

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**

CLEUSINETE DAVID FIGUEIREDO FILGUEIRAS

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO MEMÓRIAS DE
UMA ESCOLA: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

CÁCERES - MT

2015

CLEUSINETE DAVID FIGUEIREDO FILGUEIRAS

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO MEMÓRIAS DE
UMA ESCOLA: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

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 Vera Regina Martins e Silva.

CÁCERES - MT

2015

Filgueiras, Cleusinete David Figueiredo

O Processo de construção do documentário memórias de uma escola: práticas de leitura e escrita./Cleusinete David Figueiredo Filgueiras. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

118f.

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

Orientadora: Vera Regina Martins e Silva

1. Produção - condições. 2. Interpretação - gestos 3. Autoria 4. Memória discursiva. I. Título.

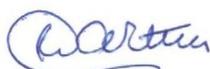
CDU: 372.46(817.2)

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

CLEUSINETE DAVID FIGUEIREDO FILGUEIRAS

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO “MEMÓRIAS DE
UMA ESCOLA”: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

BANCA EXAMINADORA



Dra. Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)



Dra. Ana Maria Di Renzo (UNEMAT)



Dra. Renata Chrystina Bianchi de Barros (UNIVÁS)

APROVADO EM 31/08/2015

Dedico estas páginas aos meus pais, pela minha formação, e por me ensinarem a importância do estudo e do trabalho digno. Aos meus filhos e esposo que compreenderam a minha ausência e foram companheiros, incentivadores e incansáveis na pergunta: Já terminou?

AGRADECIMENTOS

À professora Dr. ^a **Vera Regina Martins e Silva**, pelo exemplo profissional e dedicação, pelo gesto de orientação, pelas aulas nos finais de semana, pelas contribuições e referência intelectual, pelas noites intermináveis de leitura, a minha admiração.

À professora Dr. ^a **Ana Maria Di Renzo**, pelo profissionalismo refletido nas suas pesquisas e nas belíssimas aulas que me inspiraram e fizeram com que eu refletisse sobre a minha prática pedagógica e pelas orientações no momento da qualificação do projeto na banca.

À professora Dr. ^a **Maristela Cury Sarian**, por despertar em mim um novo olhar, o olhar para a Análise de Discurso, pelas provocações que me desafiaram a refletir durante todo o percurso e pelas contribuições no momento da qualificação do projeto na banca.

Ao professor Dr. **José Leonildo Lima**, pelas contribuições, pelo desafio proposto no final da disciplina que contribuíram para a minha formação sociolinguística, pelos momentos de motivação contagiante e descontração necessária após oito horas de estudo.

À professora Dr. ^a **Leila Salomão Jacob Bisinoto**, que elegantemente nos brindou com o referencial intelectual na área de texto e ensino, pelas contribuições da Linguística Textual e pelos momentos de alegria contagiante no trabalho de Contação de histórias, o meu carinho.

À professora Dr. ^a **Vera Lúcia da Rocha Maquêa**, pela acolhida calorosa e por proporcionar momentos singulares em suas aulas que ficarão eternamente em minhas lembranças, por me fazer apaixonar incondicionalmente pela literatura, minha admiração.

À professora Dr. ^a **Sílvia Regina Nunes**, pelas contribuições, por proporcionar a compreensão e a desconstrução de muitos entendimentos e por apresentar a Análise de Discurso de uma forma intensa e encantadora.

À professora Dr. ^a **Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta**, pela delicadeza e carinho com que apresentou a possibilidade de trabalhar com a Análise de Discurso em nossas práticas pedagógicas, de uma forma tão bonita e possível, a minha gratidão.

À professora Dr. ^a **Olga Maria Castrillon Mendes**, pela delicadeza e carinho com que nos recebeu em suas aulas, por despertar em mim o gosto pela escrita de poesias, por fazer ver que “a poesia é o início de tudo e que nós somos a própria poesia” e pelo Sarau inesquecível, minha admiração.

À professora Dr. ^a **Nilce Maria da Silva**, pela dedicação e pelas contribuições durante as aulas de práticas de Oralidade e Práticas Letradas mostrando que podemos desenvolver práticas docentes mais significativas.

As amigas **Célia Ferreira** e **Giselda Dorileo**, por ouvir minhas frustrações e desabafos e por trazer inspirações nos momentos de bloqueio, meu carinho eterno.

Ao amigo **Cleiton Sales**, pela escuta, pelo companheirismo, pela inspiração e pelo referencial intelectual, a minha eterna gratidão.

Aos **colegas do Mestrado Profletras**, pela amizade construída, pelos sorrisos e por dividir as alegrias e as dores dessa jornada.

Aos amigos **Evandro Salvador** e **Ariadne Helena**, por ter cuidado dos meus filhos quando da minha ausência, pelo apoio e amizade verdadeira, o meu carinho e agradecimento.

À **equipe gestora, professores e funcionários** da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo, pelo apoio e incentivo, pela preocupação e compreensão e por acreditarem em mim, minha gratidão.

Aos **meus alunos**, em especial ao 9º ano C da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo, por contribuir no desenvolvimento do projeto *O processo de construção do documentário Memórias de uma Escola: práticas de leitura e escrita* fazendo com que eu saísse da estabilização e ressignificasse a minha prática pedagógica.

À minha amiga e coordenadora **Cláudia Barros**, por não desistir de mim, por fazer minha inscrição, incentivar para que eu concorresse a uma vaga do Mestrado Profletras, pelo apoio, por me fazer acreditar, que tudo daria certo.

À **Coordenação do Programa Mestrado Profissional em Letras**, pelo brilhante trabalho desenvolvido, pelo acolhimento e incentivo durante o percurso do Mestrado.

À **Secretaria do Programa Mestrado Profissional em Letras**, na pessoa do Michael Jhonatan, pela prontidão.

À **Capes**, pela bolsa concedida.

Leitura: Essência da sabedoria

*A leitura nos faz viajar
Por lugares nunca vistos,
Por terras desconhecidas,
Por lugares tão bonitos
Que transforma nossas mentes,
Deixando-nos mais eruditos.*

*A leitura é um prazer
Que encanta e que transforma.
O ser humano que ler
Vira contador de história,
Fica mais inteligente
E muito mais cheio de glória.*

*A leitura faz a gente
Se sentir mais importante.
A leitura é coisa fina,
A leitura é diamante
Que lapida a nossa mente,
Transformando-nos em gigante.*

*A leitura é uma viagem
Por mundos onde nunca estivemos,
Por lugares reais ou fictícios
Os quais nós descobriremos.
É a essência da sabedoria,
Com ela nós aprendemos.*

*Sem leitura o ser humano
É cego, é analfabeto.
Não consegue entender nada,
Nem o que lhe está mais perto.
Por isso, meu caro amigo,
Leia mais! Seja esperto!*

Carlinhos Cordel, 2010

Ler é saber que o sentido pode ser outro.

(ORLANDI, E.)

RESUMO

Este trabalho se inscreve na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino”, do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Unidade Cáceres e fundamenta-se teoricamente na Análise de Discurso (AD) francesa (Michel Pêcheux). Tem por objetivo refletir sobre as práticas de leitura e escrita dos alunos do 9º ano “C” do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo, da cidade de Paranatinga/MT, realizadas ao longo do 4º bimestre de 2014, durante a execução do Projeto *O processo de construção do documentário Memórias de uma Escola: práticas de leitura e escrita*. Tomando como fio condutor o espaço urbano, buscou-se compreender, sob o viés do funcionamento da memória, a constituição da cidade, o apagamento das etnias indígenas, em solo Paranatinguense e o papel social da escola. Refletir, discursivamente, sobre as práticas de leitura e escrita até então realizadas, significou ter que fazer uma incursão à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), às Orientações Curriculares (OC) e ao Projeto Político Pedagógico (PPP), que embasam e dão suporte à escola e ao trabalho do professor. Para realização da intervenção proposta, mobilizaram-se as noções de condições de produção, memória discursiva, gestos de interpretação, autoria, tendo como referência Michel Pêcheux, Eni Orlandi, Cláudia Pfeiffer, Solange Gallo, Ana Di Renzo, entre outros autores. Buscou-se dar visibilidade ao processo de intervenção, descrevendo todas as atividades executadas na construção do documentário: a leitura em diferentes materialidades; a pesquisa; a construção do arquivo sobre o tema estudado; a Roda de Conversa; as entrevistas e as filmagens, resultando na edição do documentário e circulação no weblog (blog) da escola. Ficou demonstrado que as dificuldades enfrentadas coletivamente desaparecem no decorrer do processo, que (re)significar as aulas de Língua Portuguesa é possível, quando o aluno é livre para os múltiplos gestos de interpretação.

Palavras-Chave: Condições de produção. Autoria. Interpretação

ABSTRACT

This work is inscribed in the research line of “Language and Teaching Theories” for the Professional Master's degree in Letters - PROFLETRAS, from Cáceres Unit, and it's theoretically based on the French Discourse Analysis by Michel Pêcheux. Its purpose is to make reflections over the reading and writing practices of the 9th "C" grade students from a local Elementary School: the State School Apolônio Bouret de Melo, located at the city of Paranatinga/MT. The actions were performed in the fourth quarter of 2014, during the execution of the Project *production process of a documentary - Memories of a School: reading and writing practices*. Taking as a guiding line the urban space, we attempted to understand, under the bias of memory functioning, the establishing of the city, the erasure of the indigenous ethnics in “Paranatinguense” soil, up to the social role of the school. To reflect, discursively, on the reading and writing practices until here performed, has meant that it was necessary to make a foray into the Law of Guidelines and Bases, as well as the National Curricular Parameters, the Curricular Guidelines and the Political-Pedagogical Project that underlies and give support to a teacher's work. For the realization of the proposed intervention, have been mobilized the notions of production conditions, discursive memory, interpretation gestures and authorship, having as references Michel Pêcheux, Eni Orlandi, Claudia Pfeiffer, Solange Gallo, Ana Di Renzo, among other authors. It sought to give visibility to the intervention process, describing all the activities executed in the construction of the documentary: the reading in different materiality; the survey; the construction of the file on the studied topic; the Conversation Circle; the interviews and footages, culminating in the documentary edition and its publication on the school weblog (blog). It has demonstrated that those difficulties disappear during the process when faced collectively, and that it's possible to give a new meaning to Portuguese Language classes when the student is allowed to make multiple interpretation gestures.

Keywords: Production Conditions. Authorship. Interpretation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Decreto Nº 878, de 5 de fevereiro de 1964.....	27
Figura 2 - Histórico Escolar de 1º Grau de 1967 a 1969.....	30
Figura 3 - Histórico Escolar de 1º Grau –Primário - de 1977 a 1980.....	31
Figura 4 - Histórico Escolar de 1º Grau –Ginásio - de 1981 a 1984.....	32
Figura 5 - Estrutura dos Ciclos de Formação Humana.....	44
Figura 6 - Matriz Curricular do III Ciclo do Ensino Fundamental – 2015.....	46
Figura 7 - Roteiro da Entrevista 1.....	83
Figura 8 - Roda de Conversa 1.....	86
Figura 9 - Roda de Conversa 2.....	89
Figura 10 - Roteiro de Edição.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso

APM - Associação de Pais e Mestres

CBA - Ciclo Básico de Aprendizagem

CDCE - Conselho Deliberativo da Comunidade Escola

CEB - Conselho Educacional Brasileiro

C.F.E. - Conselho Federal de Educação

C.N.E. - Conselho Nacional de Educação

EJA - Educação De Jovens e Adultos

EMIEP - Ensino Médio Integrado Profissionalizante

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

OC - Orientações Curriculares

OSPB - Organização Social Política Brasileira

PAP – Plano de Apoio Pedagógico

PASE - Progressão com Apoio de Serviço Especializado

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPAP - progressão com Plano de Apoio Pedagógico

PPP - Projeto Político Pedagógico

PS - Progressão simples

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PARANATINGA: UM SONHO DE CIDADE NO SERTÃO	17
2.1 Constituição dos sentidos da cidade	17
2.2 Papel social da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo	25
3 O DESAFIO PARA O PROFESSOR: A PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA	36
3.1 Leitura e a escrita no contexto escolar.....	36
3.2 Reflexão sobre o Ciclo de Formação Humana em Mato Grosso.....	41
3.3 Processo de construção da proposta de intervenção.....	49
4 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO	58
4.1 Condições de produção.....	58
4.2 Construção do arquivo: processo de leitura e escrita.....	64
4.3 Elaboração da proposta de entrevista.....	80
4.4 Roda de Conversa: espaço de historicização do dizer.....	85
4.5 Filmagem e autoria.....	90
4.6 Processo de edição do documentário.....	93
4.7 Publicação no blog da Escola: espaço de circulação do conhecimento.....	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	109

1 INTRODUÇÃO

O meu primeiro contato com a leitura se deu de uma forma diferente da esperada para os padrões da época, em que a leitura possível era a leitura de história de livros. Foi por meio de histórias contadas por meu pai, que eu comecei a produzir sentidos para as coisas que estavam a minha volta, e não sabia que eram as minhas primeiras leituras.

Lembro-me como se fosse hoje, eu pequenina, aos cinco anos de idade! Quantas saudades daquele tempo de infância...

Então, esperava meu pai ansiosa, pois sabia que durante o retorno para casa ele contaria histórias maravilhosas, leria o mundo para mim, e eu apreciava cada minuto de sua companhia. E, mal sabia eu que aquelas histórias eram as verdadeiras leituras que um dia eu também aprenderia a fazer, que interpretaria o mundo a minha volta atribuindo sentidos a ele.

Segundo Orlandi (2004a, p. 65), “quando o sujeito fala, ele está em plena atividade de interpretação, ele está atribuindo sentidos às suas próprias palavras em condições específicas”. E meu pai, ao contar suas histórias, na verdade estava interpretando, dando sentidos a elas e eu, por minha vez, atribuía novos sentidos aos sentidos dados pelo meu pai.

Logo, eu via meu pai aproximar-se de mim, vinha buscar-me para tomar o café da manhã. Ainda me vem às narinas o cheirinho de pães recém assados para o café da manhã, o cheiro do leite quente com chocolate feito por mamãe, com os cacaus produzidos nos cacauzeiros ali plantados quando da chegada dos meus pais à fazenda... Saíamos os dois a caminhar em direção a casa, e ele, como sempre, se punha a contar suas belas histórias. Mostrava-me o sol subindo atrás da serra e dizia: “*Nega, toda vez que você ver o sol acima do topo daquela serra, você vai pra casa, pois é a hora do café, não precisa eu chamar você todos os dias*”. Mas como não o esperar, se esse era o momento mais prazeroso, em que podia deliciar-me fantasiando as histórias que ele contava entre caretas e risos? Eu diria que aquela leitura era muito significativa para mim. Naquele momento que meu pai contava a história, ele lia o mundo para mim, levava-me a construir sítios de significância que permitiam inscrever meus gestos de interpretação na repetição histórica.

Após o café da manhã, meus irmãos e os filhos dos funcionários iam para a escola que papai mandou construir bem pertinho da nossa casa, para que as crianças em idade escolar pudessem estudar, embora não fosse uma escola autorizada e credenciada. A escola era simples, eu diria que bastante rústica, feita de pau a pique e madeira, e os bancos eram feitos de madeira tiradas da mata. Mandou vir dois professores da cidade para ensinar as primeiras letras para eles e os pagava mensalmente, quando da ida à cidade para comprar a lista dos

materiais necessários, solicitada pelos professores, a fim de atender à necessidade dos alunos. Os livros utilizados pelos alunos eram apenas a Cartilha ABC e a tabuada.

A professora, tia Vic, como era chamada, pessoa adorável que logo de chegada encantou a todos, lecionava Português e ensinava as crianças a desenharem; o professor Gabriel lecionava Matemática, e por ser bastante religioso ensinava os alunos a rezarem, cobrando o respeito e a obediência aos mais velhos. Nenhum aluno poderia esquecer o pronome de tratamento “senhor (a)”. Quando questionado, o aluno só poderia iniciar as respostas com as expressões: “sim, senhor (a)” e “não, senhor (a)”.

Uma vez que eu não tinha idade para estudar, ficava do lado de fora assistindo às aulas pelo vão da porta, sentava lá todas as manhãs e acompanhava as aulas fascinada, pedia caderno e lápis para meu pai e ele não dava. Quando ele descobriu que eu sabia todas as letras, já soletrava e não desistia de assistir as aulas, resolveu comprar material escolar para mim, também. Logo, eu já estava lendo, escrevendo e não muito tempo depois escrevia o meu primeiro textinho, sonhando em um dia ir para a cidade estudar, formar e ser uma professora.

Sonho que não demorou muito a se realizar. Aos oito anos de idade fui para a cidade e entrei no primário, não tive problemas, pois lia bastante, participava dos eventos culturais promovidos pela escola, sempre declamava poesias, lia jogral em público e participava de teatros. Mas quando fui para o ginásio sofri com as mudanças, não conseguia compreender porque algumas das minhas interpretações estavam quase sempre “erradas”, não conseguia dar respostas iguais às do livro. Uma vez cheguei a questionar a professora com relação à resposta que estava no livro, e ela me repreendeu severamente dizendo que eu queria saber mais que a pessoa que “era inteligente” e tinha escrito o livro.

Na época acatei a sua resposta sem mais questionamentos, por não ser permitido “intromissão deste porte”, mas hoje posso dizer que a escola e a formação da professora exigiam em sua postura profissional fazer com que todos os alunos interpretassem como o autor do livro didático, como se a resposta para cada questão fosse única e verdadeira.

A professora tomava o conhecimento científico para si e o reproduzia como se fosse dona daquele conhecimento, não permitindo outra interpretação, cerceando a possibilidade das múltiplas leituras, dos diversos sentidos, dos leitores de formações discursivas diferentes, buscando a leitura homogeneizante como se os sentidos não fossem inscritos em diferentes formações discursivas.

Mal sabia eu que a leitura ensinada pela professora era apenas a de decodificar o texto e, por não ter percebido esse cerceamento por parte do professor e da escola, fazia a interpretação buscando e usando o conhecimento que trazia em minha memória da época que

morava na fazenda, pois ao perceber outros sentidos reverberando no texto era natural que eu produzisse outras leituras. Meu pai, a seu modo, havia nos proporcionado outros tipos de leitura, outros gestos de interpretação, sem o saber.

Conforme Orlandi (2004a, p.64), “face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido”. A escola poderia fazer o mesmo: propiciar espaço para que o aluno possa construir e identificar-se com sítios de significância, a fim de que permita ao aluno inscrever seu gesto de interpretação na repetição histórica.

Inscrita nesta discursividade, elaborei esta Dissertação, produto de uma proposta de intervenção pedagógica que se inscreve na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS– Cáceres-MT, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, que se fundamenta teoricamente na Análise do Discurso (AD), tendo como pressupostos teóricos Michel Pêcheux, Paul-Henry, Eni Orlandi, Cláudia Pfeiffer, Ana Di Renzo, dentre outros estudiosos. Tem por objetivo refletir sobre as práticas de leitura e escrita no contexto escolar, voltando o olhar para as práticas de leituras e de escrita dos alunos do 9º ano “C” do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo em Paranatinga/MT, durante o projeto *O processo de construção do documentário Memórias de uma Escola: práticas de leitura e escrita*, produzidos por esses alunos no 4º bimestre de 2014.

Neste sentido, a partir dos movimentos teóricos, procuramos reformular as aulas de Língua Portuguesa, buscando promover uma ruptura com a prática de leitura vigente na escola, propondo práticas de leitura e de escrita significativas para os alunos, em virtude de que a leitura era vista pela escola como mera decodificação.

O professor investido do conhecimento e autorizado a falar no ambiente escolar, reproduz apenas o discurso científico, não estando autorizado a produzir outros tipos de leitura alternativa, pois para ele, professor, interpretar cabe apenas aos literatos. E, com relação à escrita, estão autorizados ao exercício da repetição mnemônica, que Orlandi chama de “efeito papagaio”.

Pensando em leituras significativas para os alunos, propusemos diversas atividades de práticas de leitura e de escrita para serem trabalhadas durante o processo de desenvolvimento do projeto. Assim, assistimos a vários filmes documentários para compreender as diferentes materialidades significantes que os constituem e para que os alunos (re)construíssem a história da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo, pelo movimento da memória ao longo da produção do documentário.

A dissertação divide-se em cinco capítulos. Na introdução, procuramos dar visibilidade a nossa incursão pela leitura: a leitura de mundo que aprendi com meu pai e a leitura das letras com a primeira professora

No segundo capítulo, destacamos como fio condutor o espaço urbano, mostrando o funcionamento da memória e a constituição do sujeito nesta cidade, neste espaço urbano, ressaltando como os sentidos se constituem na cidade, buscando apresentar uma outra forma de compreendê-la: pelo discurso.

Destacamos o papel social da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo retratando o funcionamento no processo de formação do sujeito, buscando registrar os acontecimentos, construindo sua historicidade, enfatizando as formações discursivas presentes na escola.

No terceiro capítulo, mostramos o processo de leitura e escrita no contexto escolar, apresentando a leitura e a escrita enquanto espaço de produção de sentidos, interpretação e escuta. Trazemos, ainda, uma reflexão em torno do Ciclo de Formação Humana por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares (OC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, passando a destacar o que nos motivou a criar esta proposta de intervenção, bem como descrevemos todo o processo da sua construção.

No quarto capítulo, apresentamos um relato das atividades realizadas para a produção do Documentário *Memórias de uma Escola: práticas de leitura e escrita*, destacando as condições de produções do filme, que envolve desde as atividades desenvolvidas em cada etapa, até o processo de filmagem e edição. Mostramos o modo de organização da turma em grupos, a construção do arquivo a partir dos diferentes tipos de leituras realizadas, com foco na entrevista, desde o texto escrito aos documentários, em diferentes materialidades.

Descrevemos a constituição do sujeito leitor por meio dos efeitos de leitura produzidos pelos alunos ao trabalhar as diversas leituras, produções de narrativas, rodas de conversas, entrevistas, filmagens, e publicação das produções no Weblog da escola, espaço de circulação de sentidos e do conhecimento.

Nas considerações finais, tomando as palavras de Solange Gallo, o “efeito de conclusão” nos indica que, nos documentários, é possível produzir um efeito de verdade, mesmo que não se consiga abordar o tema na sua amplitude real. Ressaltamos, ainda, que, a partir da análise do discurso, as nossas práticas pedagógicas foram se transformando ao longo do processo, pois, afetada por essas noções, constatamos que é possível possibilitar aos alunos do Ensino Fundamental produzirem efeitos de leitura e sentidos outros, dentro de uma multiplicidade de sentidos, saindo da leitura transparente e do sentido único.

