DE DOAÇÕES ARRECADADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliação dos alunos sobre sua participação nas aulas do projeto; ➤ Distribuição dos jornais nos intervalos nos períodos matutino, vespertino e noturno. ➤ Entrega das doações arrecadadas aos alunos da escola “Luz do Saber”.

5) BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 set. 2014.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 12 set. 2014.

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão – 1789. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 12 set. 2014.

LAJE, N. **Linguagem jornalística**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, V. W. . A utilização do jornal escolar como metodologia de ensino de língua portuguesa e sua influência na aprendizagem em sala de aula. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça, SC, out. 2010.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Ed. Unisul, 2002. 264 p.

SANTOMAURO, B. Notícias da escola no jornal feito pela turma: ensine a meninada a realizar entrevistas e produzir textos. **Revista Nova Escola**. São Paulo, SP, ano 29, n. 270, mar. 2014.

ANEXO B – TEXTO 1 TRABALHADO EM SALA DE AULA

JOVEM FICA QUATRO DIAS PRESO POR FALSA ACUSAÇÃO

Priscilla Silva, repórter do GD (24/09/2014)

Depois de passar 4 dias preso, o jovem J. B. P., 18, vítima de uma falsa denúncia de estupro, ganhou a liberdade na sexta-feira (19). Ele foi preso em flagrante no dia 15 deste mês e levado para a Penitenciária Central do Estado (PCE). O jovem permaneceu na unidade até a finalização do inquérito policial, que foi finalizado antes do prazo dez dias, e expedição do alvará de soltura expedido no dia 18.

Conforme a Polícia Civil, um dia depois de o delegado responsável pelo caso, Sidney Caetano, ter recebido a retratação da jovem ele finalizou o inquérito policial e o encaminhou à justiça na no dia 17. O delegado optou por não indiciar a jovem por 'denúncia caluniosa'.

Por se tratar de um suposto estupro, o processo tramitou na 4ª Vara Criminal de Cuiabá em segredo de justiça. Um dia após o recebimento o juiz Lídio Modesto da Silva Filho, determinou a expedição do alvará de soltura no fim da tarde, mas a liberação só ocorreu no dia seguinte, dia 19.

O caso - O jovem foi preso no bairro Nova Canaã, em Cuiabá depois de supostamente ter forçado sua vizinha a manter relações sexuais enquanto estavam sozinhos na casa da jovem.

Consta do boletim de ocorrências, que os pais da moça acionaram a Polícia Militar depois de perceberem que ela sangrava. Eles saíram da casa e deixaram o rapaz, que instalaria um ar-condicionado, juntamente com os dois filhos – a jovem e um menino de 9 anos. Quando retornaram, os pais flagraram o casal saindo de dentro do banheiro da casa. Para se justificar a garota acabou acusando o rapaz de estupro. Ele foi preso em flagrante.

A queixa contra o rapaz foi retirada nesta quarta-feira (17) pelo pai da garota que depois pressioná-la obteve sua confissão.

De acordo com o pai do rapaz, os jovens mantinham um relacionamento há mais de um ano. Porém, o namoro tinha o consentimento da mãe, mas era omitido ao pai da jovem. Durante a prisão, o rapaz chegou a relatar o relacionamento com a garota e negado o abuso sexual. Ainda segundo ele, esta não seria a primeira vez que os dois tiveram relações sexuais.

ANEXO C – FOTOS DA CAMINHADA PELAS RUAS DO BAIRRO





ANEXO D – TEXTO 2 TRABALHADO EM SALA DE AULA

APP NARRA FILME PARA CEGOS. ASSISTA A TRÊS TRECHOS

Aplicativo desenvolvido por um brasileiro acrescenta áudio descritivo às cenas

Por: Renata Honorato 04/06/2014 às 13:50 - Atualizado em 06/06/2014 às 12:57

Deficientes visuais e auditivos já podem ir a algumas salas de cinema e teatros para curtir, em maior intensidade, as atrações em cartaz. Quem ajuda na tarefa é o aplicativo Whatscine, recém-chegado ao Brasil e disponível para os sistemas operacionais IOS (Apple) ou Android (Google). Ao ser conectado à rede Wi-Fi de cinemas e teatros, o app sincroniza um áudio que descreve o que ocorre na tela ou no palco com o espetáculo em andamento: o usuário, então, pode ouvir a narração em seu celular.