2 PARANATINGA UM SONHO DE CIDADE NO SERTÃO

2.1 Constituição dos sentidos da cidade¹

[...] não há fato ou evento histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. É nisso que consiste para nós a história nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso. (HENRY 2010b, p. 47)

Para melhor situar o Projeto *O processo de construção do documentário Memórias de uma Escola: práticas de leitura e escrita*, necessário se faz falar do acontecimento que constituiu a fundação da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo, evento histórico que vem fazendo sentidos para e pelos sujeitos que a significam. Imperioso se faz falar do seu entorno, do espaço em que ela se constituiu, ou seja, da cidade. Conforme Orlandi (2004b, p. 149), “A escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade”. Em outras palavras, a escola significa pela sua urbanidade, pois é um lugar fundamental que visa estabelecer e administrar os sentidos para e na cidade, enquanto instituição que ela é.

A Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo está situada na Avenida Bandeirantes, região central de Paranatinga-MT, e é considerada a escola mais importante da cidade, por ser a primeira escola construída e oferecer diversas modalidades de ensino, que vão do ensino fundamental ao ensino médio integral e profissionalizante - Emiep.

Discursivamente busco falar do cidadão Paranatinguense, enquanto sujeito, e suas relações constitutivas com a língua e com a história em uma relação de significação. Ou seja, a história no processo discursivo se dá por meio de rupturas, através de desdobramentos e não por meio de uma sucessão de acasos. A história é constituída de sentidos, não apenas um único sentido, mas múltiplos. De acordo com a posição que ocupa, o sujeito é convocado a interpretar, a dar sentido à história construindo novos sítios de significação, provocando rupturas “na ordem das coisas-a-saber” devido a incompletude da língua. (ORLANDI, 2010a, p. 24).

Desta forma, procuraremos tomar a cidade pelo discurso. Como os sentidos são formulados e constituídos nesse espaço urbano e como se movimentam na construção da imagem da escola, é uma das reflexões que buscamos estudar, pois Henry (2010b, p.47), afirma que “a História só existe porque os fatos reclamam sentido”.

¹ O relato sobre a história da fundação do município de Paranatinga foi construído a partir de fonte oral, e de duas obras consultadas que retratam a história de nossa cidade.

Conforme Orlandi (2004b, p. 11) “[...] a cidade é uma realidade que se impõe com toda sua força. Nada pode ser pensado sem a cidade como pano de fundo. Todas as determinações que definem um espaço, um sujeito, uma vida cruzam-se no espaço da cidade”. Assim, a cidade de Paranatinga fundada em 1964, recebe o nome do rio que a atravessa. De acordo com Ferreira, Moura e Silva (2001, p. 551, *apud* Pedó, 2009, p.19), Paranatinga “origina-se do tupi “para-nã”, e significa rio enorme, grande como o mar e que corre veloz + “tinga”, designando cor branca, clara, alva: Rio grande de cor branca”. A nomeação Paranatinga é marcada pela relação entre Estado e os indígenas, pois o nome da cidade traz a marca da colonização indígena, cuja origem tupi se deve ao fato de Paranatinga ter sido fundada em uma região já habitada por índios das tribos Bakairi e Xavante.

E nesse gesto de ocupação do território, temos a informação de que Paranatinga é uma terra de muitas riquezas, em que diamantes eram encontrados nos cascalhos dos rios, sem que fosse preciso escavar ou perfurar o solo, bastava apenas peneirar o cascalho para descobrir um ou vários cristais brilhantes na peneira. Assim, descreve Pedó (2009, p. 19-20):

Por ocasião de uma pescaria, em 1963, o fazendeiro Abraão Bezerra descobriu um cristal brilhando nas águas do Rio Paranatinga. Sinalizava diamantes na proximidade. Depois de alguns dias de garimpagem, Abraão Bezerra apareceu no escritório de Apolônio Bouret de Melo, em Cuiabá, a fim de vender os diamantes. Apolônio, comprador de diamantes, era prefeito de Chapada dos Guimarães. A notícia de diamantes no Rio Paranatinga, foi se espalhando por todo o Estado e em outras regiões. Caminhões abarrotados de garimpeiros de toda parte foram chegando. Às vezes, levavam até dez dias para chegar ao destino almejado.

Desta forma, a notícia foi se espalhando em todo o território mato-grossense e em seguida já era contada de boca em boca em outras cidades e até mesmo em outras regiões, fazendo com que chegassem a Paranatinga diariamente caminhões lotados de garimpeiros em busca da tão sonhada riqueza. Assim, a história da fundação de Paranatinga significa na luta pelo garimpo e pela ocupação da terra. A chegada de mais garimpeiros e pessoas de outros setores, como a agricultura e a pecuária fazem emergir a cidade. Uma cidade que chama a atenção pela presença de indivíduos socialmente heterogêneos e pela diversificação econômica.

As brigas e as mortes aconteciam diariamente, e os motivos que levavam ao cometimento dos delitos eram dois: ou um garimpeiro roubava o outro ou era pelas “quengas”, nome dado às prostitutas na época.

Conforme Bezerra (2009, p. 182-83)

Praticamente cada garimpeiro tinha seu revólver, a presença da polícia era rotativa e precária; a impunidade era quase garantida pela ausência da autoridade civil e os habitantes se viam impotentes e indefesos, devendo se contentar recolhendo-se amedrontados nas suas cabanas quando começavam o tiroteio.²

Os sentidos de violência e de criminalidade que estão significando e que circulam na história de Paranatinga, nesse excerto em questão, são os sentidos do senso comum, os do consenso sobre o que é uma área de garimpo no Brasil. Sabemos que outros sentidos podem ser produzidos, porém os sentidos que circulam sobre a constituição de Paranatinga se engessam em construções como “Paranabala”, codinome pelo qual era conhecida.

O sentido de conflito armado entre garimpeiros já significa o local como área de risco, sentidos que já fazem parte da memória discursiva do sujeito, como um sentido de violência, cristalizado. Quando Bezerra afirma que “praticamente cada garimpeiro tinha seu revólver”, produz o sentido da violência, do crime, da disputa pelo melhor veio³ e da impunidade. Desta forma, antecipa-se pela memória discursiva, o que as pessoas que ali chegavam poderiam encontrar na área de garimpo em Paranatinga, à época. Assim, os sentidos de violência e de conflitos a significam e textualizam a cidade na década de 1960.

Com o passar dos anos, o diamante foi ficando cada vez mais escasso até findar a atividade de mineração por completo. Mas, como a região de Paranatinga tinha sua característica econômica assentada no tripé: mineração, pecuária e agricultura, alguns procuraram as fazendas mais próximas em busca de trabalho.

Assim, iniciou Paranatinga, com muitas lutas, brigas por diamantes e pela posse de terra. Feita de misturas. Mistura de cores, raças e sabores que a tornaram conhecida em todo o estado como cidade hospitaleira.

Paranatinga é uma cidade que se impôs, enquanto território, com sua realidade de lutas, conflitos e conquistas. Muitos a descreveram em forma de poesias, mas a letra do hino de Paranatinga, escrita pelo compositor Amilton Maria de Souza, retrata bem sua descoberta. Ele fala do lugar de sujeito que se instala em Paranatinga, ou seja, fala da posição que ocupa enquanto compositor e cantor. O dizer dele enuncia a partir dos dizeres reproduzidos pela memória dos sujeitos que ali residiam.

² Este capítulo foi traduzido, a pedido da autora, pelo Padre Felisberto em Cuiabá.

³ Geol. Faixa da mina onde se encontra o minério; filão; veeiro; vieiro. Depósito mineral que preenche uma fenda de rocha. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/veio#ixzz3nccwB5IK>>. Acesso em 27 mai. 2015.

Em 1964, marcharam os garimpeiros em direção,
 Para descobrir Paranatinga um sonho de cidade no sertão.
 No dia 29 mês de junho, fizeram sua localização.
 Todos acampados beira-rio, venceram com esforço e união.

Assim iniciou Paranatinga, fazendo barraquinhas beira-chão.
 Todos garimpando diamantes, trazendo fama para a região.
 Entraram lavradores e fazendeiros formando e plantando alimentação.
 Paranatinga apresenta orgulhosamente, lavoura e gado, já fazendo exportação.

Paranatinga terra do progresso e o seu futuro está presente.
 Terra de um povo hospitaleiro que luta levando o Brasil pra frente.
 O Padre José foi um fundador, entrou apresentando a lei de Cristo.
 Deixou uma igreja grande e bela e dentro dela prega o amor e a paz de Cristo.

Segundo Orlandi (2004b), a cidade é espaço de significação, a cidade (se)significa em discurso. No hino de Paranatinga, a cidade se textualiza em seus versos; ao cantar o hino, o sujeito faz acontecer discursivamente a cidade, atualiza “a memória remetendo a uma já dita urbanidade e subjetividade daí resultante”. (SOUZA, 2011, p. 114). Ainda, segundo este autor, ao cantar o hino, ou seja, ao dar voz ao hino, o sujeito não só trabalha com a textualidade contida na letra do hino, mas com a maneira de dizer, historicizando a cidade, fazendo o discurso acontecer no domínio urbano, produzindo sentidos. Assim, o hino torna-se espaço simbólico ao dar forma discursiva à cidade de Paranatinga.

Falar discursivamente sobre a cidade requer nos fundamentarmos nas produções de Eni Orlandi, mais especificamente em “Cidade dos Sentidos”. Para compreender a cidade, é preciso compreender os sentidos que a constituem, as alterações que se dão na sociedade.

Paranatinga é formada pelo movimento dos cidadãos que se dividem em pequenos agrupamentos que são efeitos dos movimentos da cidade. “O corpo da cidade” se constitui de cidadãos com pensamentos, comportamentos e interesses distintos uns dos outros, que embora heterogêneos, convivem e mantêm um relacionamento entre si. Portanto, não é possível dissociar o sujeito da cidade, pois ambos se constituem nesse movimento, de tal forma que um não existe sem o outro.

Os cidadãos dividem o mesmo espaço e lutam pela sobrevivência, se unindo de acordo com seus interesses aos seus pares, sejam eles garimpeiros, agricultores, pecuaristas ou comerciantes, para se tornarem fortes, vivendo assujeitados a um padrão de sociedade. Mas, ao mesmo tempo em que esses cidadãos lutam em grupos pelo direito da coletividade, eles procuram manter sua individualidade, buscando se significar na constituição da cidade.

“Individualidade e padronização são polos constantes na caracterização da vida da cidade”. (ORLANDI, 2004b, p.13).

Com a urbanização, desenvolvida a partir de vários projetos, o centro da cidade de Paranatinga cresceu, e foi construída a Praça José Barbosa de Moura, ao lado da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo, constituindo-se o primeiro bairro denominado centro. É interessante destacar que a área sobre o qual o bairro se formou pertencia a uma fazenda, cujo fazendeiro não morava na região. Naquela época, era costume os fazendeiros comprarem terras sem vê-las, e na hora de recebê-las, não gostavam da região ou da distância em relação à cidade. Acabavam deixando a terra abandonada na esperança de que algum dia fosse valorizada para vender ou para “abrir”, caso o lugar prosperasse. Na maioria das vezes, quando retornavam, encontravam gente morando em suas terras, com plantações e criação de animais. E, assim, quando o fazendeiro chegou a Paranatinga, descobriu uma cidade em sua fazenda, e para evitar maiores conflitos doou uma quantidade de terra para legalizar a situação.

O bairro Centro é constituído de lojas, bancos, grandes e pequenas empresas, escolas, igrejas, postos de saúde e uma praça que recebe toda a movimentação da cidade. É perceptível o fluxo intenso de carros e motos em suas proximidades, e quando termina o horário de aula os jovens alunos passam por ali em busca das lanchonetes, um ponto de encontro para os amigos. Nesse sentido, afirma Barbai (2011, p. 172), “Sujeito e espaço constituem-se ao mesmo tempo”. À medida que as famílias e os investidores foram chegando, Paranatinga foi se constituindo, melhorando sua infraestrutura e os sujeitos se constituíram junto a esse crescimento urbano. Portanto, não é o agrupamento de indivíduos que dá forma à cidade, mas a circulação, a mobilidade que os move na cidade. Isso, que é produção de sentido, constitui a cidade.

A cidade de Paranatinga é constituída de pessoas de diversas raças e diferentes regiões, entre elas se destacam os indígenas. Mas o modo como Bezerra e Pedó contaram a história de Paranatinga, dão visibilidade a alguns fatos, outros foram silenciados. O silêncio impede alguns sentidos de circularem, garantindo que certos discursos circulem ou não em um contexto determinado. (ORLANDI, 1995, p.37). As publicações que falam sobre Paranatinga não mencionam o contato cultural entre os indígenas e os não indígenas que lá viviam no período de sua fundação. Essa exclusão dos indígenas na história de Paranatinga é recorrente na história do Brasil.

Segundo Orlandi (2008, p. 66),

O índio é totalmente excluído. No que se refere à identidade cultural, o índio não entra nem como estrangeiro, nem sequer como antepassado. Esse processo de apagamento do índio da identidade cultural nacional tem sido escrupulosamente mantido durante séculos. E se produz pelos mecanismos mais variados, dos quais a linguagem, com a violência simbólica que ela representa, é um dos mais eficazes.

Os indígenas que vieram para Paranatinga fugindo do processo de colonização, entre os séculos XVIII e XX, pertenciam às etnias Bakairi e Xavantes. Etnias diferentes, com valores e cultura diferentes dos valores e da cultura dos não indígenas que vieram para escapar da violência do colonizador e, dessa forma, preservar os seus costumes.

Inicialmente eles viviam nas matas fechadas, distante da cidade que os corrompe, cidade que é constituída de cidadãos heterogêneos, que ocupam diferentes posições na sociedade, e que negam as origens, os costumes e as crenças dos indígenas.

Mesmo fugindo não conseguiram escapar ao processo de colonização, pois anos mais tarde foram colonizados por meio da religião, por grupos de evangelizadores católicos e evangélicos em Missão, que adentraram as terras indígenas, situadas em Paranatinga. Esse grupo tinha por objetivo pacificá-los e domesticá-los e para isso usavam de coerção, afirmando que só teriam a salvação pela conversão e aceitação do batismo promovendo parte do apagamento da identidade do indígena.

Conforme Orlandi (2008, p.67),

O modo como cada um desses elementos – o conhecimento, a pacificação e a catequese – contribui para o seu apagamento é diferente e, dependendo da posição do cientista, do indigenista ou do missionário, a forma e o grau de apagamento serão um ou outro. Isso nos leva a dizer que não é, por exemplo, o discurso do antropólogo em si, mas a sua articulação (aliás inevitável) com os outros que contribui para esse apagamento.

Segundo a autora, não adianta insistir na unidade da nossa cultura. Quando falamos do nosso país, estamos falando de muitas raças, pois além dos indígenas que aqui já existiam, o processo migratório trouxe para o Brasil pessoas pertencentes a diversos países que trouxeram consigo os **costumes**⁴ e as **crendices**⁵ de seu país de origem. E ao querer homogeneizar todos os povos provocamos o apagamento de seus princípios étnicos, culturais, raciais e sociais.

⁴ **Costume** (*cos.tu.me*) sm. 1. Prática ou comportamento habitual; hábito; praxe; rotina; 2. Prática ou modo de viver comum a uma comunidade ou povo; comportamento; conduta. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/Costume>>. Acesso em: 24 out. 2014.

⁵ **Crendice** (*cren.di.ce*) sf. 1. Crença (ger. popular) considerada absurda ou ridícula, e que não tem respaldo nas doutrinas religiosas ou em explicações científicas; abusão; superstição. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/Crendice>>. Acesso em: 24 out. 2014.

Embora os indígenas tenham conseguido ficar afastados fisicamente da cidade, não conseguiram ficar distante dos seus efeitos, pois aos poucos foram assimilando a Língua Portuguesa, uma vez que precisavam utilizá-la para fazer compras e se relacionarem com os não indígenas.

Em meados da década de 1970, a presença indígena foi se fazendo mais constante na cidade. E, os fazendeiros viam nessa aproximação a oportunidade de explorar a mão de obra dos povos indígenas Bakairi para desbravar Paranatinga, haja vista que os não indígenas estavam envolvidos com o garimpo. O indígena, com sua ingenuidade e docilidade, foi tratado de uma maneira diferente dos não indígenas, muitas vezes usado, trabalhava em troca de muambas, mimos, ou por uma remuneração bem inferior praticada no mercado.

A partir de 1980, era marcante a presença deles na cidade. Já tinham incorporado um pouco dos nossos costumes, que acabaram de certa forma sobrepondo-se aos costumes e aos valores deles. O contato com o não índio acontecia amiúde, pois vinham à cidade não só com o objetivo de realizar a compra do mês, mas para participar das festividades do dia Sete de Setembro e do campeonato de futebol de campo.

Os Bakairi não gostavam muito dos não indígenas por entenderem que eles faziam muito mal ao rio, ao cavarem buracos para a garimpagem, destruindo a paisagem natural e provocando sua morte prematura. Já os não indígenas da região descrevem que eles e ambas as etnias sempre mantiveram uma relação de cordialidade, promovendo intercâmbio estudantil e campeonatos esportivos de forma pacífica.

Adjetivar como cordiais e pacíficas as relações entre indígenas e não indígenas nos leva a compreender o funcionamento da relação de força e de poder que constitui o discurso destes, pois a história é sempre contada pelo não indígena, é o seu ponto de vista que predomina. Registra o que considera verdade e silencia os outros fatos históricos, de acordo com as condições de produção da época. O poder de dizer estava nas mãos dos colonizadores e o indígena não tinha voz.

O crescimento da cidade promoveu efeitos como a redução dos espaços da mata, o aumento de limites das terras dos não indígenas e, em consequência, a redução das terras indígenas, fazendo com que nos últimos tempos os indígenas solicitassem revisão da área territorial original da aldeia. Nesse sentido, podemos perguntar: quem é o invasor? E aqui há uma contradição, pois embora o povo indígena já habitasse as terras na época da fundação da cidade o não indígena acredita ser aquele o invasor de suas terras.

Mas como se deu a educação no Município, nas aldeias indígenas e na Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo?

A primeira escola indígena foi criada em 1922, na Aldeia Pakuerã da etnia Bakairi, falantes da língua Bakairi. Os primeiros professores eram “brancos”, reproduzindo o ensino utilizado nas escolas do Estado, e as aulas eram ministradas em Língua Portuguesa, não considerando a identidade cultural dos indígenas. E, em 1991 foi criada a escola na Aldeia Batovi da etnia Xavante, falante da língua Akwen.

Com o passar dos anos a escola passou a ter em seu quadro apenas professores indígenas, com formação em nível superior, e oferta da Educação Básica na Língua Materna Bakairi e Akwen. Mas os livros didáticos utilizados por eles continuavam sendo preparados pelos não indígenas, promovendo a homogeneização do ensino.

Segundo Orlandi (2011, p. 87),

A nosso ver seria fundamental, na educação indígena, assumir as diferenças como diferenças e não como desigualdades, isto é, não hierarquizar as diferenças porque a referência para a hierarquização é cultural e nela exercemos nosso etnocentrismo (o nosso “mesmo”).

Para a autora fazemos tudo ao contrário, pois tentamos conhecer os indígenas para tentar mudá-los, fazer deles pessoas iguais a nós, querendo que absorvam os nossos costumes abolindo as diferenças existentes. Em nenhum momento procuramos sair da posição estabilizada que ocupamos para trabalhar as diferenças e os conflitos.

Mas, o que fazer para mudar esse panorama? Conforme Orlandi (2011, p. 88, grifos da autora), deveríamos “[...] ‘ouvir o índio’, sem paternalismos, aceitando, assumindo e procurando manter, tanto quanto possível, a diferença. Sem esquecer que a situação de ensino é *situação de contato* e este é o traço próprio das suas condições de produção”.

Os professores indígenas utilizam o livro como um norteador para os conteúdos programáticos, preparando as aulas de acordo com a realidade deles, pois os indígenas estão em pleno contato com a natureza. Assim, fazem do seu dia-a-dia aulas práticas, os alunos vivenciam os seus costumes, a sua credence, por meio de rituais, músicas e danças, fazendo com que o planejamento dos professores indígenas seja diferente do planejamento dos professores “da cidade – os não indígenas”.

Segundo Orlandi (2011, p. 88),

[...] os métodos de ensino indígena parecem ser diferentes, onde a imitação pelo exemplo ganha uma importância muito grande. A educação é múltipla e contínua e a aprendizagem não tem modalidades formalizadas ou institucionalizadas, pelo menos tal como o são as nossas. Vivendo, vão-se educando; a aprendizagem é feita pelo jogo, todos aprendem de todos, as distinções são pelo sexo e pela idade.

O calendário letivo indígena é feito com base na lua e nas festividades que acontecem na aldeia, respeitando ao máximo a cultura dos seus antepassados. E os alunos são ensinados pelos anciãos da aldeia, por meio da oralidade, aproveitando os rituais como exemplos de reflexão sobre a sua cultura.

Certo dia, ao chegarmos a uma escola indígena, aconteceu um fato interessante: não tinha um único aluno na escola e o professor também não se encontrava. Olhamos o calendário para verificar se havíamos confundido o dia letivo e para nossa surpresa, constava: “batida do timbó”, ou seja, a aula estava sendo realizada no rio e não na escola. Nesse dia todos os alunos foram para o rio pescar. Eles se organizaram da seguinte forma: uma equipe ficou rio acima e bateu o cipó de nome timbó na água, e a outra equipe ficou rio abaixo recolhendo os peixes que estavam asfixiados pelo sumo do timbó.

Essa é a diferença no ensino, os alunos aprendem na prática, com os mais velhos e valorizam esse ensinamento, pois há espaço para pensar e refletir sobre as experiências vivenciadas na escola. E, ao professor é possibilitado elaborar sua proposta de ensino, visando uma educação múltipla e contínua. Afinal, segundo Orlandi (2011, p.90), “os índios são sujeitos intelectualmente ativos” em busca do conhecimento.

2.2 Papel social da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo

Falar da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo é falar de seu funcionamento enquanto instituição, um lugar no processo de formação do sujeito e de sua individuação (ORLANDI, 2012c, p. 151-168). Mas, como os sentidos se constituem historicamente, buscamos historicizar os acontecimentos, descrevendo as condições de produção nas quais se constitui a Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo.

No dia 22 de fevereiro de 1967, chega à cidade, a pedido do Pe. José Cont, a Irmã Anete Pedó, da Congregação Divina Providência. No dia seguinte, Irmã Anete e Padre José saem à vila para conhecer o espaço que seria destinado à Escola.

Naquela época, *a vila*, como Irmã Anete a nomeou, foi descrita por Padre José como um pequeno núcleo habitado pelos garimpeiros, um alinhamento de aproximadamente trezentos metros de estrada que mais tarde se transformou em pista para pouso de pequenos aviões. Em ambos os lados da estrada havia uma fileira de “choças cobertas com palhas de coqueiro” e a higiene da vila era assustadora, pois as casas eram construídas de qualquer forma e o lixo jogado a céu aberto.

Esta, podemos dizer, é uma das características da vila, a forma como o homem vive ao se concentrar em pequenos grupos. Aos poucos as choças dão lugar às casas de adobe, substituídas mais tarde pelas casas de alvenaria. Surge a igreja, a escola, e a vila vai aumentando de tamanho, dando origem aos bairros e, com a chegada de mais garimpeiros e pessoas de outros setores, como da agricultura e da pecuária, emerge a cidade. Uma cidade que chama a atenção pela presença de pessoas social e economicamente heterogêneas.

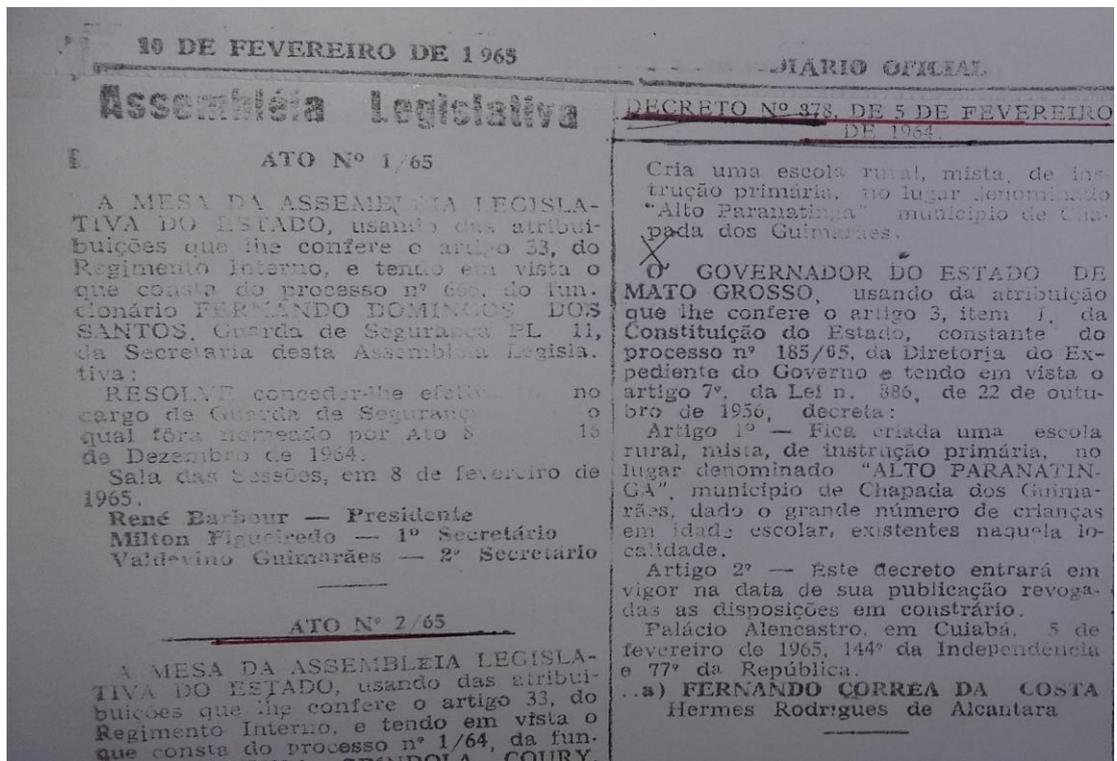
Ao visitar o local onde funcionava a escola, que atendia aproximadamente sessenta alunos, a Irmã Anete se espantou com a situação pois era apenas um barracão. Segundo Pedó (2009, p. 126),

Tinha uma improvisada divisória de pau a pique com largas frestas que se podia ver de um lado a outro. Chão batido, coberto de zinco, folhas meio soltas e esparsas onde se podia ver o céu aberto. Apresentava aparência de abandono total. Alguns bancos arrebitados do lado de fora, nos fundos e o pior de tudo, nos cantos dejetos humanos. Foi preciso ir ao vizinho, pedir uma enxada emprestada para arrastar as imundices espalhadas pelo chão. Nesse local no ano anterior duas moças, Cleusa e Alzira ocupavam o espaço para lecionar algumas crianças. Porém nada encontrei de registro sobre o funcionamento das aulas ministradas que pudesse comprovar o início de uma escola.

Quando a Irmã Anete busca significar a existência da escola, ela afirma: “nada encontrei de registro sobre o funcionamento das aulas ministradas que pudesse comprovar o início de uma escola”. Para ela, o que legitimava a existência da escola era apenas um ato ou decreto que registrasse a criação da unidade de ensino, desconsiderando, a escola funcionando com os sessenta alunos e duas professoras ministrando as aulas.

Contradizendo a afirmação de Irmã Anete, encontramos no arquivo da Escola, cópia do Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, do dia 10/02/1964, em que consta o Decreto nº. 878/64, **que cria uma escola rural, mista, de instrução primária, no lugar denominado Alto Paranatinga, Município de Chapada dos Guimarães, que anos mais tarde veio a ser denominada Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo.** (grifo nosso).

Figura 1 – Decreto Nº 878, de 5 de fevereiro de 1964



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo⁶

A maior preocupação era propiciar aos alunos uma instrução pública, desenvolvendo a moral e os bons costumes. Embora, a escola não fosse católica, tinha uma educação de cunho católico e objetivava a uma educação moralista e disciplinar, voltada para o comportamento dos alunos para além da sala de aula e da escola. A disciplina chegava a ser religiosa, ao ser cobrado do aluno que antes de entrar na sala de aula deveria ficar na fila, em silêncio absoluto, sempre do menor para o maior, com espaço de um braço, olhando um na nuca do outro, para em seguida, cantar o Hino Nacional⁷. Após a execução do hino, rezava-se o Pai Nosso, Ave Maria e Santa Maria. E, após o recreio, antes de entrar em sala de aula, os alunos faziam as orações novamente seguidas por alguns hinos da igreja católica iniciados pelas irmãs, fazendo com que a escola ganhasse fama por possuir uma disciplina rígida, na linha da formação religiosa e ter como diretora a Irmã Anete da Congregação Divina Providência.

Os castigos imputados aos alunos eram aprovados e valorizados pelos pais, que viam na escola a sua aliada na educação dos filhos, principalmente os pais que tinham filhos rebeldes. Segundo o relato de alunos, estes eram “castigos brandos”, como o uso de régua de

⁶ Cedido pela Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo.

⁷ Informação Verbal da professora Eva Tavares da Silva, uma das primeiras professoras na década de 1967.

madeira, a palmatória, ficar ajoelhados ou em pé com os braços abertos e estendidos, cada mão a equilibrar um livro. Segundo a ex-aluna Marilene Sales, o castigo acontecia⁸:

Apanhávamos na sala de aula, gente vocês não têm noção: é cascudo, puxão de orelha, é régua, era tudo e você tinha que aprender...essa bendita tabuada gente, era a famosa palmatória, né? [...] ele foi professor aqui, ele batia sem dó, mesmo. Então, colocava de dois a dois, né? Tipo uma raspadinha...eu perguntava para você, você não sabia, eu batia em você. Você perguntava pra mim, se eu não soubesse você me batia, mas se nenhum dos dois soubessem, era o professor que batia, ele falava: “dá a mão”, e você tinha que dá a mão.

Embora os alunos tenham enunciado que os castigos eram “brandos” e que viam essas punições com naturalidade, a fisionomia desses alunos durante os relatos, o olhar, o tom de voz e as pequenas pausas contradizem essa aparente tranquilidade. As expressões “apanhávamos na sala de aula”, “gente vocês não têm noção”, “bendita tabuada gente, era a famosa palmatória, né?”, “ele batia sem dó”, recortadas do relato feito pela ex-aluna Marilene Sales, durante as filmagens, revelam apreensão, insegurança e medo com a situação vivida em sala de aula naquele período.

O enunciado “dá a mão, e você tinha que dá a mão” leva-nos a refletir sobre a obediência e o temor a Deus, pois se o aluno não oferecesse as mãos era sinal de desobediência, de pecado. Se fosse um bom aluno obedeceria “cegamente” a seus mestres. Nota-se, a forte presença do discurso religioso nas falas dos alunos: “ficar ajoelhado” remete à pessoa na igreja em genuflexão em confissão ou rezando em adoração a Deus; “de pé com os braços abertos” remete à imagem de Jesus Cristo pregado na cruz; “sem lanche e sem recreio” remete ao jejum praticado pelos fiéis obedientes a Deus, para limpar os erros cometidos.

No que se refere aos deveres, o aluno era obrigado a cumprir na íntegra o que estava sendo solicitado no regulamento assinado pelos pais, no início do ano letivo, sendo passível de pena o seu descumprimento.

Pelos relatos, pode-se constatar que o imaginário de escola em 1970 é o mesmo imaginário que se tinha das escolas inscritas nos relatórios de Província em 1874, analisados por Di Renzo. Segundo a autora (2002, p. 113 – 114), “A escola é o lugar onde se doutrina, se disciplinariza, onde se produz sujeitos individualizados e homogêneos, ou seja, sujeitos do Estado Moderno”. Assim, percebemos que o Regulamento está impregnado por um imaginário de escola que se inscreve no discurso religioso, ou seja, com a ideia de formação de cidadãos disciplinados, regulamentada pelo Estado, pela Igreja e pela família, pela Instituição, enfim.

⁸ Informação verbal obtida durante a Roda de Conversa.

Como exemplo, podemos observar o artigo 27 do Regulamento escrito em 2002, que prescreve: *O aluno deverá respeitar o recinto escolar, em silêncio, sem assobiar, gritar ou qualquer outro ato que desmereça a mesma.*

Para manter a disciplina - sem assobios, sem gritos ou similares - o silêncio se impunha, como condição. É interessante observar como em nossa cultura o silêncio funciona como arma, seja para coagir, seja para resistir. Como diz Orlandi (1992), o silêncio é a possibilidade dos sentidos, é o continuum que garante ao sujeito significar; ficar em silêncio coercitivamente também é uma forma de fazer sentido.

No caso de o aluno infringir algum artigo do Regulamento, cabia ao diretor enquanto sujeito ideologicamente constituído, autorizado pelo poder do exercício de sua função, aplicar algumas sanções conforme prescrito artigo 21 deste mesmo Regulamento:

1º - Duas advertências orais;

2º - Duas advertências escritas;

3º - Tarefas pedagógicas;

4º - Prestar serviços no estabelecimento como: limpar o pátio, canteiro, cadeira, parede, consertar cadeiras e mesas;

5º - Suspensões das aulas parciais ou totais com variação de dias;

6º - Esgotados os recursos disponíveis passaremos os referidos casos à Assessoria Pedagógica que deverá consultar os demais canais componentes como: Conselho Tutelar do Menor, SEDUC ou promotor público.

Para Silva (2001, p.5), “A disciplina é, pois, um lugar de produção de sentidos”, pois são várias formações discursivas presentes na história da escola, entre elas, a religiosa e a moral. A instituição escola é vista, segundo a autora, (p.3), “como lugar estratégico para produzir, reproduzir um tipo específico de cidadão – identificável –, que garante uma identidade ao sujeito”.

Assim, para que o aluno se tornasse dotado de saber, a escola precisava estar organizada com o respaldo da família, por meio da Associação de Pais e Mestres – APM. Cada aluno tinha seu Boletim que trazia as seguintes orientações impressas:

A educação é dever sagrado da família que gera e alimenta a criança e da comunidade que o acolhe e desenvolve.

A escola é a ponte entre a família e a comunidade.

Uma escola sem a presença, as opiniões e a ação dos pais não é uma escola verdadeira.

A A.P.M. são vocês, continuando a educar seus filhos através do exame de seus problemas nas reuniões com os professores.

Em todas as reuniões os pais deveriam levar consigo esse boletim para que fosse registrado sua presença e lançados os dados referentes aos pagamentos das taxas da **caixa**

escolar⁹. Segundo os pais e ex-alunos que estudaram na escola, naquele período, essa organização contribuiu muito para a educação dos filhos, disciplinando o comportamento deles perante a família e a sociedade.

O currículo mais antigo disponível na escola é o que foi aprovado pela Lei Federal 5.692, de 11/08/1974, e dividia-se o ensino da seguinte forma: primário, de 1ª a 4ª série e ginásio, de 5ª a 8ª série. O currículo do **primário** era composto por três áreas de conhecimento: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Entre os anos de 1967 e 1969, o ano letivo era composto de 188 dias letivos.

Figura 2 - Histórico Escolar de 1º Grau de 1967 a 1969

Estabelecimento: ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU "PARANATINGA" Autor nº _____
 Cidade: ALTO-PARANATINGA - CHAPADA DOS GUIMARÃES Estado: MATO GROSSO
 Nome do Aluno: CLEUZA FERREIRA DOS SANTOS
 Data de Nascimento: 19/05/54 Cidade: AURILÂNDIA Estado: GO.
 Filiação: Miguel José dos Santos e Laurita Ferreira de Souza

HISTÓRICO ESCOLAR DO 1º GRAU
LEI FEDERAL N. 5692 DE 11/08/74

Conteúdo	EDUCAÇÃO GERAL			FORMAÇÃO ESPECIAL			RESULTADO
	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	ESTUDOS SOCIAIS	CIÊNCIAS				
	CONQUISTA POP.ÁREA	CONQUISTA POP.ÁREA	CONQUISTA POP.ÁREA				
1ª Série	-	-	-	-	-	-	-
2ª Série	-	7,5	-	-	9,5	-	7,0
ESTABELECIMENTO: <u>Esc. Est. de 1º Gr. "Paranatinga"</u> CIDADE: <u>Alto Paranatinga</u> ESTADO: <u>Mato Grosso</u> ANO: <u>1.967</u>							
3ª Série	-	3,5	-	-	6,0	-	4,0
ESTABELECIMENTO: <u>Esc. Est. de 1º Gr. "Paranatinga"</u> CIDADE: <u>Alto Paranatinga</u> ESTADO: <u>Mato Grosso</u> ANO: <u>1.968</u>							
4ª Série	-	5,6	-	-	5,6	-	5,7
ESTABELECIMENTO: <u>Esc. Est. de 1º Gr. "Paranatinga"</u> CIDADE: <u>Alto Paranatinga</u> ESTADO: <u>Mato Grosso</u> ANO: <u>1.969</u>							
5ª Série	-	-	-	-	-	-	-
6ª Série	-	-	-	-	-	-	-
7ª Série	-	-	-	-	-	-	-
8ª Série	-	-	-	-	-	-	-

Observações: A 1ª série cursou em Dom Aquino, não temos as notas.
Na 3ª série está reprovada em MATEMÁTICA.
Em 1.970 estava cursando Admissão, mas desistiu em Outubro.
alto Paranatinga, 21 de Setembro de 1976

Riquelme
SECRETÁRIO REG. N.
Joanilda Albuquerque Pereira
Secretária
DIRETOR REG. N.
Albina Pedó (Irmã Anete)

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo¹⁰

⁹ Taxa que os pais deveriam pagar por filho matriculado na escola, com valor correspondente a 1% da sua renda anual. Mas, o aluno que era filho de pais “menos favorecidos”, ou órfão, era isento. E todo o dinheiro arrecadado era destinado para a manutenção e funcionamento da escola.

Em 1977, o currículo sofre algumas alterações nas áreas de conhecimento e surgem as disciplinas que compõem cada área. Permanece a área Comunicação e Expressão com as disciplinas Português, Educação Artística e Educação Física. A área de Estudos Sociais passa a denominar-se Integração Social, com as disciplinas História, Geografia e Ensino Religioso e no lugar de Ciências, tem-se Iniciação às Ciências, com as disciplinas Matemática, Ciências e Programa de Saúde. O ano letivo era composto de 188 dias letivos e a Carga horária era dividida por área de conhecimento e por série, ficando assim, distribuídas:

1ª e 2ª séries: Comunicação Expressão com 341 horas aulas, Integração Social com 186 e Iniciação às Ciências com 221, totalizando 748 horas aulas.

3ª e 4ª séries: Comunicação Expressão com 341 horas aulas, Integração Social com 185 e Iniciação às Ciências com 249, totalizando 775 horas aulas.

Figura 3 – Histórico Escolar de 1º Grau de 1977 a 1980

ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DREC de Guaiabá				
ESCOLA ESTADUAL 1º GRAU "PARANATINGA" Autoregulação Nº 028/20/06/78				
Estabelecimento: Escola Estadual de 1º Grau Paranatinga				
Criação	878/5/2/64	Autorização	028/20/06/78	Reconhecimento
Endereço		Número	C.P.	Fone
Av. Bandeirantes - Paranatinga - MT		2.529	****	****
Nome do Aluno: "CLOVES DAVID FIGUEIREDO"				
Data de Nascimento	08.01.1967	Naturalidade - Estado	Paranatinga - MT	Nacionalidade
Nome do Pai	Leônildes David Campos	Nome da Mãe	Leopoldina Alves de Campos	
HISTÓRICO ESCOLAR DE 1.º GRAU				
MATERIAS	COM. E EXPRESSAO	EDUCAÇÃO GERAL INTEGRAÇÃO SOCIAL	INICIAÇÃO AS CIÊNCIAS	RESULTADO FINAL
CONTEÚDOS	L. Portuguesa Ed. Artística Ed. Física	História Geografia Ens. Relig.	Matemática Ciências P. Saúde	
1.ª SÉRIE	6,0	6,0	5,5	Aprovado
CARGA HORÁRIA	341	186	221	
Escola Estadual de 1º Grau "Paranatinga" Paranatinga - MT 1.977				
Estabelecimento Cidade Estado Ano				
2.ª SÉRIE	7,0	7,0	7,5	Aprovado
CARGA HORÁRIA	341	186	221	
Escola Estadual de 1º Grau "Paranatinga" Paranatinga - MT 1.978				
Estabelecimento Cidade Estado Ano				
3.ª SÉRIE	6,5	6,0	7,0	Aprovado
CARGA HORÁRIA	341	185	249	
Escola Estadual de 1º Grau "Paranatinga" Paranatinga - MT 1.979				
Estabelecimento Cidade Estado Ano				
4.ª SÉRIE	6,0	5,5	6,0	Aprovado
CARGA HORÁRIA	341	185	249	
Escola Estadual de 1º Grau "Paranatinga" Paranatinga - MT 1.980				
Estabelecimento Cidade Estado Ano				
Paranatinga 20.11.1984				
LOCAL E DATA				
Inacima G. dos Santos ASSINATURA DO SECRETÁRIO			[Assinatura] ASSINATURA DO DIRETOR	
Inacima Gonzaga dos Santos Autoregulação Nº 028/20/06/78			Celso Oliveira Diretor	

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo¹¹

¹⁰ Cedido pela Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo.

¹¹ Cedido pela Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo, após autorização do aluno Clóves David Figueiredo.

A Partir de 1980, o ano letivo conforme os documentos de arquivo, passam a ter 185 dias letivos e 720 horas aulas, com forte ênfase na Língua Portuguesa e na Matemática. Nas três décadas em questão, o desempenho do aluno era auferido por meio de provas, e atribuída apenas uma média por área de conhecimento, ou seja, embora as áreas tenham sido desmembradas em disciplinas, a nota continuava a ser atribuída por área, constituída pela média das disciplinas. A média de aprovação era 5.5 nas décadas de 60-70 e no meado da década de 80, passa a vigorar a média 6.0, mais precisamente em 1986.

No ginásio – 5ª a 8ª série, havia diferença na Matriz Curricular de cada série, sendo assim especificada:

Figura 4 - Histórico Escolar de 1º Grau de 1981 a 1984

MATERIAS	EDUCAÇÃO GERAL													FORMAÇÃO ESPECIAL	RESULTADO FINAL		
	Com. e Expressão	Est. Sociais			Ciências			Artigo 7.º				P. Indúst.				P. Comerc.	
CONTEÚDOS	Portugues	Inglês	História	Geografia	O.S.P.B.	Matemática	Ciências	L.M.Cívica	Ed. Artíst.	Ed. Física	P. Saúde	Ens. Relig.	P. Agrícola	P. Indúst.	P. Int. Lar	P. Comerc.	
5.ª SÉRIE	60	*	60	60	*	70	55	55	70	*	55	70	90	*	*	90	Aprovado
CARGA HORÁRIA	216	*	72	72	*	180	72	72	72	108	72	36	72	*	*	72	
Esc. Est. de 1º Grau "Paranatinga" Paranatinga													MT	1.981			
Estabelecimento Cidade													Estado	Ano			
6.ª SÉRIE	55	*	80	70	*	60	80	80	70	*	80	60	*	*	85	*	Aprovado
CARGA HORÁRIA	216	*	72	72	*	180	72	72	72	108	72	36	*	*	72	*	
Esc. Est. de 1º Grau "Paranatinga" Paranatinga													MT	1.982			
Estabelecimento Cidade													Estado	Ano			
7.ª SÉRIE	75	*	80	70	*	80	70	80	75	*	70	70	*	*	*	60	Aprovado
CARGA HORÁRIA	180	*	72	72	*	180	72	72	72	108	72	36	*	*	*	108	
Esc. Est. de 1º Grau "Paranatinga" Paranatinga													MT	1.983			
Estabelecimento Cidade													Estado	Ano			
8.ª SÉRIE	60	*	60	70	70	70	70	*	85	*	70	70	*	*	*	70	Aprovado
CARGA HORÁRIA	180	*	72	72	72	180	72	*	72	108	72	36	*	*	*	108	
Esc. Est. de 1º Grau "Paranatinga" Paranatinga													MT	1.984			
Estabelecimento Cidade													Estado	Ano			
OBSERVAÇÕES:																	
O aluno tem o direito de matricular-se na 1ª série do 2º Grau, em qualquer Estabelecimento de Ensino congênere do País.																	
Nada consta em nossos arquivos que desabone a conduta do referido aluno.																	
Paranatinga, 29.11.1.984																	
LOCAL E DATA																	
Assinatura do Secretário										Assinatura do Diretor							
Espaço Reservado ao SAE/DREC										Espaço Reservado ao SAE/DE							
Assinatura do Secretário										Assinatura do Diretor							
Assinatura do Secretário										Assinatura do Diretor							

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo¹²

¹² Cedido pela Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo, após autorização do aluno Clóves David Figueiredo.