O recurso de audiodescrição tem o difícil desafio de colocar em áudio todos os detalhes do que é visto em um filme ou peça teatral - exceto os diálogos. O resultado poderia ser, por exemplo: "Dia ensolarado, porta se abre, rapaz de olhos azuis olha pela fresta." Além do recurso voltado aos deficientes visuais, o app inclui ferrame

as com limitações auditivas, via linguagem de sinais e também as, exibidos na tela. O recurso só é possível em filmes.

s brasileiros já ganharam os recursos do Whatscine. Hoje Eu Quero dirigido por Daniel Ribeiro, e Praia do Futuro, de Karim Ainouz. Este São Paulo, no Espaço Itaú de Cinema Frei Caneca, com ajuda do

foi desenvolvido por pesquisadores da Universidade Carlos III, em na, 200 salas de cinema já oferecem o recurso e filmes de grandes tidos com o recurso do Whatscine", diz o brasileiro Luis Mauch, que a para o país. "No Brasil, já fechamos parceria com a São Paulo ça para adaptar os espetáculos deles."

oém já chegou ao México, Panamá e Colômbia. O processo de s envolve produtoras, estúdios de distribuição e, em alguns casos, os las obras. Com base no roteiro original dos filmes, atores fazem a

<http://veja.abril.com.br/noticia/xida-digital/app-adapta-filme-para-trechos/>

suais, o app inclui para pes

legendas descrit

Dois film

Voltar Sozinho,

está em cartaz e

Whatscine.

O program

Madri. "Na Espe

estúdios já são ex

trouxe a tecnolo

Companhia de De

O app tar

adaptação dos filr

próprios diretores

leitura das cenas.

Disponível em:

[cegos-assista-a-tre](#)

ANEXO E – FOTOS DA AULA DE CAMPO NA ESCOLA LUZ DO SABER





ANEXO F – FOTOS DA AULA DE CAMPO NO JORNAL A GAZETA





ANEXO G – FOTOS DA II FEIRA DE CIÊNCIAS DA E. JOSÉ LEITE DE MORAES



ANEXO H – VERSÃO FINAL DO JORNAL

Zé MILK NEWS

Jornal dos Alunos da Escola José Leite de Moraes – Cristo Rei – Várzea Grande – MT | Dezembro-2014Nº 01

Editorial

Olá,

Seja bem vindo a essa edição do nosso jornal, que nós do 8º ano D fizemos. Aqui você verá assuntos bacanas, legais, e divertidos. Fizemos isso juntos, com esforço e atenção, espero que gostem. Boa leitura!

Aluno: Victor Gabriel

Alunos do 8ºano D visitam a escola luz do saber

No dia 30/10 os alunos do 8º ano D da Escola José Leite de Moraes foram na escola Luz do Saber, escola para alunos “ especiais .”

Os alunos da escola luz do saber, gostaram muito da nossa visita, eles ficaram muito alegres e felizes e nem queriam-que nós fôssemos embora. A escola está sem verba, é alugada e lá tem parquinhos mas não pode ser usado porque lá já foram vistas cobras. Também tem piscina e os alunos fazem fisioterapia dentro dela, mas só quem tem movimento na perna e que não usam fraldas porque as que usam podem fazer necessidade dentro da piscina. Essas crianças são muito educadas e simpáticas, alegres, carismáticas e também tem muitas crianças vergonhosas mais nem todas são. Essas crianças só vivem de doação porque o governo não ajuda. Algumas pessoas têm uma visão de que lá é um ambiente pesado, mas nós fomos lá e comprovamos que é um ambiente normal. Os alunos são bem tratados. As pessoas que trabalham na escola ajudam na alimentação das crianças. A comida é preparada especialmente pra elas. Os profissionais dizem que amam trabalhar com essas crianças porque elas são muito simpáticas. Eles são bons alunos e quem visita a escola gosta, porque é bem tratado e as crianças são encantadoras.