Na **5ª série**, no ano de 1981, o currículo se dividia por áreas de conhecimentos e disciplinas:

- Comunicação e Expressão: Português 6 aulas;
- Estudos Sociais: História 2 aulas, Geografia 2 aulas, Educação Moral e Cívica 2 aulas;
- Ciências: Matemática 5 aulas, Ciências 2 aulas;
- Artigo 7º Lei 569 2171: Educação Artística 2 aulas, Educação Física 3 aulas, Programa de Saúde 2 aulas, Ensino Religioso 1 aula;
- _ Formação Especial: Práticas Agrícolas 2 aulas, Práticas Comerciais 2 aulas.

TOTAL: 31 horas aulas semanais e 1.116 horas aulas anuais.

Na **6ª série**, sofre alteração apenas a área de Formação Especial – não são mais oferecidas as disciplinas Práticas Agrícolas e Práticas Comerciais e em seu lugar passa-se a ofertar Práticas Integradas do Lar com 2 horas aulas semanais, e as demais áreas permanecem iguais.

TOTAL: 29 horas aulas semanais e 1.044 horas aulas anuais.

Na **7ª série**, a disciplina Educação Moral e Cívica sai da área Estudos Sociais e passa a fazer parte da área Artigo 7º, e a área Formação Especial oferta apenas Práticas Comerciais, com 3 horas aulas semanais, perfazendo um total de 108 horas aulas anuais. Houve redução nas aulas de Língua Portuguesa que cai de 6 para 5 aulas semanais. Assim, o currículo da 7ª série totaliza 29 horas aulas semanais e 1.044 horas aulas anuais.

Na **8ª série**, em que a disciplina de Educação Moral e Cívica é substituída pela disciplina de Organização Social e Política Brasileira – O.S.P.B., permanecendo a mesma carga horária, totalizando 29 horas aulas semanais e 1.044 horas aulas anuais.

Observe-se que, embora tenha sido reduzido o número de horas aulas da disciplina de Língua Portuguesa na sétima e oitava série, Português e Matemática continuaram disciplinas com maior carga horária.

Um detalhe que merece destaque é com relação à disciplina de Práticas Agrícolas. Embora ela não conste no currículo de todas as turmas do ginásio era estudada por todos. A manutenção da horta era de responsabilidade do aluno, bem como a limpeza do pátio e cuidado com as plantas que deveriam ser molhadas e podadas quando necessário para manter um ambiente organizado e alegre.

A equipe gestora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, a partir da Lei 9.394/96, passa a elaborar junto às escolas uma nova proposta curricular, organizando novos

tempos e novos espaços para a aprendizagem, visando melhorar a qualidade do ensino, o que veremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

Atualmente, a escola está organizada em três turnos, com um total de 52 turmas, atendendo a 1.523 alunos da Educação Básica da seguinte forma:

- Ensino Fundamental (séries finais – 7º ao 9º ano);
- EJA - Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio);
- Educação do Campo (Ensino Fundamental e Médio,);
- Ensino Médio Regular;

- Ensino Médio Integrado Profissionalizante. Os alunos, na maioria filhos de comerciantes e lojistas, filhos de trabalhadores braçais e rurais, filhos de funcionários públicos e funcionários do Frigorífico Marfrig.

Trabalham, na escola, atualmente, 70 professores, 13 funcionários no cargo Apoio Administrativo Educacional – Manutenção de Infraestrutura/limpeza, 9 no Apoio Administrativo Educacional - Nutrição Escolar/Merendeira, 3 no Apoio Administrativo Educacional – Vigilância/Vigia e 12 no cargo Técnico Administrativo Educacional.

Quanto à estrutura física, trata-se de uma escola de grande porte, em bom estado de conservação, possui um pátio amplo e arborizado, suficiente para as atividades esportivas e de lazer, salas de aulas climatizadas, lousas de vidro, quadra coberta, campo de futebol society, praça, academia Pop, Laboratório de Ciências, Laboratório de Informática, Biblioteca e Sala de Vídeo. Além disso, desenvolve vários projetos, dentre os quais: o projeto horta, gincana arrecadativa, festa junina, gincana estudantil, projeto Solidariedade e o Apofest, que é um festival da canção estudantil.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo, é objetivo da escola “assegurar a formação indispensável para o exercício da cidadania, desenvolvendo suas potencialidades, integrando-o na sociedade, através de uma formação ética, humanista, profissional e democrática”. Do modo como está formulado, a escola é o espaço social autorizado e responsável pela aprendizagem do aluno, que só passa a ser cidadão, após frequentá-la, ou seja, “o sujeito escolar, assim, é tomado como um embrião de cidadão e seu assim designado fracasso significa aí sua condição de não-cidadão”. (PFEIFFER, 2002, p. 12).

Em outras palavras, a escola funciona inscrita no discurso da meritocracia, pois a proposta pedagógica firmada no PPP da escola é “atingir uma educação de qualidade e excelência valorizando o potencial dos estudantes e respeitando as limitações de cada um, sempre buscando desperta-lhes para superar seus limites e desafiá-los a serem protagonistas

de sua própria aprendizagem”. Eles são avaliados com base no merecimento, levando-se em conta os valores individuais dos alunos, tais como: inteligência, habilidades, competências, conhecimento, esforço e responsabilidade. Então, podemos dizer que, o que se mede, é o desempenho do sujeito como indicador de merecimento, o que não poderia ser considerado, haja vista que desempenho e merecimento nem sempre andam juntos. (SOUZA, 2013).

Faz-se necessário sair desse processo meritocrático e pensar o aluno enquanto sujeito inserido em uma determinada conjuntura social, participante da sociedade na qual está inserido, inscrevendo seu dizer na repetição histórica. Segundo Orlandi (2013, p. 36), o sujeito, por sua heterogeneidade, ao filiar-se a diferentes formações discursivas, movimentar-se, produzindo sentidos outros. E a escola é o local que poderá legitimar essa construção e não deixar essa responsabilidade apenas para o aluno.

Os meus anos de magistério me autorizam a dizer que é papel do professor auxiliar o aluno a fazer as travessias necessárias dentro da escola, para se tornar autor, dono do seu dizer. Falo isso com convicção, pois minha relação com a escola não começou agora, começou quando aluna e perpetua até hoje. Iniciei no magistério aos dezesseis anos de idade, era ainda uma estudante fascinada com o sonho de um dia me tornar professora. Cursava o 1º Magistério quando fui convidada para lecionar para uma turma de alfabetização, e quando o contrato terminou, outros vieram em seguida.

Comecei exatamente no dia 13 de abril de 1989, quando lecionava para o primário e, sempre atendendo ao pedido da equipe gestora, e as salas que tinham os alunos “mais danados” eram as minhas. Durante treze anos lecionei Português para 1ª, 2ª e 3ª séries do primário, hoje séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 1999, fui convidada para a coordenação das Escolas Municipais, retornando à sala de aula dois anos mais tarde.

Em 2005, recebi o convite para assumir a Secretária Municipal de Educação, exercendo o cargo durante quatro anos. Ao sair da Secretaria, em 2009, retornei à escola de origem, e fui convidada a candidatar-me ao cargo de diretora, ficando na direção durante dois mandatos seguidos. No total foram dez anos de gestão, seis anos nas Escolas Municipais e quatro anos na Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo.

Retornei às salas de aula em 2013, lecionando Língua Portuguesa para as 1ª, 2ª e 3ª fases do 3º Ciclo do Ensino Fundamental, e 1º e 2º ano do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Durante todo esse período vivi muitas descobertas e acompanhei muitas mudanças na educação. Mas as maiores dificuldades encontradas nos últimos anos, diria, é a apatia dos alunos em relação ao conteúdo ensinado, mais especificamente, em

relação à leitura e à escrita e à falta de compromisso dos pais em acompanhar o processo escolar do filho.

Refletindo sobre essas dificuldades e o papel que nos cabe desenvolver na escola, enquanto professora, me propus a trabalhar com alunos dos 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e com alunos do 2º segmento/ 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da EJA, no ano de 2014. Entretanto, para desenvolver o Projeto de intervenção, *O processo de construção do documentário Memórias de uma Escola: práticas de leitura e escrita*, no segundo semestre, optei por trabalhar com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do período matutino. Turma composta por 30 alunos, dentre eles, um aluno com deficiência intelectual, sendo a maioria alunos egressos de outras escolas.

Vários aspectos mobilizaram a escolha dessa turma para desenvolver o projeto de intervenção. Destacamos a dificuldade apresentada pela maioria dos alunos em compreender os textos e em empregar a norma culta da língua na escrita; o fato de os alunos serem de outras instituições e desejarem conhecer a história de sua nova escola, movidos pela curiosidade de saber mais sobre a maior e mais antiga escola da cidade e o meu desejo de re(significar) as aulas de Língua Portuguesa, tornando-as mais próximas da realidade dos alunos.

Considerando as condições de produção que se desenhavam para a execução do projeto proposto, um objetivo foi logo traçado: trabalhar leitura e escrita para além do ambiente escolar. Isto significou sair das quatro paredes da sala de aula, buscando construir novas práticas em ambientes externos à escola: a produção de um documentário, tomando-o como um acontecimento discursivo, compreendendo a opacidade da língua e a possibilidade dos sentidos outros.

3 O DESAFIO PARA O PROFESSOR: A PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

3.1 Leitura e a escrita no contexto escolar

O primeiro passo em direção à construção do Projeto *O processo de construção do documentário Memórias de uma Escola: práticas de leitura e escrita* se deu no início do ano letivo de 2014. Foi uma etapa intensa, mil ideias fervilhavam na cabeça, mas não ganhavam forma. Na verdade, eu não conseguia estruturar o projeto. Quanto mais eu pensava, mais difícil ficava.

Elaborar o projeto consistia em partir da inquietação vivida por nós, professores de Língua Portuguesa, e, nesse sentido, o que mais me inquietava era a forma como nós professores vínhamos conduzindo o ensino nos últimos anos, principalmente no Ensino Fundamental, pois percebia que a instituição escola estava cada vez mais distante e desconectada da realidade do aluno. Ao não oferecer espaço para a descoberta, para pesquisa, ao não utilizar as tecnologias e compartilhar as informações, o aluno fica impedido de vivenciar seu processo de autoria como leitor/escritor. E mais do que isso, a visão que se tem é que muitos alunos não conseguem transpor o limiar da leitura meramente decodificada e desenvolver a escrita trabalhando suas diversas possibilidades.

As críticas que os professores de Língua Portuguesa vêm recebendo nas últimas décadas, com relação ao fracasso do processo de leitura e escrita dos alunos convocam a uma reflexão profunda, o que fazemos pelo viés da Análise de Discurso.

Pfeiffer, em “O leitor no contexto escolar”, nos chama a atenção para a constituição do sujeito-leitor e as posições discursivas em que ele é interpelado, no espaço escolar. Para a maior parte dos professores, afirma a autora (2003, p.90), “*Ler e interpretar* são, então, duas atividades distintas: é como se pudéssemos primeiro, apenas ler (decodificar) e, posteriormente, interpretar (trabalho de reflexão sobre o sentido inerente à palavra)”. Essa é uma prática constante em que aulas de Língua Portuguesa são divididas em atividades independentes: de leitura, de interpretação e de produção de texto. Como se pudéssemos separar leitura de interpretação, sendo a leitura vista apenas como decodificação, e interpretação como uma reflexão sobre o enunciado, sobre o vocábulo.

A prática pedagógica tem sido voltada para a homogeneização dos sujeitos-alunos, como se eles tivessem a mesma história de vida, a mesma história de leitura e o mesmo nível de conhecimento. E, geralmente, o saber adquirido anteriormente não é considerado, ocorrendo um apagamento de toda a vivência.

A forma como a escola vem trabalhando com a leitura e a escrita caracteriza uma postura autoritária, pois o modelo de trabalho com livro didático direciona a uma resposta única, interditando ao aluno e até mesmo ao professor, a possibilidade de interpretar. Como diz Pfeiffer (2003, p.89), retira-se do aluno e do professor o lugar do sujeito-leitor “[...] nem professor nem aluno são passíveis de interpretar, isso cabe apenas aos literatos”.

Discursivamente falando, somos convocados a interpretar a todo o instante, mas o discurso pedagógico, em seu funcionamento autoritário, acaba cerceando os gestos de interpretação do aluno e do professor. A noção de funcionamento autoritário do discurso pedagógico deve-se à distinção que Orlandi (2011, p.15) faz sobre os três tipos de discursos

que descrevem o funcionamento discursivo em relação às suas determinações histórico-sociais e ideológicas: lúdico, polêmico e autoritário. No **discurso lúdico**, a polissemia é aberta, o referente está presente e os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença e o exagero é o *non sense*; no **discurso polêmico**, o referente é disputado pelos interlocutores que se mantêm presentes, a polissemia é controlada, havendo um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase, e o exagero é a injúria; e no **discurso autoritário**, a polissemia é contida, o referente está ausente e o locutor se posiciona como um agente exclusivo, e o exagero é a ordem no sentido militar, e também, no religioso. (ORLANDI, 2011, p. 15).

O discurso autoritário é o discurso do mesmo, é o discurso institucionalizado, caracterizando o Discurso Pedagógico, que é definido por Orlandi (ibid., p. 28), “[...] como um discurso circular, isto é, institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende: a escola”. Então, pode ser dito que o discurso autoritário visa apenas a transmitir informações teóricas e científicas, estabelecendo uma distância entre o professor e o aluno, evitando a tensão entre eles. A linguagem é centrada na paráfrase, silenciando a fala do aluno ao validar apenas uma resposta, impedindo outra escuta do aluno, uma prática que visa deixar a linguagem o mais transparente possível, retirando dela a opacidade, desambiguizando-a.

Ao não propiciar a atribuição de múltiplos sentidos à leitura do aluno, a escola impossibilita, também, a construção de um amplo arquivo, constituído a partir de textos e leituras diversas, em diferentes materialidades e suportes. A leitura é possível quando a interpretação se inscrever em uma relação com os sentidos já existentes, os “já-lá”, os “já-ditos”, ou seja, sentidos historicamente produzidos, que ressurgirão no gesto de interpretação do aluno significando um texto. Enquanto a escola nega esse direito ao aluno em administrar sentidos outros, em sua exterioridade ele tem acesso a um universo de possibilidades que permitem a construção de um arquivo constituído de uma multiplicidade de informações em diversas materialidades. Entretanto, esses “outros” saberes não são reconhecidos pela escola, são apagados, ao invés de constituírem ponto de partida para as práticas discursivas.

Os alunos não são incentivados a construírem suas respostas, muito menos seus **arquivos**, arquivo aqui, entendido como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX 1994, p. 57). Os alunos repetem empiricamente, ou seja, de forma mnemônica, produzindo o “efeito papagaio”. Segundo Orlandi (2013, p.54), “Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete”.

Pfeiffer, em seu texto “Que autor é este?”, nos convida a reconhecer os limites, as exigências e as restrições que o funcionamento escolar, marcado pelo livro didático, estabelece aos professores e alunos.

Normalmente, na escola, a história de leitura do aluno restringe-se ao livro didático. Não se constrói, então, um espaço para a constituição de uma memória discursiva que permita, ao aluno, que os sentidos façam sentido. A escolarização cerceia a constituição da memória discursiva através de seu veto implícito produzido pelo uso do livro didático. Quando falamos no livro didático, não estamos nos limitando ao seu uso empírico e concreto, estamos falando de uma prática mais geral que consiste na negação da entrada do professor e do aluno na posição de responsabilidade pelo gesto interpretativo. (PFEIFFER, 1995, p.74).

Em outras palavras, o livro didático não facilita criar espaços de significação, a fim de que a língua possa fazer sentido e ele possa se inscrever no interdiscurso. Na verdade, as atividades propostas nos livros ficam quase que restritas a uma repetição mnemônica, com vários modelos de exercícios com respostas únicas para os alunos responderem, como se eles não fossem capazes de interpretar, construir suas próprias respostas. Aliás, eles não podem fazer outras leituras, produzir sentidos outros, pois as respostas serão consideradas erradas, pelo professor. Como diz Althusser (2010, p.22), “[...] a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam ‘saberes práticos’, mas em moldes que asseguram *a sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da “prática” desta”.

Muitos alunos já estão tão acostumados à leitura unívoca e à resposta única, que na hora em que o professor vai passar a resposta “correta” no quadro, apagam todas as suas respostas do caderno para copiar a do professor. Isso se deve ao fato de o professor ser considerado o legitimador do saber na escola. E ainda há casos em que alguns professores cobram as respostas exatamente como estão no livro, até as vírgulas. E isso acaba por desmotivar os alunos a realizarem determinadas atividades.

Segundo Pfeiffer (2003, p. 95),

O desprazer do aluno reside, então, na sensação de estar realizando uma atividade ‘tola’ e cansativa ao mesmo tempo em que ocorre o desconforto de não conseguir materializar, concretizar aquilo tudo com que está interagindo. Percebemos que, por trás da atividade de escrever, há todo um trabalho árduo que é imposto ao sujeito, sem que ambos os lados estejam tomando consciência – escola e aluno. Para estabelecer uma relação termo-a-termo, apesar desta não existir, o sujeito tem que trabalhar com o efeito de referência direta ao mundo, mesmo estando na linguagem e, portanto, numa relação simbólica (constituída histórico-ideologicamente).

Além disso, as metodologias de leitura que são propostas no interior da escola promovem um imaginário de um sujeito-leitor que se relaciona apenas com a linguagem verbal, a oralidade é apagada, pois somente a escrita é legitimadora dos fatos: “Quando lemos, aquilo que não era, passa a ser”. (PFEIFFER, 2003, p.91). Outras linguagens como a música, o cinema, a computação, a pintura, bem como a própria história de vida do aluno não são consideradas. Há uma supervalorização do conhecimento escolar validado pelo professor em detrimento de outras formas construídas por outras leituras possíveis.

Desta forma, podemos dizer que se faz necessário um novo olhar para/sobre o aluno, que a instituição escola possa abrir espaço propiciando condições para que o aluno se posicione na função da autoria. Ao abrir espaço para a autoria, se abre espaço para os gestos de interpretação, pois um está imbricado ao outro. Ao possibilitar um, possibilita-se o outro. Assim, a autoria será construída, os alunos atribuirão sentidos fazendo com que saiam da repetição mnemônica e produzam efeitos de sentidos outros se inscrevendo na repetição histórica. Segundo Pfeiffer (1995, p. 80), “o sujeito pode ser autor no silêncio e no repetido. Porém, nossos olhos são treinados para ver a autoria e os sentidos ‘de fato’ apenas no novo (que para a AD é sempre efeito, salvo nos momentos de ruptura)”.

Para Orlandi (2003, p.23), “[...] não há uma forma de leitor mas uma variedade de leitores e, além disso, o próprio leitor muda conforme as situações de linguagem [...]”. Em outras palavras, há leitores de literatura clássica como há leitores de gibis, jornais, revistas e leitores virtuais, que acompanham o que acontece nas redes sociais, Weblogs, Facebook, Instagram e WhatsApp. Assim, o sujeito-leitor se constitui a partir da posição que ocupa em um determinado momento, ou seja, de acordo com o a função-sujeito constituída, e falará sempre da posição discursiva que ocupa naquele momento. E, é neste espaço que o sujeito-leitor está inserido, que ele se constituirá sujeito-autor.

Para Orlandi (2003, p.22),

A construção da autoria supõe necessariamente um lugar de interpretação que configura a posição do sujeito. Em outras palavras, a posição sujeito é a configuração de um sítio de significância, um lugar de interpretação. (Orlandi 1996).

A escola precisa aproveitar a possibilidade da produção dessa autoria, pois o aluno não vê sentido nas atividades que desenvolve na sala de aula, mas vai significar de outros modos, nas ruas da cidade. Logo, temos que repensar nossa prática pedagógica de modo a compreender a relação do aluno com a língua, proporcionando-lhe espaço para ampliar essa relação, não só em direção à língua/padrão, mas sobretudo com a linguagem. Não podemos

apagar o conhecimento que o aluno traz de suas vivências antes da escola para assentar novos conhecimentos, pois ele já possui conhecimento e faz uso da língua.

Para compreendermos o funcionamento da leitura, da escrita, enfim, da autoria no contexto escolar, necessário se faz conhecer o que preconiza cada um dos documentos oficiais que embasam o trabalho do professor. Assim, sentimos a necessidade de mostrar o Ciclo de Formação Humana, a sua organização e especificidade.

3.2 Reflexão sobre o Ciclo de Formação Humana em Mato Grosso

Ao longo dos anos de 1996 a 1999, foram realizados estudos e acompanhamentos nas escolas estaduais de Mato Grosso e várias medidas foram tomadas em prol de melhorar os índices de aprendizagem dos alunos, entre elas: a implantação do Projeto Terra no ano de 1996 em algumas escolas piloto; a implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA em 1997; a implantação do Ciclo de Formação Humana no final do Ano de 1999, o que seria colocado em prática somente em 2000, possibilitando aos alunos que concluíram o CBA continuarem seus estudos no mesmo ritmo, mudando o Sistema Seriado de Ensino para o Sistema Ciclado.

A Secretaria de Estado de Educação - SEDUC propôs a implantação de Ciclos de Formação Humana e a extinção do sistema seriado de ensino, com o objetivo de “Garantir aos educandos o direito constitucional à continuidade e terminalidade dos estudos escolares”. (MATO GROSSO, 2000, p. 17).

Para Stremel e Mainardes (2011, p. 231, *apud* Durigon, 2012, p. 43).

Analisando-se a história da emergência da política de ciclos no Brasil, pode-se afirmar que a proposta de ciclos da reforma da escola primária da França, bem como os ciclos propostos no Plano Langevin-Wallon (1946-1947) influenciaram a formulação de políticas de ciclos no Brasil. Tais influências são recontextualizadas no cenário nacional, no qual já existiam discussões, propostas e experiências de políticas de não-reprovação desde o início do século XX.

A proposta do Ciclo de Formação foi elaborada com base nesse texto, nos estudos de acompanhamentos realizados nas escolas nos anos anteriores e no que preceitua a Lei de Diretrizes e Bases – **LDB**, Lei 9394/96.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de

trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; [...].