Alunas : Andrielly, Nathalia, Larissa



Caminhada pelas ruas do Cristo Rei

No dia 20 de outubro, o professor Cleiton Sales da escola José Leite de Moraes fez o 8º ano D fazer uma caminhada para ver a situação das ruas por onde caminham pessoas deficientes. Então naquela tarde os alunos foram tirar foto das ruas. Então eles deram a volta no quarteirão-e tiraram fotos. Voltando de lá, o professor Cleiton comentou sobre a escola José Leite, que é adaptada pra pessoas com deficiência. Depois, eles escolheram as fotos para postar no blog da turma. Eles encontraram ruas muito cheias de buraco, calçadas com carro encima, com muito lixo, postes em lugares inapropriados dentre outros problemas.

Alunas: Fernanda Abreu e Thais Silva



O QUE É A SÍNDROME DE DOWN?

Pessoas com Síndrome de Down podem ter uma dificuldade de aprendizagem, geralmente por problema mental leve a moderado. As características mais comuns são DNA diferenciados.

Uma pessoa com Síndrome de Down pode apresentar todas ou algumas das seguintes condições físicas: olhos amendoados, dedos curtos, nariz achatado, língua presa, pescoço curto, etc.

Quando fomos juntamente com os alunos do 8º ano, na escola Luz do saber, conhecemos algumas crianças com síndrome e era em torno de umas quatro ou cinco. Duas delas eram tão inteligentes e espertas que só aparentavam ter essa síndrome por causa das características físicas, porque o comportamento delas era de uma criança normal. O Vitinho, por exemplo, ele é dançarino. Tem a Mikaela que é super inteligente.

Eles dois cantaram, dançaram e se divertiram bastante com a gente. Já as outras crianças com síndrome não tinham essa empatia igual a Mika e o Vitinho. Foi uma experiência ótima de poder conviver algum tempo por pequeno que seja com eles. Aprendemos a não ter pena de crianças com a síndrome porque somos todos iguais, e aprendemos a dar valor a vida.

Leticya, Vivian, Mariely



ENTREVISTA

Equipe JLM- Os professores são especializados nas áreas para cuidar de deficientes?

Valmira Leite- Todos são especialistas, inclusive todos eles tem mais de 2 especialidades .

Equipe JLM- Qual é a gratificação de cuidar de pessoas "especiais"?

Valmira Leite- Ah, é o cuidado, ver que aquela criança cresça, se desenvolva nas suas potencialidades e suas habilidades...

Equipe JLM- Como funciona o horário?

Valmira Leite- É integral, matutino e vespertino.

Equipe JLM- O governo ajuda de alguma forma?

Valmira Leite- A escola é estadual. Só que a escola recebe uma renda de quatro em quatro meses, que no caso é seis mil reais. E todas as crianças são carentes, é muito pouco para deficientes.

Equipe JLM- As aulas são diferenciadas?

Valmira Leite- Sim, de manhã fica parte pedagógica, e de tarde fica mais o lúdico. Elas frequentam natação, brinquedoteca e educação física.

Equipe JLM- Eles têm muita dificuldade no aprendizado?

Valmira Leite- Muita dificuldade , geralmente as crianças chegam com mais de uma deficiência

Alunas: Thifany Mariano e Sarah Dutra Oliveira





Passeio do 8º ano na Gazeta

No dia 28 de novembro, a turma do 8º ano D da Escola Jose Leite de Moraes foi a uma aula de campo no grupo Gazeta, em Cuiabá. Quando chegamos lá, conhecemos o Fernando, diretor de Marketing, e ele mostrou pra gente a rádio e onde produzem os jornais. Eles produzem 35 mil jornais por dia. Ele mostrou o estúdio onde gravam o programa revista e o jornal do meio-dia. Conhecemos também a locutora da rádio, Darling Rodrigues, e ela mostrou como funciona a rádio, explicou como são tocadas as músicas, até falamos ao vivo na rádio.