Conforme mencionamos no capítulo anterior, a mudança se fazia necessária, era preciso sair da escola meritocrática, que rotula o aluno, reprova e massacra, para uma escola em que a aprendizagem fosse significativa para o aluno. Assim, a proposta da Escola Ciclada – Ciclo de Formação Humana visa a uma educação que atenda às reais necessidades da população, contemplando as novas relações entre desenvolvimento e democracia, objetivando a construção da cidadania, mediante a preparação do aluno para a vida sócio-política e cultural.

Segundo o documento Escola Ciclada de Mato Grosso (2000, p. 20-21, grifo dos autores),

É importante acreditarmos que é possível avançar: 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**. De uma escola que avalia para classificar, em que a **avaliação** é utilizada como uma arma para classificar, enquadrar, rotular, reter, para uma escola em que a avaliação, entendida como parte do processo de aprendizagem, constitui-se em um **recurso de ensino** fundamental para a tomada de decisões a respeito desse processo.

Pode-se dizer que a escola seriada propunha como espaço de construção do conhecimento, apenas a sala de aula. A Escola Ciclada traz uma nova visão do espaço de conhecimento, que compreende vários ambientes, seja o pátio ou a quadra, as praças ou as ruas do bairro, o laboratório de informática ou a biblioteca, ou seja, o conhecimento se dá em qualquer lugar. Conforme Mato Grosso (Ibid., p.24, grifo dos autores),

A **Escola Ciclada** pretende operacionalizar uma visão de totalidade no que se refere ao Ensino Fundamental, apontando como a escola nesta modalidade de ensino, pode ser organizada, evitando a fragmentação e a mudança parcial da estrutura curricular, pois a História da Pedagogia mostra-nos que as formas de mudanças parcelares não levaram a uma real alteração da lógica da escola.

A proposta do Ciclo de Formação Humana volta-se para propiciar à escola se organizar, possibilitando aos professores espaço e tempo maior para construir um relacionamento interpessoal com os educandos, observando o seu conhecimento prévio, ritmo e andamento da aprendizagem. Assim, o professor terá a oportunidade de conhecer melhor seus alunos, propiciando a eles uma aprendizagem mais significativa, ao dar continuidade ao

conhecimento adquirido anteriormente e ao trabalhar a especificidade em que cada grupo se encontra.

A ideia do Ciclo está fundamentada na dimensão formativa, na heterogeneidade de ações pedagógicas de forma a atender às necessidades e especificidades dos educandos. Segundo os autores (Id. Ibid., p.25), “Provoca o educador a buscar e instaurar, na sua prática, novos estilos de ensinar, fazer escolhas e tomar decisões, visando adequar seu esquema de trabalho às características próprias dos alunos, no sentido de instigá-los para o conhecimento”.

Entretanto, percebe-se que esta organização espaço/tempo não acontece na unidade escolar permanecendo como era na época do ensino seriado. O calendário, a matriz curricular, as aulas, os horários são organizados da mesma forma que eram organizados na escola seriada. Não houve um deslocamento do funcionamento do sistema seriado para o sistema ciclado. Assim, como não houve um deslocamento da prática pedagógica desenvolvida pelo professor; ele continua organizando e preparando suas aulas como preparava para os alunos da escola seriada, pois tem uma carga horária a cumprir em outra sala, haja vista que o tempo de duração da aula é o mesmo.

Como se vê, mesmo tendo passado por algumas transformações nos últimos anos, a instituição escola não conseguiu atualizar suas práticas de acordo com o século XXI. O governo do Estado de Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado de Educação – Seduc, tem incentivado a inovação do ensino com o desenvolvimento de projetos, propostas e programas que visam melhorar a qualidade. Assim, com base na Lei 9394/96, C.F.E Res. C.N.E /CEB nº 02/98 o currículo passa por uma transformação e a Escola Ciclada propõe que a instituição escola organize as turmas de alunos por fase, levando em conta os critérios: idade, desenvolvimento sócio-histórico-cultural, afetivo e cognitivo e o histórico escolar (escolaridade).

No Ciclo de Formação Humana, as séries passam a ser Fases. **1ª, 2ª e 3ª Fase do I Ciclo**¹³; **1ª, 2ª e 3ª Fase do II Ciclo**¹⁴ e **1ª, 2ª e 3ª Fase do III Ciclo**¹⁵. Cada fase é composta de duzentos dias letivos com 800 horas aulas, perfazendo um total de seiscentos dias letivos e duas mil e quatrocentos horas aulas, e a carga horária semanal de cada Ciclo é composta de 20 horas aulas, distribuídas de acordo com o PPP da escola.

¹³ I Ciclo – Corresponde às turmas de Pré- escola, 1ª e 2ª séries.

¹⁴ II Ciclo – Corresponde às turmas de 3ª, 4ª e 5ª séries.

¹⁵ III Ciclo – corresponde às turmas de 6ª, 7ª e 8ª séries.

Com relação à quantidade de alunos a serem matriculados em cada turma, fase/ciclo é levado em conta o espaço da sala de aula, para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade: 25 a 30 alunos por fase, em cada um dos ciclos. E, os alunos que se encontram fora da faixa etária de cada ciclo, estão defasados e serão enturmados nas turmas de superação. Segundo o documento que regulamenta a Escola Ciclada de Mato Grosso (2000, p. 58), “Essas têm a organização do tempo-ano diferente do ano-ciclo, podendo esses alunos avançarem para o ciclo seguinte em qualquer época do ano, desde que tenham superado os obstáculos que não permitiam sua progressão”.

Figura 5 - Estrutura dos Ciclo de Formação Humana

Ciclos	Fases	Agrupamentos	Fase de Desenvolvimento	Nº de Alunos
I Ciclo	1ª Fase	6 a 7 anos	Infância	25 a 30 alunos
	2ª Fase	7 a 8 anos		
	3ª Fase	8 a 9 anos		
II Ciclo	1ª Fase	9 a 10 anos	Pré- adolescência	25 a 30 alunos
	2ª Fase	10 a 11 anos		
	3ª Fase	11 a 12 anos		
III Ciclo	1ª Fase	12 a 13 anos	Adolescência	25 a 30 alunos
	2ª Fase	13 a 14 anos		
	3ª Fase	14 a 15 anos		

Fonte: Seduc - Escola Ciclada de Mato Grosso. 2000, p.52.

A concepção de linguagem trazida pelo documento Escola Ciclada de Mato Grosso é aquela produzida pelo sujeito histórico no seu dia-a-dia, possibilitando a organização das vivências individuais e coletivas de forma que, só por meio dela o ser humano poderá se apropriar do conhecimento: “A linguagem é, enfim, considerada como mediadora da apropriação e valorização de culturas diversas, permitindo às pessoas o olhar para si mesmo, para o outro e para o mundo (MATO GROSSO, 2000, p. 114).

No que se refere à prática de leitura, o aluno precisa atribuir significado ao que lê desenvolvendo suas estratégias de leitor, haja vista que a leitura é considerada “uma atividade

humana, uma ação produtora de sentido”. E, ao professor cabe ser leitor e estabelecer objetivos de prática de leitura incentivando o aluno a refletir e controlar o conhecimento.

Com relação à escrita, é papel do professor proporcionar ao aluno oportunidades de “experimentar e compreender não apenas as convenções do código e os traços do dialeto padrão, importantes a um texto, mas também às situações de uso da escrita e suas diversas possibilidades de realização”. (MATO GROSSO, 2000, p. 123).

A proposta trabalha a escrita na função interacionista da língua, trazendo o texto como produto de interação concreta entre pessoas. O escritor competente, no discurso do Estado, sabe escrever em diferentes gêneros textuais, sabe adequar a sua escrita à norma padrão, compreendendo as convenções do código, conseguindo convencer o leitor, como se a língua fosse transparente e os sentidos naturalizados, desambiguizados, únicos.

Podemos observar que o Ciclo de Formação Humana visa reformular a proposta educacional do Estado de Mato Grosso, buscando consolidá-lo como um Estado escolarizado, capaz de acompanhar as transformações e avanços econômicos, científicos e tecnológicos do país e do mundo.

Com a reformulação da proposta educacional o currículo sofre algumas alterações e as disciplinas Educação Moral e Cívica, OSPB, Programa de Saúde, Práticas Integradas do Lar, Práticas Agrícolas e Práticas Comerciais foram extintas do currículo. A Disciplina Educação Artística recebeu nova nomenclatura, Artes, e Ciências passou a chamar-se Ciências Naturais, conservando ambas o mesmo conteúdo.

Na escola Estadual Apolônio Bouret de Melo a implantação do Ciclo de Formação Humana se deu gradativamente, e a partir de 2012 a escola passou a atender apenas do III Ciclo de Formação Humana em diante. Não vamos nos ater nas 1ª e 2ª Fases do III Ciclo por ser apenas a 3ª Fase nosso objeto de estudo. Assim, a Matriz para a 3ª Fase do III Ciclo, neste ano de 2014, divide-se em quatro áreas de conhecimento, sendo uma composta das seguintes disciplinas e aulas:

- Linguagens: Educação Física 2, Língua Estrangeira Inglês 2, Língua Portuguesa 04, Artes 1 aula;

- Matemática: Matemática 4 aulas semanais;

- Ciências Humanas: Geografia 3, História 2 aulas semanais;

- Ciências da Natureza: Ciências da Natureza 3 aulas semanais.

TOTAL: 4 horas aulas diárias, 1 hora aula da disciplina Educação Física é aplicada no contra turno, 21 horas aulas semanais e 1080 horas aulas anuais.

Figura 6 – Matriz Curricular Ensino Fundamental III Ciclo -2014






ANO LETIVO: 2014

UNIDADE ESCOLAR: 13803 - EE APOLONIO BOURET DE MELO / MUNICÍPIO: PARANATINGA

▼ Cadastro ▼ Matriz Curricular Página Inicial Sair

ANO LETIVO: 2014 EE APOLONIO BOURET DE MELO
MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO FUNDAMENTAL > REGULAR > 3º CICLO

Componentes Curriculares	1ª FASE				2ª FASE				3ª FASE			
	CS	CE	OB	CHAN	CS	CE	OB	CHAN	CS	CE	OB	CHAN
EDUCAÇÃO FÍSICA	2		S		2		S		2		S	
L. ESTRANG (INGLÊS)	2		S		2		S		2		S	
ÁREA DE CONHECIMENTO: LGS - LINGUAGENS												
LINGUA PORTUGUESA	4		S		4		S		4		S	
ARTE	1		S		1		S		1		S	
Sub-Total Área:	9		S		9		S		9		S	
ÁREA DE CONHECIMENTO: MAT - MATEMÁTICA												
MATEMÁTICA	4		S		4		S		4		S	
Sub-Total Área:	4		S		4		S		4		S	
ENSINO RELIGIOSO	1		N		1		N		1		N	
ÁREA DE CONHECIMENTO: CH - CIÊNCIAS HUMANAS												
GEOGRAFIA	3		S		2		S		3		S	
HISTÓRIA	2		S		3		S		2		S	
Sub-Total Área:	6		S		6		S		6		S	
ÁREA DE CONHECIMENTO: CDN - CIÊNCIAS DA NATUREZA												
CIÊNCIAS DA NATUREZA	3		S		3		S		3		S	
Sub-Total Área:	3		S		3		S		3		S	
Total Geral:	22 00 S 0880				22 00 S 0880				22 00 S 0880			

Nº de Dias Letivo Anual: 200

Nº de Dias Letivo Semanal: 5

Nº de Semanas: 0.00

Duração Hora Aula Diária: 0

Legendas

CS Carga Horária Semanal Coletiva ou Presencial

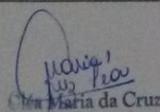
CE Carga Horária Extra-Classe ou à Distância

OB Carga Horária Obrigatória

OP Carga Horária Opcional

TC Carga Horária Tempo Comunidade

CHAN Carga Horária Anual

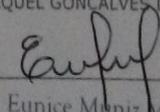


Clea Maria da Cruz
Secretária

Portaria Seduc/00190/2014
CLEA MARIA DA CRUZ

SUEB

RAQUEL GONCALVES DOS REIS



Eunice Maniz Melo
Diretora

Portaria/Seduc/00019/2014

GESTÃO

DIRETOR

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo.

No que se refere à progressão, cabe ao professor registrar o desenvolvimento e o resultado das avaliações de cada aluno, por meio de relatos no caderno de campo e, semestralmente, lançar o relatório no diário eletrônico. Assim, a progressão poderá acontecer da seguinte forma: **Progressão Simples (PS)**, quando o aluno desenvolve suas atividades escolares sem intervenção do professor; **Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP)**, quando o aluno recebeu apoio pedagógico do professor regente e do professor articulador, porém não conseguiu desenvolver as habilidades previstas para a fase; **Progressão com Apoio de Serviço Especializados (PASE)**, quando o aluno é uma pessoa com deficiência, que se submete ao mesmo processo avaliativo que os outros alunos, com adaptação, se necessário.

A retenção do aluno acontece de forma diferente do ensino seriado em que os alunos ficavam retidos, anualmente, por meio da reprovação. Na Escola Ciclada, os alunos poderão ficar retidos apenas de três em três anos ao final do Ciclo (RFC), por um período não superior a um ano letivo, podendo avançar para o ciclo seguinte, assim que tiver superado as suas dificuldades. A retenção somente ocorrerá após análise de todo o processo de desenvolvimento do aluno, da 1ª fase ao término da 3ª fase do Ciclo, pelo coletivo de professores se for concluído que existem dificuldades na maioria das áreas que prejudicarão seu ritmo de aprendizagem no ciclo seguinte. O processo prevê ainda a elaboração de um Plano de Apoio Pedagógico (PAP), em conjunto com o articulador e coordenador pedagógico, para ser implementado no início do período letivo.

Para desenvolver a proposta e subsidiar o trabalho dos professores, a Seduc, considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais – **PCN**, criou o documento Orientações Curriculares (**OC**).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam os eixos temáticos com o objetivo de facilitar o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa – oralidade, práticas de leitura, produção de textos escritos e análise linguística – que norteiam a proposta de ensino. As Orientações Curriculares, neles fundamentadas, Brasil (2010, p. 7), “[...] levam em consideração a ideia de que o currículo é uma construção de conhecimentos voltada para a formação humana resultante de uma mediação sócio-histórica e cultural”. E, juntos, propõem que o ensino de Língua Portuguesa deve ter por finalidade maior, promover o desenvolvimento da capacidade discursiva do estudante: “o desenvolvimento de capacidades de leitura e de escrita é indispensável no processo da compreensão da realidade para o exercício da cidadania como uma das condições para a transformação social” (BRASIL, 2010, p. 44).

Assim, podemos dizer que os sentidos de escola que circulam em nossa sociedade são o de uma instituição autorizada a reproduzir o saber igual para todos, apagando as diferenças, mantendo a unidade e garantindo as mesmas oportunidades. Esses sentidos reverberam no Ciclo, nos PCN, nas OC e na LDB e são os mesmos sentidos que reverberam em outras discursividades institucionais e que circulam nas propostas, projetos e programas anteriores e posteriores ao do Ciclo, tais como “Nenhum aluno fora da escola”, “Educar para crescer”, “Todos pela educação”, “Educação na idade certa”, que acabam tendo o seu funcionamento naturalizado pela ideologia capitalista, embora tenha suas especificidades. Desta forma, acabam produzindo o efeito de evidência para a escola, fazendo com que a escola se torne imprescindível para o sujeito, quando sabemos que ela é limitadora do conhecimento. (ORLANDI, 2004c, p.153).

Ora, o que se aprende na Escola? Para Althusser (2010, p.20-21),

Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprende-se, portanto, “saberes práticos” (des “savoir faire”).

O documento da Escola Ciclada de Mato Grosso reverbera sentidos de uma escola que iguala o diferente e as diferenças, em que todos os alunos recebem a mesma educação e têm o mesmo direito e que visa preparar os alunos para se inserir no mercado de trabalho, disputando em “pé de igualdade” as mesmas vagas, os mesmos lugares sociais. Quando se enuncia que todos têm o mesmo direito, se produz sentidos que se referem à quantidade, apagando as relações de contiguidade em funcionamento na escola, que coloca a elite em cima e a massa embaixo, sustentando a verticalidade (ORLANDI, 2004b, p.150).

Para a autora (id., p.153),

[...] a Escola tem que restituir o espaço simbólico da conviviabilidade criando condições para as contradições, apontando como significativo, praticando, tornando visível esse jogo entre o vertical e o horizontal urbano do qual todo sujeito é parte e ponto de atrito (ou sustentação). A Escola não tem que se moldar ao ‘urbano’ mas ir para o espaço da cidade enquanto real histórico muitas vezes apagado pelo urbanístico. Deve confrontar-se com o real da rua, com seus sujeitos, seus modos de existência, de resistência e de saber, de arte, de cultura. Que não é a letrada mas é, existe em sua formas outras.

Embora, a Escola tenha todo um aparato para fundamentar e orientar os professores na elaboração do planejamento e na efetivação das aulas, muitos não conseguem transformar

suas práticas, pois permanecem inscritos no discurso pedagógico autoritário. Ao refletirmos sobre as propostas dos PCN, do Ciclo de Formação Humana e das OC, percebemos que, com exceção dos critérios de retenção, nada é tão novo, pois são discussões que vem acontecendo ao longo dos anos, são propostas cujos sentidos circulam há muito tempo. Apenas “a roupagem” é nova, isto é, o mecanismo continua sendo o mesmo: leitura, interpretação de texto, ditado, produção de texto, primando pela objetividade e transparência.

Podemos dizer que a escola continua trabalhando da mesma forma que nas décadas anteriores, são as mesmas aulas de trinta anos atrás em que o professor é o detentor do saber e continua sendo o mero reproduzidor do discurso científico, como se houvesse apenas aquele modo de falar sobre conhecimento, haja vista que há uma pressuposição de que objeto e o enunciado estão colados, como se fossem uno, ou seja, o enunciado se apresenta como único, transparente, não sendo possível outro.

3.3 Processo de construção da proposta de intervenção

O estudo sobre leitura e escrita no contexto escolar, a partir de Pfeiffer e Orlandi, fundamentou teoricamente a construção da nossa proposta de intervenção, do Projeto *O processo de construção do documentário Memórias de uma Escola: práticas de leitura e escrita*.

Comecei a pensar em um outro tipo de leitor, que não fosse apenas leitor de um sentido único, da leitura transparente e homogeneizante. Pensei buscar algo diferente das metodologias e práticas pedagógicas a que estava acostumada, pois queria propiciar aos alunos espaço para suas leituras e interpretações. Quando eu digo *suas* leituras, estou referindo a leitura do ponto de vista do aluno, a leitura que só ele poderá fazer, pois para fazê-la, ele precisará partir do conhecimento que tem acumulado sobre o mundo, e não uma leitura partindo do ponto de vista do professor, em que o aluno projeta o imaginário do que o professor gostaria de ouvir sobre o texto.

Precisava levantar o problema que mais me angustiava, dentre uma lista de problemas que já vinham me deixando inquieta. Na verdade, eu diria que precisei fazer apenas um recorte dentre os problemas existentes, que sintetizaria todos os outros. Eu queria mudar minha prática pedagógica, mas não sabia por onde e como começar, e a partir dessa reflexão e desafio pude construir minha proposta de intervenção, pensando a leitura e a escrita para além do espaço escolar, propiciando aos alunos práticas de leitura e práticas de escritas que fossem significativas para os alunos. Para essas atividades significarem algo para os alunos,

precisavam ser do interesse deles, fazer algum sentido para eles e não simplesmente ser imposta como uma forma de inculcação. Assim, pensamos trabalhar com a materialidade documentário, como um produto que possibilitaria ao aluno desenvolver essas práticas e se constituir nas funções leitor e autor.

Meus anos de experiência na escola não me isentam dos efeitos de imaginário de aluno leitor. Assim, minha inquietação partia do imaginário sócio-historicamente construído de que o aluno não lê e não escreve, mesmo sabendo que, são oportunizadas a eles a leitura e a escrita em vários ambientes além do espaço escolar, entre eles se destaca o tecnológico. O que quero dizer é que o aluno não lê os livros indicados pelo professor no decorrer do ano letivo, a literatura clássica trabalhada na escola. Com as tecnologias disponíveis, eles querem é navegar, ler o mundo virtual que é muito mais colorido e chamativo que a leitura rebuscada e de difícil compreensão para eles.

Essa reflexão nos leva diretamente às aulas de Língua Portuguesa em nossas escolas, mas não que a leitura seja tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa, pois acreditamos que esse processo de legitimar a leitura e escrita é função de todas as áreas do conhecimento, de todas as disciplinas, pois o aluno se constitui leitor em todas as disciplinas e não apenas na disciplina de Língua Portuguesa. Segundo Orlandi (2012a, p. 115), “Todas elas entretanto, podem ser representadas pela função do crítico. Ao mesmo tempo em que avaliam a importância de um texto, os críticos fixam-lhes um sentido que passa a ser considerado legítimo”.

Nesse processo de legitimação da leitura considerada a ideal pelo professor, na maioria das vezes, são as leituras propostas pelo livro didático que nem sempre interessa ou significa para o aluno. Enquanto escola, nos constituímos como maiores cerceadores do conhecimento do aluno e somos nós que podemos possibilitar um novo olhar para as práticas de leitura e escrita, modificando as condições de produção de leituras do aluno, propiciando a ele construir sua história de leituras, estabelecer relações intertextuais, considerando a história dos sentidos do texto, sem cercear a construção dos sentidos outros, pois segundo Orlandi (2012a, p. 115), “[...] todo leitor tem sua história de leituras”.

Na verdade, penso que devemos realizar uma mudança em nós mesmos, promovendo uma ruptura com a forma de ensino que está posta, ou seja, fazer um deslocamento, sair do lugar estável, sair de nossa zona de conforto. Não é nada fácil. Pelo contrário, é bastante difícil. Porém, não é impossível, pois como diz Pêcheux (2014, p. 280), “o momento de uma descoberta tem fundamentalmente a ver com o desequilíbrio de uma certeza”. Assim, comecei a questionar as minhas certezas e, ao desestabilizá-las, descobri que eu não queria mais

trabalhar da forma como eu vinha trabalhando até então, pois as aulas do Mestrado Profletras estavam fazendo com que eu refletisse sobre a minha prática pedagógica. E, nesse momento, percebi que eu teria que fazer diferente, que algo teria que partir de mim e não esperar apenas pelo sistema educacional brasileiro, que eu deveria buscar a minha transformação.