O Fernando explicou e mostrou a maior parte dos departamentos. Ele mostrou também uma sala, que fica a evolução do jornal. Lá tinha desde o primeiro jornal produzido pelo grupo até o mais recente. Foi a melhor aula de campo que tivemos, e o que todo mundo gostou foi a rádio e a Darling Rodrigues. Ela era muito animada. Até foto tirou com a gente. E com essa aula passamos a conhecer mais como produzir o jornal, até nos ajudou a fazer o nosso jornal da turma.

Aluna: Letycia Daphyne

Para ter uma vida digna

Para ter uma vida digna: É preciso ter saúde, saneamento básico, água tratada, agente sanitário, policiais e etc.

Aqui nós vivemos em um bairro sem tratamento de esgoto, sem médicos nas policlínicas, com muitos buracos na rua e muito mais.

Hoje em dia, não podemos fazer mais nada sem dinheiro. Nós primeiramente precisamos de oportunidade porque sem a oportunidade nós conseguimos fazer nada. Nós seres humanos somos muito discriminados por que a maioria das pessoas não tem estudo, às vezes tem que cuidar de filhos porque o governo nunca dá oportunidade para as crianças mais pobres. Elas ficam em creches, tem que dormir na fila para conseguir vaga em escolas públicas. Precisamos de um país melhor, crianças precisam brincar, mas hoje em dia não tem nem policia pra prender ladrões. Que vergonha para os policiais e para o governo.

Aluna: Julia Byanka





Aluno: Kayres Souza Pinho

Eu não sei responder, mais porque eu não vi como é viver sem essas leis

Mas o que eu sei que hoje em dia o preconceito diminuiu, isso melhora muito mais as escolas: rampas hoje em dia para deficientes. As leis Obrigam os comerciantes a fazer rampas em frente aos seus comércios, o que melhora muito a vida de muita gente, todos temos direitos de ser livres para ser como quisermos, Eu acho que ser livre para sair, se enturmar e ter a sua própria liberdade.

Aluno: Carlos Alexandre



As leis que falam sobre direitos humanos afetam em toda nossa vida. Afetam no trabalho na escola, nas ruas, etc.

Todos nós temos direitos, alguns dos mais básicos são: Educação, respeito, saúde, direitos de ir e vir e outros. Os direitos são criados para "Organizar" a sociedade, sem eles seria uma bagunça. Imagine como seria se você não pudesse sair de casa para comprar o seu "pãozinho", ou até mesmo fosse roubado e a pessoa que cometeu esse crime com você não fosse punida, olha o caos que viraria o mundo.

Sem leis e direitos o mundo não funciona, e nem funcionaria.

Aluna: Thifany Mariano

Equipe responsável:

ANDRIELLY ALVES DE ALMEIDA, CARLOS ALEXANDRE CAMPOS CABRAL, DANYEL DOUGLAS ALVES CRISPIM, FERNANDA DE ABREU GOMES, GABRIELA DE MELO AMORIM, GIOVANE GABRIEL PACHECO LEAL, JULIA BIANCA LIMA COELHO, KAYRES SOUZA PINHO, LARISSA KELLOHAYNE DIAS DE SOUZA, LUCAS GONÇALVES DA SILVA, MARIELLY ROSENDO CARDOSO MARIO LUIZ VOLOCHEN FILHO, MATEUS MARTINS MOREIRA DE ALMEIDA, NATHALIA IZIDORA DOMINGA SANTIAGO DE ALMEIDA, SARAH DUTRA DE OLIVEIRA, SHEILA BEATRIZ RODRIGUES DE CAMPOS, THAIS SILVA BOENO, THIAGO ANGELO CAVALEIRO, THIFANY MARIANO GOMES DA COSTA, VICTOR GABRIEL NUNES DE SOUZA



Respeito à diferença

Existe uma escola
Que trabalha com pessoas especiais

Eles são como qualquer outra
pessoa

Eles têm síndrome de down

Elas são felizes e amorosas
Brincam, como nós e querem
Amor como nós eles são felizes
E fazem tudo do mesmo jeito
Não podemos menospreza-los

Alunas: Julia Byanka e Julia Seba



ANEXO I – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS PARA AVALIAÇÃO DO PROJETO



**Escola Estadual
José Leite
de Moraes**

ESCOLA ESTADUAL JOSÉ LEITE DE MORAES
RELATO SOBRE O PROJETO DE JORNAL ESCOLAR
MODALIDADE: 9º ANO REGULAR

Aluno (a): Julia Ryanna Lima Coelho Professor: OLETON SALES

Fiz uma boa experiência.