Assim, tomei a decisão mais difícil de minha vida: sair da minha zona de conforto, da minha estabilidade e romper com o discurso e a prática que eu tinha. Busquei aprender a mudar, visando minha transformação enquanto professora ao longo da construção e do desenvolvimento do projeto com os alunos.

Para facilitar o processo de construção do projeto, entrei em contato com a gestão da escola para externar o meu anseio e também compartilhar as ideias que borbulhavam sem parar. A receptividade foi muito grande, as minhas angústias eram as mesmas da coordenação e direção, pois entendiam que algo deveria ser feito em relação aos problemas de leitura e escrita pelos quais os alunos vinham passando nas últimas décadas. Manifestaram, entretanto, que não sabiam como intervir, qual a melhor forma de chegar até o problema e tentar resolvê-lo, sem que se agravasse a situação dos leitores por simples decodificação.

Juntos, pensamos em uma Mala Itinerante de Leitura, cujo foco seria leitura para além da compreensão do texto e teria como produto final um livro composto por uma coletânea de textos dos alunos. A direção da escola propôs adquirir os livros com essa finalidade, não só para mim, mas para todos os professores de Língua Portuguesa. Desta forma, cada professor ficaria responsável pelos livros entregues a eles, fazendo o seu próprio controle e facilitando o seu trabalho, haja vista que poderia levar os livros para a sala de aula, propiciando a oportunidade de leitura diversificada em sala, sem se preocupar em agendar horários na biblioteca da escola.

Porém em conversa com a orientadora, mais uma vez as ideias foram amadurecendo e ganhando formas. Eu diria que “a ficha caiu”, pois percebi que a proposta não deveria partir de mim, mas dos alunos. Eu deveria me preocupar com os anseios deles. Com o que eles gostariam de conhecer, pesquisar e estudar no coletivo. E, a escolha do tema a ser estudado deveria partir deles, e não de mim, para que o projeto obtivesse êxito.

O primeiro passo foi escolher apenas uma única turma que deveria se encaixar no perfil proposto pelo projeto de intervenção. Pensando desta forma, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo foram escolhidos para desenvolver a proposta de intervenção, constituída por “atividades de leitura e escrita para além do espaço escolar”.

Assim, fui para a sala de aula e expliquei que eu deveria desenvolver um projeto cujo foco principal fosse a leitura e a escrita, mas que precisaríamos organizar um trabalho em equipe e que no final tivéssemos um produto, que poderia ser uma coletânea de textos, um livro digital, um joguinho eletrônico, histórias em quadrinhos, entre outros.

Abri espaço para uma roda de conversa em que todos tiveram oportunidade de colocar suas ideias. E a “aula” fluiu. Surgiram muitas ideias e logo todos queriam saber se eles poderiam escolher o assunto a ser estudado para desenvolver o projeto. Rapidamente, uma ideia se destacava: a de conhecer a história da Escola Apolônio Bouret de Melo, pois aproximadamente 90% dos alunos eram oriundos de outras duas escolas estaduais de Paranatinga.

Após as discussões, chegaram a três temas: O amor, jogos digitais e a história da escola Apolônio Bouret de Melo. Fui para o quadro e anotei os três temas para que realizássemos uma votação. O resultado foi surpreendente, com apenas um voto contra, a sala quase que unanimemente escolheu estudar sobre a história da escola.

Após a votação, partimos para a escolha do produto. O que fazer? Iríamos estudar, pesquisar, entrevistar tudo sobre a história da escola. Mas o que fazer com as informações? Um joguinho eletrônico foi a sugestão de um grupo, o outro queria escrever um livro em que narrasse a história da escola e, por fim, um aluno sugeriu montar um documentário sobre a escola, e que os atores deveriam ser as pessoas que fizeram parte de alguma forma dessa história.

Dei novamente início à votação e, desta vez, por unanimidade, os votos foram a favor da construção de um documentário. Mas, precisávamos definir o que iria para o documentário, o que iríamos pesquisar, o que precisaríamos descobrir. Então, sugeri aos alunos que lêssemos o capítulo VI do livro “Rastros da história de Paranatinga fatos e fotos”, que conta a história de Paranatinga, retratando a educação desde 1967 até 1982. Então, solicitei ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE que adquirisse cinco exemplares do livro, para que cada grupo pudesse ficar com um livro para leitura e discussão em grupo. Como eu tinha aulas do Programa Profletras para serem cumpridas, em Cáceres, conversei com as professoras de História e Geografia para analisarmos o conteúdo programático das disciplinas e verificarmos a possibilidade de desenvolver um trabalho em conjunto.

Como ambas tinham em seus programas, conteúdos que giravam em torno dos temas “educação” e “Paranatinga”, decidimos trabalhar em equipe. Desta forma, definimos a leitura do capítulo VI para aquela semana e nas seguintes discutiríamos o assunto. A professora de

História trabalhou a história da educação, desde 1964 até os dias atuais, e aproveitou para estudar sobre a presença dos indígenas no município. A professora de Geografia trabalhou um capítulo que falava sobre a história de Paranatinga, a sua fundação, a população, o relevo, o clima, a hidrografia, a vegetação, a economia, e as divisas territoriais, fazendo um apanhado geral sobre a história do município.

Após as leituras e debates realizados pelos alunos naquelas aulas, passamos à escolha dos subtemas, ou seja, o assunto que iríamos investigar para colocar no documentário. As ideias foram surgindo e foi escolhido como primeiro subtema a fundação da escola. Primeiramente, os alunos queriam saber como se deu a fundação da escola, como foi que ocorreu esse processo, se foram os munícipes que construíram a escola e ou se o recurso veio do governador, pois a escola é enorme e tem uma estrutura física muito boa, e quando de fato a escola foi construída, pois esses detalhes não estavam no livro.

Em seguida, um dos alunos comentou que seria interessante conhecer o currículo daquele período, o que era ensinado em 1964, quais as disciplinas e o porquê de ensiná-las, fazendo uma relação com as disciplinas que constam do currículo atual. Assim, foi definido como o segundo subtema, o currículo.

Fazendo uma analogia à classificação que Orlandi (2011, p. 15) elabora do discurso em autoritário, lúdico e polêmico, podemos dizer que o interesse, o envolvimento dos alunos nas tomadas de decisões e na escolha dos subtemas constituiu uma forma lúdica e ao mesmo tempo polêmica de se colocarem. Lúdica no momento em que se expuseram enquanto interlocutores ao tema proposto e polêmica ao deixaram de ser apenas ouvintes construindo novas possibilidades, exercendo sua capacidade de discordância não aceitando apenas o que eu havia proposto, mas sugerindo novos subtemas, indicando outras perspectivas, construindo seu texto expondo-se a efeitos outros de sentidos, dando uma nova direção ao projeto.

O terceiro assunto causou o maior alvoroço e foi aceito por todos: a palmatória. Cada aluno queria dizer o que pensava sobre o uso desse instrumento. Uma das alunas comenta:

Profã, a gente viu tudo sobre a educação no Brasil nas aulas de história, e vimos que muitas escolas do Brasil usava a palmatória no período militar, para castigar e punir os alunos rebeldes que não estudava a tarefa passada pelo professor, e aqueles que não sabia a tabuada. E, achei muito massa, todo mundo gostou, porque a gente não pesquisa sobre a palmatória aqui na escola Apolônio, se os profis daquela época usava ela?

A partir dessa colocação, todos queriam falar, e desta forma o aluno teve espaço para escolher os subtemas e construir sua leitura. No final, não queriam investigar apenas o uso da palmatória, mas investigar as formas de castigos utilizadas nas décadas de 1960 e 1970, como

coerção e punição; de que forma os professores a utilizavam e se existiam regras previamente estabelecidas com os alunos para a sua aplicação. Segundo Orlandi (2012a, p. 59, grifo nosso), “[...] 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”.

O quarto subtema escolhido foi a respeito da pedra fundamental, que está enterrada no pátio da escola, posicionada de frente para a rua Monteiro Lobato. Segundo os alunos, ela é nova, portanto, não poderia ser a mesma do período de fundação e o local da primeira pedra era em frente à avenida Bandeirante. Mas, o que chamou a atenção dos alunos, levando-os a querer pesquisar sobre a pedra fundamental, foi o fato de terem lido, ao final do capítulo do livro, um parágrafo com apenas quatro linhas, com o seguinte relato:

Nota importante: Por ocasião da reforma da escola foi derrubado o pilar que ficava em frente à escola e dentro dele foi encontrado, dentro de uma garrafa lacrada, a ata documental do lançamento da pedra fundamental. A data é a mesma da que consta na página referente às datas importantes. (PEDÓ, 2009, p. 213)

No momento das discussões em grupos, alguns alunos relataram que souberam pelos pais, amigos e professores, que durante uma das reformas da escola, os pedreiros encontraram uma garrafa embaixo da referida pedra, e dentro dela havia um documento, assinado pelos professores, Padre José Conti, Prefeito de Chapada dos Guimarães e Associação de Pais e Mestres – APM. Este fato fez com que resolvessem pesquisar o assunto para ver se descobriam mais detalhes sobre o acontecimento e se conseguiriam falar com alguém que esteve presente naquele momento.

Durante o desenvolvimento do Projeto, estudamos os subtemas, realizamos múltiplas leituras e trabalhamos com a escrita de forma concomitante, o que propiciou aos alunos a assunção da autoria. Ao escrever, os alunos consideraram o contexto histórico e social no qual estavam inseridos, produzindo novos gestos de interpretação, de modo que a leitura e a escrita foram se constituindo ao mesmo tempo, complementando-se. Para Orlandi, (2012a, p. 105),

O que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensa as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica, segundo o que estamos procurando mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social.

O quinto assunto, se refere a um quarto misterioso, que surgiu dos escombros na reforma de 2005. O surgimento desse quarto suscitou muitas especulações, tais como: “era o quarto do castigo”, “uma cova onde foi enterrado um índio”, “um quarto para abrigo da

diretora nos tempos de crimes da cidade”, “a fossa de um banheiro que na época era chamado de privada”, ou isso tudo não passava de uma lenda?

A partir daí a empolgação tomou conta da sala, pois o aluno iria fazer algo que gostava, e por ser uma atividade que fazia parte do seu dia-a-dia, por envolver o uso de tecnologia, significava e produzia sentido para ele. E, quando o conhecimento começa a fazer sentido para o aluno, ele consegue “fazer o link”¹⁶ entre os conteúdos abordados e a memória discursiva, produzindo efeitos outros de sentido, como se fosse algo novo. Esse efeito de presentificação é produzido pelo jogo da memória discursiva e memória de arquivo postas em contradição. (ORLANDI, 2012c, p.59). A possibilidade de trabalhar com as tecnologias os encantou e, nesse dia, descobri que eu havia “conquistado” meus alunos e que desenvolver este projeto com eles seria um trabalho maravilhoso.

O próximo passo foi entrar em contato com a equipe gestora e explicar o objetivo do projeto, pois na Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo, o professor tem autonomia para trabalhar com projetos desde que estes sejam analisados e aprovados pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE, que avalia se os projetos estão em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola e faz o acompanhamento das ações desenvolvidas pelo professor. Por isso, a necessidade de levar ao conhecimento da equipe gestora o projeto que seria desenvolvido com os alunos do 9º ano “C” do Ensino Fundamental de forma que sua execução pudesse ser acompanhada.

A diretora achou conveniente marcar uma reunião com todos os funcionários da escola para que eu divulgasse o projeto e explicasse o passo a passo, para depois reunir com os pais dos alunos. Dessa forma, todos teriam conhecimento sobre o que os alunos estariam realizando durante o semestre, o porquê da presença deles no contraturno, na escola, e cada um poderia contribuir dando ideias ou informações.

No dia seguinte, realizamos a reunião com todos os funcionários da escola, explanando tudo sobre o Projeto *O processo de construção do documentário Memórias de uma Escola: práticas de leitura e escrita*, pontuando todos os detalhes da proposta de intervenção para além do ambiente escolar. Após, nos reunimos com os pais dos alunos e repetimos todo o processo, solicitando a autorização dos pais para que os (as) filhos (as) pudessem participar de todas as atividades propostas no projeto, bem como deixar-se fotografar e filmar, e publicar as atividades desenvolvidas por eles no blog da escola. Ao término, a reunião foi registrada em livro ata, que foi devidamente assinado pelos pais.

¹⁶ “Fazer o Link” – Metáfora de fazer a ligação, estabelecer uma relação.

Na aula seguinte, fomos ao Laboratório de Informática com o objetivo de criar um e-mail para cada aluno ou para cada grupo, conforme eles preferissem; apenas dois grupos preferiram criar um e-mail em duplas, o que facilitou bastante o trabalho. A proposta de criar o e-mail visava otimizar o processo, possibilitando aos alunos utilizarem uma ferramenta digital, e ao mesmo tempo, usá-lo para encaminhar e receber textos e orientações; escrever seus textos e encaminhá-los para serem corrigidos e devolvidos para reescrita e posterior publicação.

Com relação ao Documentário *Memórias de uma Escola: práticas de leitura e escrita*, pensamos em realizá-lo em seis etapas, cujo planejamento ficou assim definido:

- primeira etapa: Leituras e pesquisas – construção do arquivo;
- segunda etapa: Elaboração da proposta de entrevista;
- terceira etapa: Realização da Roda de Conversa;

- quarta etapa: Processo de filmagem das entrevistas, onde os alunos aproveitariam para filmar os relatos dos convidados presentes na Roda de Conversa, tornando possível produzir material excedente, por mencionar em suas digressões fatos que não foram perguntados.

- quinta etapa: Montagem ou edição do documentário e apresentação para a Comunidade Escolar.

- sexta etapa: Publicação no blog da escola.

Um documentário como produto final do projeto de intervenção requer, compreendê-lo discursivamente, pois retoma um acontecimento passado, fazendo com que algo que aconteceu tenha um efeito de acontecimento na atualidade, e atualiza esse acontecimento, por meio do gesto de interpretação. Na verdade, o documentário visa documentar um acontecimento, inserindo-o na história. Muitas poderiam ser as definições para documentário, mas me aproprio das palavras da autora para resumir o que vem a se constituir o documentário. Segundo Orlandi (2012c, p. 59, grifo nosso),

A história, entre outras coisas, busca documentar um acontecimento. Ao falar de um fato o coloca na história. **O documentário** busca a memória (dos sujeitos) que, ao mostrar/dizer/significar, ele põe na história. Ele faz ‘acontecer’ uma versão (trabalho do efeito metafórico, deriva). O documentário é um acontecimento discursivo que faz com que algo apareça como acontecimento. Ele constrói o acontecimento de que fala. E o que fala é um efeito de presentificação (atualidade) produzido, como disse, pelo jogo do interdiscurso (memória discursiva) e a memória institucional (a de arquivo) postas em contradição. E, por este mesmo gesto, ele produz um passado.

O documentário, na perspectiva do discurso, não é visto como um documento, mesmo que na palavra documentar haja documento. Documentário segundo Orlandi (2012c, p.59), “[...] é um acontecimento discursivo, um trabalho de memória, das interpretações”. Assim, para se produzir um documentário, seria necessário que o aluno produzisse um recorte do real que é visto como um acontecimento, a fim de produzir um efeito de memória para o espectador, remetendo-o ao mesmo fato, mas não às mesmas redes de significações, haja vista que um acontecimento nunca deixa de produzir sentidos devido a língua possibilitar outras formas materiais significantes.

De acordo com Orlandi (2012c, p.58), “[...] o acontecimento, que ele produz, sua historicidade, está na configuração que, pelo seu recorte, ele produz como parte da memória, interdiscurso. Esta é sua historicidade constitutiva. Este é o efeito que ele produz para ser documentário”.

No que se refere a documentário, podemos afirmar que é uma materialidade significativa que está em constante circulação na mídia, sendo ele constituído de memórias e ao mesmo tempo de realidade, produzindo efeitos de verdade. Não são estruturados só pelo verbal, mas pelo não verbal, também, e por outras materialidades, constituindo desta forma, a sua textualidade.

Para a autora (2012c, p.59), “[...] no documentário as coisas-a-saber são tomadas em redes de memórias dando lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagens por interação”. Desta forma, ao término da produção do documentário se faz necessário pensar em um espaço de circulação, propiciando aos alunos a sua inscrição enquanto autor, não deixando que estas atividades desenvolvidas pelos alunos fiquem somente no espaço escolar ou em quatro paredes.

Desta forma, pensamos em resignificar nossas aulas de Língua Portuguesa, **SINCRONIZANDO-AS** às novas tecnologias, propiciando ao aluno se inscrever em diferentes espaços simbólicos, significando-o e constituindo-o de outro modo ao dar nova textualização à linguagem produzindo o documentário. E, para resignificar a nossa prática pedagógica, buscamos postar as atividades realizadas pelos alunos no You Tube e no Blog da escola.

4 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO

4.1 Condições de produção

Para desenvolver este projeto foi preciso pensar em equipe, otimizando o tempo que era demasiadamente pequeno, pois só tínhamos um bimestre para executar todas as ações planejadas, culminando com a produção do documentário. Assim, o documentário é um exemplo de uma prática de textualização das produções dos alunos que se constitui para além do espaço escolar, produzindo o efeito autor.

Segundo Silva (2009, p.35), “Para a AD, a **autoria** é determinada por processos que se dão na relação com as formações imaginárias da leitura”. Nessa perspectiva, é que pensamos a produção do documentário, momento em que os alunos poderiam se constituir autor, ao produzir efeitos de sentidos, se inscrevendo na história ao construir o filme.

Assim, iniciamos as atividades do Projeto *O processo de construção do documentário Memórias de uma Escola: práticas de leitura e escrita*, com uma roda de conversa para traçarmos o planejamento das atividades juntamente com os alunos que desenvolveriam o projeto. O processo todo priorizou o trabalho em conjunto com os alunos em todas as etapas. Inicialmente, começamos a realizar as atividades em duplas, mas percebemos que se dividíssemos a turma em grupos maiores, haveria maior diálogo e envolvimento nas trocas de ideias e execução do projeto.

Pensando desta forma, resolvemos dividir a sala em cinco grupos, compostos com seis integrantes cada. Para formação do grupo, os alunos acharam por bem fazer um sorteio para eleger cinco líderes, entre eles os alunos que possuíam maior conhecimento nas tecnologias, para direcionar o grupo e auxiliar os colegas com pouco domínio no assunto, haja vista que no final do projeto deveriam produzir um documentário.

Porém, alguns dos alunos não queriam permanecer no grupo de sorteio. A princípio ficamos apreensivos. O que fazer? Como solucionar este problema sem desencadear outros até maiores que este? Pensando assim, o melhor seria decidir com os líderes. Desta forma, tomamos a seguinte decisão: o aluno só poderia sair de um grupo de sorteio e ir para outro, se ele encontrasse um colega que estava no grupo que ele queria entrar para fazer a troca. Todos os alunos concordaram com a decisão e salientaram que seria a medida mais justa a ser adotada naquele momento. Assim foi feito: se o aluno do grupo 5 queria ir para o grupo 1, ele teria que encontrar ou convencer um aluno do grupo 1 a ir para o grupo cinco. E, para

surpresa, somente três alunos quiseram fazer as trocas entre si, o que foi realizada prontamente.

Mas, como construir um documentário? O melhor seria começar, pesquisando o assunto na internet para, na próxima aula, fazer um momento de socialização. Assim, na aula seguinte, cada aluno trouxe o seu material de pesquisa sobre documentário e para facilitar a troca de informações entre eles, organizamos um círculo, para que todos pudessem ver um ao outro na hora da exposição oral e exposição do material pesquisado. Esse pontapé inicial fez com que os alunos “abrissem os olhos” para a pesquisa e para sua autonomia ao pesquisar esse ou aquele assunto, priorizando um tópico em detrimento de outros.

Na aula subsequente, assistimos juntos ao documentário *Pro Dia Nascer Feliz*,¹⁷ de João Jardim. Escolhemos esse filme por abordar o sistema educacional do Brasil, descrevendo a realidade de várias escolas em contextos sociais, econômicos e culturais diferentes e a crescente banalização da violência. Nele retrata a constituição da estrutura educacional a partir de diversos olhares, do aluno, do professor, da família e da própria instituição, bem como destaca a relação do adolescente com a escola e a desigualdade social, ressaltando a diferença existente entre as escolas privadas e as públicas. Em seguida, abrimos espaços para as possíveis leituras e contribuições.

Na aula seguinte, contamos com a participação da professora de História que havia assistido com eles na aula anterior o documentário *Narradores de Javé*¹⁸, dirigido por Eliane Caffé e juntas realizamos uma Roda de Conversa sobre o assunto. O filme retrata a importância da leitura e da escrita, o que possibilitou uma ampla discussão sobre os métodos da escrita da história, bem como a validade da história oral, destacando o compromisso das pessoas com a verdade dos fatos históricos, o que provocou ampla participação dos alunos, que perguntavam e faziam seus comentários.

Professora, acho que eles mentiam muito quando iam narrando sua história, naquela parte que eles iam contando a história deles...eles iam inventando...colocavam coisas da imaginação deles, cada um queria ser o herói e isso não pode acontecer. A gente tem que falar a verdade. Onde fica o compromisso da gente? Aí, cada um vai inventar qualquer coisa para fazer parte da história e a gente não vai saber em quem acreditar, não vai saber quem está falando a verdade.

Continuando com a discussão, salientamos que a história oral possui o mesmo método da história escrita, que trata de questões importantes para uma sociedade, tais como a cultura,

¹⁷ Pro Dia Nascer Feliz de João Jardim. 2012. (1h 28min 37 s). Arquivo pessoal.

¹⁸ Narradores de Javé, dirigido por Eliane Caffé. 2003. (1h 42min 02s). Arquivo pessoal.

as tradições e costumes de um povo, que na verdade são esses poderes simbólicos que constituem sua identidade. E essa contação de história que passa de pai para filho, de uma geração para outra, contribui para o registro da história de um povo, tanto quanto um relato escrito.

A história oral se faz necessária ao possibilitar aos povos resgatarem o passado que está refletido em suas memórias, reconstruindo os diversos tipos de experiências vividas, os costumes, o discurso, a organização política e a cultura de cada povo. A história oral nos fornece uma fonte oral viva, inacabada por assim dizer, pois quando as pessoas contam as histórias, elas (re)criam essas histórias através do tempo. Quando as pessoas falam, elas nos contam “não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez”. (PORTELLI, 1997, p. 31). Portanto, não podemos valorizar um modo de significação em detrimento de outro.

Segundo a professora de História:

É importante valorizarmos o patrimônio público, os documentos que se encontram arquivados nas instituições, principalmente as histórias que as pessoas contam, que são passadas de geração a geração, por serem estes elementos fundamentais e de continuidade da existência do ser humano.