Fui assim quando eu vi todo mundo falando de ser. Essas pessoas a gente chama um outro lugar maricetes. Temos um jornal a gente se chama "Soy do Sên" mas encontramos brinquedos para as crianças especiais. Temos a Marlym Rodrigues ela nos falou uma parte de como é a vida aprendemos como é ter uma boa experiência. Temos muitos aprendizes que não tem que pensar muito crianças exatas procurando de ajuda, de carinho, de quem que de atenção de carinho, pessoas netas e de carinho. Com essas coisas muitas pessoas não gostam de quem tem "Síndrome de Kline" muitas crianças que tem uma síndrome sofrem bullying em escolas muitas vezes da classe que sofrendo de crianças assim eu não acho isso uma boa coisa. Este jornal da escola eu aprendi que nada na vida da gente é fácil, aprendi também aqui e nos mais aprendi a entender os erros de um modo diferente.

1



ESCOLA ESTADUAL JOSÉ LEITE DE MORAES
RELATO SOBRE O PROJETO DE JORNAL ESCOLAR
MODALIDADE: 9º ANO REGULAR

Aluno (a): Thianny Mariana

Professor: CLÉTON SALES

A minha experiência, foi como as melhores condições que visitei na Escola José Leite de Moraes, e acabei passando alguns dias e conhecendo cada dia mais por não ter nenhuma complicação em minha saúde. Nesse modo conheci alguns funcionários, e não consigo me lembrar que eles tinham nos dias e no horário, para ajudar aqueles crises, que são muito comuns, não só de idade mas também de saúde e qualidade de vida. As crianças eram adoráveis, mesmo tendo alguns problemas de saúde eram amigos e carinhosas. Essa visita, foi uma das melhores aulas de campo que já tive.

Na minha segunda aula de campo, foi lá na "A Gazeta", onde tive o prazer de conhecer a locutora de rádio Darling Rodrigues, não só ela como o seu estúdio de gravação. Conhecemos várias partes da Gazeta, como o local onde se faz o jornal, alguns estúdios de gravação, e conhecendo também a parte da redação dos jornais entre outros locais...

Uma agradecer ao Professor Cléton, juntamente com a E.E. José Leite de Moraes, por nos proporcionar, essas duas aulas de campo maravilhosas, que me fizeram ampliar meus conhecimentos e adquirir novas experiências.



ESCOLA ESTADUAL JOSÉ LEITE DE MORAES
RELATO SOBRE O PROJETO DE JORNAL ESCOLAR
MODALIDADE: 9º ANO REGULAR

Aluno (a): Andrielly Alves de Almeida Professor: OLEJTON SALES

Foi uma experiência muito boa pois nós estava-mos juntos e fizemos muitas coisas legais e nos fomos em uma escola chamada Luz do Saber, uma escola de pessoas "especiais" e lá nós conhecemos uma menininha chamada Mikaelly que é muito legal e divertida e um menininho que dança muito bem chamado Victor, e também arrecada-mos alimentos, produtos de limpeza, produtos de higiene e brinquedos para ajudar as crianças, a escola Luz do Saber é uma escola de poucos recursos mas eles conseguem manter a escola e ajudar as crianças.

Na gazeta nós conhecemos os lugares que apresen-tam as reportagens, jornais e rádios, e também conhecemos as repórteres, apresentadora da rádio gazeta Ana Darily Rodrigues, vimos também o lugar onde são digitadas as notícias como são feitos e impressos os jornais, enfim nós aprendemos muito importante principalmente para aqueles que quer ser jornalista e fo- vi um pouco como é ser jornalista.