Foi uma aula muito produtiva, pois eles puderam produzir vários efeitos de sentidos, várias leituras sobre o filme. Cada um conseguia fazer uma leitura diferente do outro, ressaltando determinados detalhes, falando a partir das suas condições de produção. Segundo Pêcheux (2014, p. 281), “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’”.

Em outras palavras, o aluno conseguiu formular, produzindo efeitos outros de sentido por meio do gesto de interpretação; cada um falava do “seu ponto de vista”, do lugar em que estava ocupando no debate. Naquele momento, cabia somente ao aluno “ousar a pensar por si mesmo” e nenhum colega poderia pensar por ele, pois conforme Pêcheux ninguém pode pensar do lugar do outro. E, ao desenvolver esta atividade os alunos conseguiram observar o funcionamento de um documentário, e a partir daí surgiram propostas para a produção do documentário que eles teriam de construir.

No dia seguinte, sempre trabalhando em equipe, além da professora de História, contamos com a participação da professora de Geografia, assistimos ao documentário *Território Vermelho*¹⁹, dirigido por Kiko Goifman.

¹⁹ Território Vermelho, dirigido por Kiko Goifman. 2004. (12min).

A professora de História abriu o debate fazendo um paralelo entre trabalho na antiguidade, o feudalismo até os dias de hoje; os favelados e os assalariados. Já a professora de Geografia trabalhou a discussão voltada para a exclusão social. Os alunos questionavam: Quem são os excluídos e quem os fazem serem excluídos? Qual o papel da sociedade nesta questão? O que é ser cidadão? O que é ser livre em uma sociedade? Destacamos, ainda, a importância de olharmos com os olhos de pesquisadores no sentido de analisarmos as condições sócio-históricas e ideológicas trabalhadas no documentário, o papel da linguagem verbal e não verbal na constituição do discurso e os discursos de cada grupo ali apresentados.

Então, propomos um debate, dividindo a turma em três grupos: o primeiro grupo, dos advogados, defenderiam o direito do cidadão “bem de vida” em andar livremente pelas ruas e parar no semáforo sem ser incomodado; o segundo eram dos defensores dos excluídos, “menos favorecidos”, defendendo o direito de sobreviverem com o que sabem e podem fazer para buscar sua cidadania e o terceiro grupo era dos jurados que apresentariam um relatório circunstanciado, oral e escrito, de suas conclusões sobre o assunto ao final do debate.

Antes do debate, os alunos foram orientados a observar como o cineasta por meio da linguagem podia intervir no contexto social, dadas as condições de produção do documentário e como os discursos se articulavam e interpelavam os sujeitos que assistiam ao filme, fazendo-os filiarem-se em determinadas formações discursivas e não em outras.

As múltiplas leituras realizadas pelos alunos no momento do debate produziram diversos sentidos, efeitos que surgem das condições de produção do discurso apresentado no documentário. Assim, podemos dizer que os efeitos de leitura produzidos por eles são os seus gestos de interpretação, determinados pelas formações discursivas em que se encontravam inscritos. O debate só foi possível por ter sua base fundamentada na leitura e no conhecimento prévio sobre o tema abordado no documentário “Território Vermelho”.

O debate possibilitou trabalhar com a oralidade, com a escuta e com a interpretação. Segundo Orlandi (2003, p.21) “a escuta não é transferível, a interpretação não é transferível. Cada um tem seu gesto que só faz sentido no seu evento. Mas, a escuta, a interpretação pode ser trabalhada, transformada”. E para escutar e interpretar os alunos precisaram deslocar-se da transparência, do efeito de evidência, que Orlandi chama de “sentido natural” para a opacidade da língua, produzindo desta forma, o efeito de leitura.

A escuta e a interpretação são imbricadas e indissociáveis, ou seja, ambas são entrelaçadas, pois ao propiciar uma, possibilita-se a outra. Quando algo é dito pelo locutor, provoca reações no interlocutor e direciona a sua escuta, e este é instado a dar sentidos ao que foi dito projetando uma interpretação. Assim, escutar (momento da escuta) é estar aberto para

o dizer do outro, produzindo novos efeitos de sentidos sobre o já-dito, possibilitando um novo gesto de interpretação. E isso é possível devido à opacidade da língua e pelo fato de os sentidos não serem transparentes, fixos e evidentes.

Durante o debate sobre o documentário “Território Vermelho” os alunos passaram a instituir uma relação com o funcionamento do discurso, posicionando-se ideologicamente ao defenderem o grupo dos considerados “bem de vida” ou o grupo dos “menos favorecidos”. Tornaram-se leitores de uma mesma história com sentidos diferentes, pois eram sujeitos heterogêneos se constituindo e constituindo diferentes efeitos de sentidos, compreendendo o funcionamento ideológico do sentido, que este podia ser outro, porém não podia ser qualquer um.

Segundo Orlandi (2013, p. 43, grifo nosso), “**A formação discursiva** se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. Em outras palavras, o aluno ao se inscrever em um determinado discurso, se inscreve em uma formação discursiva e não em outra, construindo um sentido e não outro, pois “os sentidos são determinados ideologicamente”.

Desta forma, cada grupo expôs suas argumentações e nós professores procuramos delimitar o tempo de cada um para que todos participassem e expusessem suas opiniões. Assim, enunciaram os alunos em seus relatórios:

O que a sociedade propõe, é uma vida muito difícil ao pessoal que trabalha no trânsito, muitas vezes os governantes não os ajudam oferecendo a eles uma oportunidade de emprego. Por isso, só lhes sobra essa opção, pois as vezes as pessoas fazem isso para ganhar dinheiro para sustentar sua família, que na maioria das vezes chega a passar fome. Enquanto isso, os líderes governamentais que deveriam estudar e desenvolver ações de melhoria, oferecer novas oportunidades de emprego, oferecer uma vida de qualidade a população, ficam de braços cruzados, como se estivesse tudo bem, para todos. O descaso com a população carente é total e isso não é responsabilidade do cidadão que tem um poder aquisitivo maior, e sim dos governantes que foram eleitos pelo povo.

Ao produzir um novo efeito de leitura, os alunos perceberam que havia “uma outra leitura, um outro leitor”, ao afirmar que a sociedade, em geral, tratava de forma preconceituosa as pessoas que trabalhavam diariamente no semáforo, embaixo de um sol escaldante, especialmente as pessoas com orientação sexual diversa da heterossexualidade.

Percebemos que o filme documentário Território Vermelho, trata do preconceito, pois nas cenas as pessoas “bem de vida” fecham o vidro pra não falar e nem dar dinheiro para as pessoas “pobres” que estão trabalhando no semáforo, em um sol de 40°, ou para aquelas que estão somente pedindo esmolas. Passa um ônibus

lotado e no caminho mostra um travesti. As pessoas que estão no ônibus ao perceber a presença dele, começam a xingar, a difamar ele. Neste momento o cineasta não coloca assunto, porque ele acha melhor as pessoas falarem, e a gente faz isso mesmo, minha mãe muitas vezes fez isso, mas eu também ajudava.

O debate foi muito bom, todos participaram dando suas contribuições, ao interpretar produziram múltiplas leituras, efeitos de sentidos diversos, resultado de um gesto de interpretação por parte do aluno. Conforme Bolognini (2009, p. 20), “como os objetos simbólicos não têm um sentido transparente, os sujeitos produzem efeitos de sentido a partir de gestos de interpretação”. Ao falar, o sujeito atribui sentidos às suas palavras, interpreta.

Segundo Orlandi (2004a, p.9):

A noção de interpretação passa por ser transparente quando na realidade são muitas e diferentes suas definições. [...] A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos.

Em outras palavras, interpretar é expor-se à opacidade do texto, haja vista que a linguagem não é transparente. A interpretação é uma injunção e o sujeito é instado a interpretar, ao sentir a necessidade de construir sítios de significância face a qualquer objeto simbólico, tornando possíveis os gestos de interpretação. **Interpretar** “é explicitar como um objeto simbólico produz sentidos”. (ORLANDI, 2010a, p. 24). Para a autora (2004a, p. 153), [...] a interpretação é atestação discursivamente tangível do funcionamento da ideologia”.

Ao analisar e interpretar as cenas do filme no momento em que as pessoas estão trabalhando no semáforo e os carros param, impedidos de seguir seu curso por estar no sinal vermelho, os alunos comentaram que a linguagem não-verbal que compõe a cena, destaca a posição que cada um dos sujeitos ocupa:

As pessoas que trabalhavam no semáforo eram na maioria de pele morena para escura, apresentavam-se sujos, suados, cabelos despenteados e malvestidos. Já as pessoas que estavam no carro eram de pele clara, sempre limpas, penteadas e bem arrumadas.

Ao interpretar os filmes, produzindo os efeitos de leitura, os alunos foram construindo, de certa forma, a memória discursiva, ou seja, a exterioridade constitutiva e ao mesmo tempo o seu arquivo. A **memória discursiva**, segundo Pêcheux (2007, p.51),

[...] seria aquilo que, diante de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de

que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Desta forma, pensamos em propiciar aos alunos espaço para as múltiplas leituras, de forma que ele possa textualizar o discurso fazendo com que ele construa significações. A leitura tem várias versões, assim como são vários os efeitos leitor construídos a partir de um texto. E cabe a nós, professores o deslocamento do sentido único e criar condições para que ele possa adentrar o mundo das leituras significativas em que há diferentes possibilidades de formulação dentro de um mesmo sítio de significância, construindo seu arquivo.

4.2. Construção do arquivo: processo de leitura e escrita

O **material de arquivo**, conforme Nunes (2007, p.374, *apud* Schneiders, 2014, p. 103), “está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de comprovação, onde se suporia uma interpretação unívoca”. Desta forma, podemos afirmar que não existe apenas uma única interpretação, e sim que existe uma multiplicidade de interpretações que geram sentidos múltiplos possíveis, porém não quaisquer uns.

A noção de arquivo remete a um conjunto de textos, base de toda e qualquer análise, pois os discursos são acessados por meio da materialidade de diversos textos. Estes textos circulam em diversas materialidades, tais como redes virtuais e sociais, livros, mídias de modo geral e carregam as marcas dos processos discursivos.

Em se tratando da leitura de arquivos, assim fala Pêcheux (1994, p.56),

Por tradição, os profissionais da leitura de arquivos são “literatos” (historiadores, filósofos, pessoas de letras) que tem o hábito de contornar a própria questão da leitura regulando-a num ímpeto, porque praticam cada um deles sua própria leitura (singular e solitária) construindo o seu mundo de arquivos.

Em outras palavras, são estes tipos de leituras que são realizadas no âmbito escolar, no momento em que o professor trabalha apenas com o livro didático e aceitando a interpretação dada pelos literatos como sendo única, não fugindo as respostas idênticas as do livro adotado. Ou seja, ao não possibilitar múltiplas leituras, efeitos outros de sentido, a única leitura que é possível existir naquele momento é a leitura do literato, onde o professor e o aluno não são hábeis em construir o seu arquivo pessoal.

Para Guilhaumou e Maldidier (2010b, p.162),

O arquivo nunca é dado a priori, e em uma primeira leitura, seu funcionamento é opaco. Todo arquivo, principalmente manuscrito, é identificado pela presença de uma data, de um nome próprio, de uma chancela institucional etc., ou ainda pelo lugar que ele ocupa em uma série. Essa identificação, puramente institucional, é para nós insuficiente: ela diz pouco do funcionamento do arquivo. [...] o arquivo não é reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social. O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes.

O arquivo é uma multiplicidade de textos em diversas materialidades, que abrange o campo institucional, social, político e histórico. Pensar o arquivo é pensar o que pode ou que não pode ser posto em circulação pelo arquivo e o que deve ou não ser lido. O institucional é algo constitutivo do arquivo, que acaba cristalizando ou estabilizando determinados sentidos e não outros. Desta forma, a leitura é importante, por possibilitar os gestos de interpretação sobre o estabilizado, observando o trabalho da memória e da história que de certa forma afetam o arquivo.

Mas, para construir o documentário é imprescindível construir o arquivo com todo o material necessário, pensando o institucional e o político que determinam o que pode ou não ser posto a circular pelo arquivo, bem como o que deve ou não ser lido. A **noção de arquivo** é entendida por Pêcheux (1994, p.57), “[...] no sentido amplo de campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma mesma questão”. Nesta perspectiva, podemos dizer que são reunidos no arquivo quaisquer documentos, sejam fotos, documentos, textos escritos, desenhos, pinturas, músicas, entrevistas, molduras, textos em revistas, jornais, etc., sobre um mesmo assunto.

Por meio da leitura pode-se ver a materialidade da língua na discursividade do arquivo. E, ao possibilitar ao aluno desenvolver práticas diversificadas, aproveitando o arquivo textual, é fundamental que o aluno reconheça os interesses políticos, históricos e culturais, na leitura de arquivo. Segundo Pêcheux (1994, 64), “É esta relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo”.

Desta forma, quando os alunos retornaram ao arquivo constituído no decorrer das aulas, foi um ponto fundamental, para o desenvolvimento do projeto, pois retomaram a sua discursividade, fazendo novas leituras, produzindo novos sentidos, ou seja, novos gestos de interpretação. E, são estes gestos de interpretação que possibilitaram aos alunos chegar à materialidade da língua e à compreensão do processo de produção de sentidos, pois segundo

Orlandi (2012c, p.44), “Os objetos já vem, pois, significados dadas as condições verbais de sua existência. Isto é historicidade, interdiscurso, memória discursiva”.

E, quando os alunos leram este material de arquivo, foram convocados a direcionar o olhar para além do que estava posto ali, saindo do óbvio, do efeito de evidência e dos enunciados aparentemente inquestionáveis, produzindo o Documentário *Memórias de uma Escola: práticas de leitura e escrita*, movimentando a memória do espectador, ao resgatar os fatos históricos das cinco décadas de existência da escola.

O **documentário**, segundo Orlandi (2012c, p. 55), “fala de um acontecimento que se torna, por assim dizer, político, para além da ‘intenção’ declarada de seus participantes”. E o seu discurso é visto pela autora como “um objeto de arte, pois movimenta a memória, o que o torna um objeto memorial”. Já Lima (2013, p.13-14), toma o documentário sob dois pontos de vista: o cinematográfico em que se caracteriza por representar a realidade, e o da Análise de Discurso, que considera o documentário uma versão do que se passa no contexto social, por implicar a autoria do documentarista e sua inscrição em determinada formação discursiva.

Assim, tomamos o documentário na perspectiva da Análise de Discurso, como **acontecimento** que movimenta a memória, construindo uma versão da história da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo, em Paranatinga/MT que se passou na conjuntura social nas décadas de 1960 até os dias atuais. Segundo Davallon (1999, p. 27/28) “[...] para que haja memória é preciso que o acontecimento, ou o saber, registrado, saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância”. Desta forma, os alunos procuraram produzir o documentário em várias etapas, seguindo o passo a passo apresentado por Soares (2007, p.21).

O processo de seleção se inicia já na escolha do tema, desse pedaço de mundo a ser investigado e trabalhado na forma de um filme documentário. Continua com a definição dos personagens e das vozes que darão corpo a essa investigação. Inclui ainda a escolha de locações e cenários, definição de cenas, sequências, até chegar em uma prévia elaboração dos planos de filmagem, enquadramentos, trabalho de câmera e som, entre outros detalhes técnicos que podem contribuir para a qualidade do filme.

Em outras palavras, podemos dizer que para produzir um documentário é necessário selecionar, excluir, inserir, enfim, tentar delimitar o objeto de estudo. As ações para se produzir um filme documentário vão desde a pré-produção, momento em que escolhe o tema a ser investigado até a fase de pós-produção do filme, momento em que ocorre a montagem do filme.

Para avançarmos com o projeto se fazia necessário desenvolver várias atividades, entre elas: a escolha dos diretores do filme e a função que cada um desempenharia durante o desenvolvimento do projeto; o estudo dos documentários selecionados por eles e das

pesquisas realizadas; a pesquisa de campo e a construção do material de arquivo; a construção do roteiro para a filmagem e a elaboração das propostas de entrevistas.

Inicialmente, definimos em conjunto o grupo que ficaria responsável pelo trabalho, constituído de cinco alunos que possuíam conhecimento nas tecnologias. Definimos a direção, composta pelo Diretor Executivo, Produção, Fotografia, Arte, Som, Montagem e finalização, sendo que cada um deles contou com seis alunos para compor sua equipe de trabalho com a função de auxiliá-lo em todo o processo. A professora ficou com a função de Diretora Executiva, com a responsabilidade de captar verbas para custear as possíveis despesas que aparecessem ao longo das filmagens.

O diretor de Produção ficou responsável em receber os materiais, como fotos, cópias de documentos, filmagens e gravações de áudio dos outros diretores, bem como, conhecer o roteiro na íntegra, elaborando e fazendo cumprir o cronograma de filmagens.

O diretor de Fotografia ficou responsável em tirar fotos e buscar fotos antigas, bem como organizar as filmagens e as fotos, fazendo as seleções necessárias para que o documentário tivesse boas imagens e desta forma, construir um material de arquivo para ser usado durante a montagem do documentário.

O diretor de Arte do filme ficou responsável em preparar o cenário, seja a sala de aula da escola, a praça ou o próprio estúdio de TV, estar ao lado do editor para a montagem do documentário, dando as ideias, montando os textos necessários a filmagem e fazendo as devidas transcrições.

O diretor de Som, responsabilizou-se pela trilha sonora usada ao longo da produção do documentário, pelas gravações do áudio no cartão memória e posteriormente, no estúdio, pela adequação da trilha sonora as cenas, realizando as mixagens necessárias.

Já o diretor de Montagem e finalização do documentário ficou responsável em organizar cada cena, colocando-as em sequências, dando ritmo e harmonia. Seu trabalho foi deixar a filmagem natural como se não houvesse cortes, finalizando com as melhores imagens e fazendo os ajustes e as alterações para permitir textualidade ao documentário. Segundo Silva (2009, p. 31), “a **textualização** é o processo de constituição dos sentidos”, no caso em questão, a textualidade é o processo de constituição dos sentidos no/do documentário.

Podemos dizer que a textualização é o processo em que os alunos editam o documentário, priorizando determinadas cenas em detrimento de outras para que produza um sentido e não outro, ou seja, a textualização ocorre quando os sentidos se movimentam produzindo sentido de unidade, de verdade e de fecho, recebendo novas interpretações. (GALLO, 1990, p.85).

Como preparação, foram encaminhados aos alunos os textos com os links dos documentários, por e-mail, para que eles pudessem assistir previamente em casa e posteriormente junto com os demais colegas da sala de aula. Assim, fomos por diversas vezes ao Laboratório de Informática pesquisar dois Weblogs, onde constam alguns projetos sobre a produção de filmes documentários. O primeiro blog, *O Espírito do Lugar*²⁰, coordenado pelo professor Fabiano Pereira, da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), tem por objetivo levar os alunos a dialogarem com a realidade para além do espaço escolar, ao propiciar a oportunidade de sair do espaço da sala de aula e ir até a praça em que funciona uma pista de skate, localizada na rua do Porto, em Piracicaba/SP. Os alunos puderam entrevistar as pessoas que praticavam este esporte e com base no material coletado produzir o documentário “*Pista de Skate Rua do Porto*”²¹.

Já no segundo blog, *A linguagem do documentário na sala de aula – caminhos para conhecer, ver e produzir na sala de aula*²², coordenado por Bruno Fischer Dimarch, encontramos vários vídeos que fazem parte do projeto “*O Cinema vai à Escola*”, do Programa Cultura é Currículo. Escolhemos dois vídeos dentre os disponíveis no blog, assistimos e discutimos em sala de aula. O primeiro vídeo *Uma conversa sobre documentários – Dos irmãos Lumière a Eduardo Coutinho*²³, traz o questionamento se é possível retratar o real e afirma que “essa é uma questão que sempre esteve presente no cinema documentário, se fazendo tema de longos debates entre os realizadores”. E, apresenta os grandes clássicos do documentário e todas as mudanças pelas quais o gênero já passou. Inclusive, explica passo a passo todo o processo de construção de um filme documentário na década de 1960. O segundo vídeo *Uma conversa sobre documentário – Formatos, linguagens e estilos*²⁴ fala sobre a abordagem, linguagem e diferentes formatos do documentário. Ambos os vídeos foram produzidos pelo cineasta Eduardo Ramos e se tornaram materiais de estudo e apoio muito importantes para os alunos, ao ver como as ideias se concretizavam na produção de um documentário. Desta forma, os blogs tornaram-se referências para o desenvolvimento do

²⁰ PEREIRA, Fabiano. O espírito do lugar. 19 nov. 2011. Disponível em:

<<http://www.oespiritodolugar.blogspot.com.br/p/skate-rua-do-porto.html>>. Acesso em: 24 out. 2014

²¹ COVOLAM, André. 2011. (6 min). Pista de skate rua do porto. Disponível em:<

https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=oHCwa6_vRYU>. Acesso em: 24 out. 2014

²² DIMARCH, Bruno Fischer. A linguagem do documentário na sala de aula: caminhos para conhecer, ver e produzir na sala de aula. 11 jul. 2012. Disponível em: < <http://cmais.com.br/educacao/educacao-em-foco/aprenda-com-cmais/a-linguagem-do-documentario-na-sala-de-aula> >. Acesso em: 24 out. 2014.

²³ Uma conversa sobre documentários - Dos irmãos Lumière a Eduardo Coutinho. [S.I.], 2012. (12 min 05 s). https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=14K9jOG0H_Y Acessado em: 24 out. 2014

²⁴ Uma conversa sobre documentários - Formatos, linguagens e estilos. [S.I.], 2012. (11 min 26s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SOVkz22Sr_Y&feature=player_embedded>. Acesso em: 24 out. 2014

projeto dos alunos, pois conseguiram perceber como mobilizar o conhecimento adquirido e colocá-los em prática na produção do documentário.

Após, passamos a tarefa de escolher cinco documentários dentre os melhores de uma lista disponibilizada na página da web e, em seguida foram distribuídos por sorteio entre os cinco grupos: grupo 1: Ayrton Senna; grupo 2: Fahrenheit, 11 de setembro; grupo 3: Justin Bieber's Believe trocado posteriormente por Anne Frank; grupo 4: Lixo extraordinário; grupo 5: Charlie: A vida e arte de Charlie Chaplin, trocado posteriormente pelo filme Compramos um zoológico. Em seguida, os alunos salvaram uma cópia do filme em um pen drive e levaram para a casa com a finalidade de assistir pela primeira vez, fazendo um estudo orientado com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o assunto para apresentar aos colegas em sala de aula.