ESCOLA ESTADUAL JOSÉ LEITE DE MORAES
RELATO SOBRE O PROJETO DE JORNAL ESCOLAR
MODALIDADE: 9º ANO REGULAR

Aluno (a):

Lernanda Abreu . G

Professor: CLEJTON SALES

Foi muito top, pelo fato de todos nós estar-mos juntos fazendo uma coisa muito legal ajudando pessoas necessitadas, conhecendo pessoas novas, na escola Luiz de Sabreu, conhecemos uma figurinha chamada Mikaelly ela é linda, miiga e fofa. Fui lá ajudamos eles lá arrecadamos brinquedos para doar pros crianças. No jornal nós conhecemos Darling Rodrigues ela é muito legal conhecemos também a mãe maquina de fazer jornal. Fui muito legal ver as pessoas lendo o que eu escrevi.



ESCOLA ESTADUAL JOSÉ LEITE DE MORAES
RELATO SOBRE O PROJETO DE JORNAL ESCOLAR
MODALIDADE: 9º ANO REGULAR

Aluno (a):

Kayles

Professor: CLEJTON SALES

foi legal fazer o trabalho por que foi
algo muito interessante conhecer a Gazy
ta, e sobre as pessoas leem o que eu
fiz, é uma sensação incrível.
Ter ido na luz do saber foi uma expe-
riência nova e interessante.



ESCOLA ESTADUAL JOSÉ LEITE DE MORAES
RELATO SOBRE O PROJETO DE JORNAL ESCOLAR
MODALIDADE: 9º ANO REGULAR

Aluno (a): Marielly Rezende

Professor: OLEJTON SALES

Foi muito bom, receber um ensino diferenciado. Os momentos de felicidade e também aprender sobre como funciona um jornal de grande porte, eu gostei muito e isso fez com que me tornasse curiosa de saber mais sobre um jornal.

É também sobre as pessoas terem lido uma casa em que eu escrevi e ajudei.

Além de termos ido na escola "Luz do Saber", em conhecemos histórias de crianças deficiente que tem lindo histórias de vida.



ESCOLA ESTADUAL JOSÉ LEITE DE MORAES
RELATO SOBRE O PROJETO DE JORNAL ESCOLAR
MODALIDADE: 9º ANO REGULAR

Aluno (a): Thair Silva Balme

Professor: CLEJTON SALES

Foi muito legal gostei muito amei tipo participar
desta experiência foi muito bom para aprender muitas coisas
foi fazer esse jornal com a turma da 8ª ano C foi bem até de
mais primeira semana no meu tirar fotos das blusas lissas
que estavam no meu lado e a coisa mais incrível que
pode ter neste mundo não tem muitas lugares para
os deficientes andar isso tem que mudar para
melhor muito mais melhor.

Depois fomos para a escola luz da saber
foi muita divertida gostei muito e também gostei
dos alunos eles são muito legais e divertidos os
professores são muito amigáveis e têm
a que fomos fazer lá fomos conhecer como os
alunos experientes são tratados e quem trata eles
e não arredamos coisas para dar lá mesmo escola.
e também fomos para a gazeta fomos para
conhecer o lugar que é feita as jornais gostei
muito de saber como é feita as jornais e quem
faz eles conheci a mulher que fala no rádio e
nos tiramos as fotos foi muito legal. Foi a feira de
que nos apresentamos a jornal amei de mais
quando falamos a história que eu e Fernando fiz
gostei de mais de fazer a jornal.



ESCOLA ESTADUAL JOSÉ LEITE DE MORAES
RELATO SOBRE O PROJETO DE JORNAL ESCOLAR
MODALIDADE: 9º ANO REGULAR

Aluno (a): Victor Gabriel Nunes de Souza Professor: OLEJTON SALES

Foi muito legal, visitamos uma escola muito boa com crianças e profissionais excelentes, conhecemos pessoas boas e crianças que precisam de muita atenção, foi interessante escrever um jornal com meus amigos, nós nos unimos muito conversamos muito sobre o assunto.

Ver as pessoas onde aqui eu escrevi foi muito maravilhoso não sei porque mais gostei. Foi uma experiência muito boa, e única, ler o jornal é uma coisa mais participar da produção do jornal é totalmente diferente.

Gostei muito da experiência.