Assim, orientamos os grupos que assistissem ao filme e buscassem observar como a interpretação de um mesmo acontecimento pode ser diferente conforme as condições históricas, e o “contexto sócio-histórico e ideológico” (BOLOGNINI, 2007), bem como observasse de que forma os efeitos de sentido são produzidos.

No que se refere às **condições de produção**, definimos que cada grupo deveria organizar seu tempo de estudo e que trabalhassem a pesquisa. Todos os grupos iriam apresentar seu filme para os demais colegas e, em seguida, deveriam fazer a leitura do mesmo. Desse modo, no dia anterior à apresentação do filme para a turma, o grupo compareceu a escola no contraturno, sentamos e debatemos o filme juntos, preparamos os slides, discutimos o texto produzido pelo grupo, e observamos as produções de sentidos, as condições de produção, o trabalho da memória enquanto acontecimento, observando tudo o que foi ressaltado e o que foi silenciado no filme.

No dia seguinte, o grupo passou o Documentário para os colegas assistirem em sala de aula, e em seguida o grupo que estava apresentando abriu espaço para uma Roda de Conversa, atuando como facilitadores e incentivando a participação dos demais. Promoveram o debate sobre o filme e as condições de produção, pontuaram o acontecimento e o silenciamento presentes no filme documentário, colocaram em evidência a questão da memória, o que estava sendo posto e o que estava acontecendo no mundo naquele período em questão.

Segundo Lima (2013, p. 31),

A ficção torna-se, então, efeito de realidade num percurso circular entre a memória e a atualidade na qual estão inscritos sujeitos e sentidos postos e circulantes visto que o documentário presentifica, atualiza, criando um

passado, (re) produz uma situação que aconteceu criando uma memória (re) produzindo uma memória.

Esse momento foi fantástico, pois os alunos conseguiram compreender que todo e qualquer acontecimento sempre vai remeter aos mesmos fatos que aconteceram no passado, mas não será possível reproduzir com a mesma fidedignidade ou construir os mesmos significados, os mesmos efeitos de sentidos. E, entre o presente e o passado, é possível perceber que há um jogo com a **incompletude**, que é constitutiva dos sujeitos e dos sentidos. Segundo Orlandi (2012c, p.59), “[...], no documentário, as coisas-a-saber são tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagens por interação”.

À medida que chamávamos a atenção deles para certos aspectos do filme, ou determinados fatos, novas descobertas eles faziam. Os alunos que não pertenciam ao grupo que estavam apresentando, participavam com entusiasmo da roda de conversa, pontuando detalhes que o próprio grupo não havia percebido. Argumentavam e questionavam o grupo que estava apresentando, promovendo um diálogo riquíssimo entre eles, em torno das diversas materialidades que constituem o documentário: imagens, sons, cores, discurso e movimentos.

De acordo com Lima (2013, p. 14),

A incompletude possibilita uma compreensão não homogênea da língua que considera o texto sujeito a falhas e equívocos. Na análise discursiva, não prevalece a vontade do sujeito na relação com os sentidos, uma vez que os sentidos são constitutivos do sujeito. A textualidade no fundo administra determinadas leituras, pois o significante é tomado em meio a determinadas condições de produção que legitimam gestos de interpretação do significado.

E, o documentário por ser constituído de diferentes materialidades, é considerado complexo, pois a sua textualidade se dá na articulação das imagens, cores, discurso e movimentos que vão se entremeando para dar forma ao documentário, ou seja, é por meio da imbricação das diferentes materialidades significantes que ele surge, instaurando outros sentidos, resignificando um acontecimento anterior, sustentando um determinado imaginário ao produzir o efeito de verdade.

Vale ressaltar que uma das leituras, entre várias, que mais nos chamou a atenção foi a leitura do documentário que retrata a vida do piloto Ayrton Senna. Os alunos do primeiro grupo perceberam que houve um apagamento da vida do piloto no Brasil, segundo eles, o documentarista e de certa forma a mídia daquele período destacaram apenas a vida dele no exterior, como se ele passasse a existir no exato momento que começou a correr fora do

Brasil, apagando quase que completamente sua infância e adolescência em seu país de origem. Assim, enunciam:

O lado pessoal também é mostrado, porém com pouca ênfase, só alguns momentos, como se não houvesse uma história de vida pessoal, acreditamos que isso se deve ao fato dele ser brasileiro em ascensão, por se tornar campeão mundial.

Para o segundo grupo, o que chamou a atenção foi a referência feita a família do piloto e as obras sociais que executava em favor das pessoas “menos favorecidas”, com destaque a educação, em flashes rápidos, que são logo apagadas ao retratar a sua vida social. Pois mostra o piloto como se fosse uma pessoa frívola, que trocava constantemente de namoradas, dilacerando os corações das jovens interessadas. Segundo os alunos, o cineasta colocou em evidência a vida amorosa do piloto para silenciar e até mesmo apagar o quanto ele era uma pessoa de boa índole, que pensava no próximo e fazia um investimento muito grande na educação dos adolescentes e jovens que residiam em bairros desassistidos economicamente.

Assim, enuncia um dos grupos com relação ao episódio citado acima:

Senna era um piloto humano que buscava por meio da transparência de seus atos, ser solidário e construir um mundo mais humano, auxiliando os jovens que não tinham condições a estudar, e isto, não pode ser apagado da história, por verem ele como um namorador.

Outro grupo conseguiu ver o piloto como uma pessoa simples, humilde que saiu de bairro assistido economicamente e que por meio de seus esforços, treinos e persistência, havia conseguido vencer e se tornado um ídolo para a nação brasileira.

Por ser muito perfeccionista e determinado quando chovia, ele aproveitava todas as oportunidades para treinar com seu kart. O treinamento fez dele o piloto mais bem sucedido em pistas molhadas nos anos seguintes.

Para outro, o filme destacava a rixa existente entre o piloto francês e o brasileiro que era sempre preterido por ser um piloto que saiu do Brasil, com grandes chances de ser o favorito, o que se confirmou logo nas primeiras disputas.

Acreditamos que foi muito difícil para os pilotos dos países de primeiro mundo ver e constatar que o melhor piloto do mundo pertencia a um país do terceiro mundo, mais especificamente o Brasil, por isso a animosidade entre eles era visível. Ainda mais quando Ayrton Senna ao cruzar a linha de chegada dava uma volta com a bandeira do Brasil, não tinha vergonha de mostrar a sua cara e dizer pra que veio e de onde veio.

E o quinto grupo destacou a preocupação do piloto nos instantes finais de sua vida. Para eles o piloto parecia preocupado com o carro e que não queria correr. Assim enunciaram:

Mas, Ayrton parecia tão preocupado em todas as filmagens, era possível perceber que algo estava errado. A impressão que passava aos telespectadores é que ele não queria correr. Por que correu, mesmo estando preocupado? Ele havia perdido um amigo na semana anterior de uma forma trágica e mesmo assim seguiu com seu compromisso. Ele foi forçado a isso? Passava por sua cabeça que o carro poderia estar sabotado? São questionamentos que nunca obteremos respostas.

Tomando o documentário como materialidade da língua, os alunos conseguiram perceber que os sentidos não existem só nas imagens e nas palavras, mas que eles produzem **efeitos de sentido** ao interpretar, ao observar a conjuntura social, histórica e ideológica em que o filme foi produzido. Cada um fazia sua interpretação, a sua leitura a partir do conhecimento que tinha adquirido até o momento, ou seja, cada um interpretava do lugar que se encontrava, a partir de suas condições de produção.

A cada apresentação dos grupos, os alunos se deparavam com novas oportunidades de leitura momento em que poderiam produzir outros efeitos de sentido, a partir de seus gestos de interpretação. Em outras palavras, os alunos se constituíam sujeitos leitores, produzindo as diversas leituras sobre o filme documentário e constatando que os sentidos podiam ser múltiplos, porém não podiam ser qualquer um, ou seja, os sentidos ao serem interpretados produzem alguns efeitos de sentidos e não outros. Era contagiante ver os olhos dos alunos brilhando ao descobrir a possibilidade dos sentidos outros, ao descobrir que não existe apenas uma única resposta, uma única interpretação, um único sentido, uma única leitura.

Para a AD, os objetos de leitura estão saturados de sentidos que lhes foram atribuídos na história, pois a leitura é constituída de sentidos outros, construídos pelos sujeitos em outras condições de produções. Segundo Silva (2009, p. 38), “o trabalho com a leitura sob o olhar discursivo chama a atenção para os processos de produção de sentidos, e possibilita pensar a não evidência da linguagem e a não unidade dos sentidos”. Assim, a leitura abre espaço para os múltiplos gestos de interpretação como produção de sentidos.

Segundo Orlandi (2011, p. 193, grifo nosso), “[...] **a leitura** é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação”. Para Indursky (2001, p.9), “[...] ler é mergulhar em uma teia discursiva invisível, constituída de palavras anônimas já-ditas e já esquecidas que constituem um ‘*corpo sócio-histórico de vestígios*’ a serem lidos”. Desta forma, a leitura não pode ser vista como mera decodificação do texto, e sim, como o momento em que o leitor constitui um texto atribuindo-lhe sentidos, fazendo associações, compreendendo o texto. Assim, não podemos

excluir a relação do aluno com sua prática de leitura, sua experiência e seu conhecimento anterior ao ingressar na escola, pois ao ler o aluno desconstrói a estabilidade do texto e dos sentidos postos pelo autor, ou que o autor espera, e reconstrói de acordo com o seu conhecimento, com o lugar e com a posição em que ele está inscrito naquele momento.

E, realizar a leitura de um documentário é perceber sua história e as diferentes materialidades que o constituem. Conforme explicita Orlandi (2012a, p.55),

Para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro. Isto pode ser observado em nós mesmos: lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes.

Para a autora, o texto não é transparente e não existe apenas uma única leitura, por ser atravessado pela opacidade da língua em que os processos discursivos demandam interpretação e é interpretado de formas diferentes, pois cada leitor tem gestos de interpretação distintos que “visam compreender como um objeto simbólico produz sentidos”. (ORLANDI, 2013, p.66). Além do mais, o mesmo leitor poderá ler o mesmo texto de diferentes maneiras, em diferentes momentos e em condições de produção de leitura distintas.

Durante o estudo dos documentários e apresentação de cada grupo, trabalhamos a leitura em suas diferentes materialidades, tais como: textos escritos nos sites e blogs (internet), vídeos, filmes documentários, textos enviados por e-mail, capítulo de livro leitura para casa, textos impressos que leram em sala de aula, produção da leitura oral durante a apresentação do documentário, leitura oral após a apresentação dos grupos, momento em cada aluno fazia sua leitura oral sobre os documentários que assistiram. Em suma, foram várias as leituras produzidas pelos alunos ao longo de todo o processo de construção do filme.

As atividades de leitura eram feitas sempre em grupos para possibilitar maior integração entre os alunos, de forma que cada grupo pudesse organizar um texto oral com efeito de unidade e sentido de fecho, a fim de que apresentassem sua argumentação aos colegas pertencentes aos outros grupos. Durante todo esse processo o aluno foi colocado em contato direto com os acontecimentos históricos das épocas retratadas no documentário e puderam pesquisar e estudar todo o material anterior a apresentação do filme aos colegas, para que nas atividades de leitura os alunos pudessem se deslocar da prática de uma leitura linear, em que o objetivo era apenas discutir sobre a ideia central do texto ou do filme e fossem mais além, buscando os diversos sentidos de um mesmo texto ou de um mesmo filme, percebendo que os sentidos mudavam de acordo com o grupo que estava lendo, a partir da posição que esse determinado grupo estava ocupando naquele momento.

Com relação à escrita, foi proposto a cada grupo escrever a leitura realizada por eles durante as apresentações. Pois, leitura e escrita se constituem de forma concomitante, uma vez que para escrever o aluno sente necessidade de interpretar, atribuir sentidos construindo desta forma, um sítio de significância. Pensamos a escrita enquanto registro dos diferentes efeitos de sentido produzido pelos alunos que, atravessados pela ideologia vai se constituindo e, ao mobilizar a língua, passam a se significarem na/pela língua, apropriando-se da escrita e responsabilizando-se por seu dizer. (ORLANDI, 2010a, p. 24).

Trabalhamos os modos de inscrição discursiva dos acontecimentos históricos do filme na memória de nossa sociedade, os efeitos produzidos ao constituir a identidade dos personagens do documentário, o que, segundo os alunos, fez com que as aulas se tornassem mais interessantes, justamente por fazer sentido para eles, haja vista que escolheram os documentários com os quais iriam trabalhar, e desta forma, puderam por meio da leitura perceber outros aspectos do funcionamento do documentário, interpretando os acontecimentos históricos, e o seu funcionamento para a constituição de uma memória coletiva com efeito de unicidade.

Outro aspecto importante discutido com os alunos foi com relação a interrupção de determinado acontecimento para colocar fatos novos, o que provocava um certo deslocamento da história, ou da interpretação, fazendo com que silenciasse o discurso anterior e colocasse em evidência um outro discurso. E, observaram também, a participação da mídia em torno do evento histórico, ajudando a construir os efeitos de verdade, principalmente com relação à transparência e à objetividade com que falavam dos personagens do filme. Segundo os alunos, a mídia pode construir a imagem de uma pessoa, de um herói como pode destruir a imagem dele, também.

Enquanto se tratava da pesquisa, da leitura e da investigação, o processo andava rapidamente, mas quando voltava o olhar para a escrita, nem todos gostavam. Em princípio, foi difícil conseguir a adesão dos alunos, pois a memória que funciona para eles era somente a da leitura do livro didático, redação e correção dos erros, terminando com um texto todo vermelho de observações. Mas, com o desenvolvimento das atividades, aos poucos fomos conquistando um aluno dali, outro daqui, e cada vez mais ganhávamos novas adesões ao processo de escrita dos textos, embora tivéssemos um pequeno grupo que ainda resistia em escrever.

Conforme Pfeiffer (1995, p. 126),

O professor ocupa a posição de quem tem a autoridade de ler os textos em sala de aula, filtrando os sentidos que nestes se constituem. É o professor que

apresenta o sentido único e autorizado de cada texto, para que em seguida o aluno possa dizer estes mesmos sentidos em seu texto, apagando o lugar do professor como sentidos que constrói.

Na instituição escolar, a história de leitura do aluno limita-se ao livro didático, não construindo um espaço para a constituição de uma memória discursiva que permita que os sentidos façam sentidos para o aluno, pois o livro didático nega ao aluno e ao professor a responsabilidade pelo seu gesto de interpretação. O trabalho de leitura acaba voltado para a imobilização, legitimando a interpretação única do texto, dadas pelos literatos e pelo livro didático adotado. O professor não permite outras interpretações por parte dos alunos e o discurso reproduzido pelo professor, é o discurso da ciência, único e verdadeiro. Assim, tomamos as palavras da autora (1995, p. 126), “[...] na escola há a construção de uma e somente uma possibilidade de autoria, tanto para o aluno quanto para o professor”.

Como os alunos leram o capítulo VI que trata a educação do período de 1967 a 1982, do livro *“Rastros da história de Paranatinga fatos e fotos de Albina Pedó”*, e escolheram os subtemas que queriam estudar e trabalhar no documentário, agora, na parte em que ocorre o desenvolvimento do projeto propriamente dito, os grupos passaram a investigar o tema e os subtemas escolhidos por eles.

A partir disso, delimitamos as décadas de 1967 até os dias atuais, como recorte temporal de nossos estudos, o tema a história da escola como interesse de análise e cinco subtemas que de certa forma envolvia uma reflexão sobre a constituição da escola. Através das delimitações acima, adentramos a materialidade da língua, praticando os gestos de interpretação, pois eram gestos resultantes do interesse dos alunos em pesquisar e constituir o material de arquivo para a produção do documentário. Segundo Bolognini (2007, p.20), “Como os objetos simbólicos não têm um sentido transparente, os sujeitos produzem efeitos de sentido a partir de gestos de interpretação”.

Para a AD, interpretar não é atribuir sentidos, mas expor-se à opacidade da língua, haja vista que a linguagem não é transparente; interpretar é compreender como um determinado objeto simbólico produz sentidos. Segundo (Orlandi 2010a, p.24), “[...] a interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico o sujeito é instado a interpretar, pois ele encontra necessidade de ‘dar’ sentido”. Desta forma, os alunos escolheram os assuntos que faziam sentido para eles, a fim de trabalhar no filme documentário.

Para desenvolver o estudo sobre a Escola, os grupos que foram compostos por sorteio, nas aulas anteriores, escolheram aspectos da história da escola que lhes chamaram a atenção:

a fundação da escola; o Currículo em 1964; o uso da palmatória; a descoberta de uma garrafa na pedra fundamental e o quarto misterioso que surgiu no período da reforma em 2005. Portanto, as pesquisas realizadas pelos alunos levaram em conta os interesses de cada grupo, e a forma de organização que eles próprios indicaram, estipulando o horário, o dia e o local para se dedicarem à pesquisa, assumindo a responsabilidade pelo que queriam pesquisar, investigar, conhecer o assunto em questão.

Trabalhar com a pesquisa significou propiciar aos alunos espaço para que pudessem pensar, refletir, tomar decisões, ou seja fazer escolhas, buscando textos sobre o tema em estudo, fazer as respectivas leituras e análises para que, desta forma, pudessem falar com propriedade sobre o assunto estudado, possibilitando maior integração entre os alunos do grupo e maior participação dos outros grupos de forma que todos se apropriassem desse novo conhecimento.

Segundo Albuquerque e Camargo (2009, p. 3), “Mais do que transmitir conhecimento, o ensino com pesquisa supõe a busca pelo conhecimento novo, a criação, o método, a curiosidade, supõe o envolvimento coletivo dos professores de todas as áreas na organização da escola e na elaboração e acompanhamento de projetos”.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida dentro e fora do ambiente escolar, propiciando aos alunos se envolverem no processo ensino aprendizagem, interpretando os fatos encontrados, construindo o seu conhecimento, de acordo com os objetivos definidos por eles, alunos, juntamente com o professor. Desta forma, procuramos romper com o discurso pedagógico autoritário, baseado apenas no discurso científico, em que “o professor é o detentor do saber e está na escola para ensinar, e o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender” (ORLANDI, 2011, p.31).

Conforme Albuquerque e Camargo (2009, p.4), “O ensino que contempla a pesquisa, além de romper com a mera reprodução, permite posicionar o saber construído pelo aluno frente às necessidades e demandas de sua comunidade e da sociedade, possibilitando inclusive a proposição de uma nova proposta de formação”.

Por meio da pesquisa em grupos, os alunos tiveram a oportunidade de dialogar e confrontar os diferentes tipos de informações contidas nos textos e vídeos, fazendo uso do conhecimento adquirido anteriormente, da sua experiência, mobilizando a memória discursiva, para estabelecer os diferentes efeitos de sentido produzido em suas leituras, criando um efeito de verdade para sua pesquisa e análise, como se fosse única e não existisse a possibilidade de outra leitura. Era o momento de o aluno fazer relação entre o conhecimento da experiência, o conhecimento adquirido anteriormente e o conhecimento científico.

Segundo as autoras (p. 5-6),

Esse processo de construção implica, ainda, em análises e sínteses provisórias, viabilizando ao professor e ao aluno trabalhar o conteúdo a partir das teorias e dos dados coletados, dando sentido ao conhecimento que está sendo elaborado. Aluno e professor são chamados a estabelecer um diálogo entre a informação, o conhecimento científico e o conhecimento da experiência.

Para estabelecer um diálogo entre a informação recebida, o conhecimento científico e o conhecimento da experiência se fez necessário que os alunos pesquisassem de múltiplas formas: em material impresso, material arquivado na escola e em outros locais, tais como: filmes, fotos, arquivo de som, entrevistas, documentos, bem como conversar com pessoas que fizeram parte da história da escola.

Nesse período de pesquisa, os alunos procuraram descobrir fatos interessantes e até mesmo inusitados sobre o tema, leram tudo o que foi possível sobre o assunto, dentro do limite de tempo disponível para a produção do documentário. Muitos materiais e leituras foram buscados na internet, como instrumento de busca rápida que facilitou a pesquisa e o estudo dos materiais necessários. Assim, encontramos muitas histórias que fazem referência a documentos encontrados em garrafas em alto mar. Exemplo disso é a garrafa encontrada após 101 anos na Alemanha²⁵. Outra história interessante é a da Faculdade Particular Unifor, que encontrou por acaso a pedra fundamental da Instituição, uma caixa de aço galvanizado contendo moedas e jornais datados de 1971 e documentos da época de sua fundação²⁶. E, também podemos contar com diversos vídeos que relatam a descobertas de tesouros²⁷.

Cada grupo investigou, pesquisou e conversou com os moradores da cidade, colhendo informações e aprofundando o conhecimento sobre o assunto, e conseguiu fotografar e escanear algumas imagens de documentos desde as décadas de 1967 até os dias atuais, construindo desta forma, um arquivo com os materiais coletados. Após conversar com as pessoas envolvidas, os alunos relataram em sala de aula o que tinham encontrado, proporcionando assim, espaço para a escuta, para a interação com os demais colegas, fortalecendo o diálogo entre eles e, assim, já iam organizando a entrevista a ser filmada para colocar no documentário.

²⁵ MEDEIROS, Rostand. Mensagem na garrafa é encontrada após 101 anos na Alemanha. Natal, 2014. Disponível em: < <http://tokdehistoria.com.br/2014/04/09/mensagem-na-garrafa-e-encontrada-apos-101-anos-na-alemanha/>> Acesso em: 27 mai. 2015. Blog: Tok de História.

²⁶ A pedra da sustentação. [S.I.], edição especial nº 250. Disponível em: <http://unifornews.unifor.br/index.php?option=com_content&view=article&id=312&Itemid=31>. Blog: UNIFORnews. Todos os direitos reservados a Fundação Edson Queiroz. Acesso em: 27 mai. 2015.

²⁷ JULIANO, Marcos. O tesouro do pirata Zulmiro enterrado em Curitiba, 2011. (4 mim 47 s). Disponível em: < www.youtube.com/watch?v=12OnIxDPzqk>. Acesso em: 27 mai. 2015.

Os alunos analisaram o material disponível no arquivo, verificando a quantidade e a qualidade do material para a montagem do filme e, a partir da contribuição dos grupos, escolheram alguns cenários, levando em consideração o espaço, a iluminação, o acesso as tomadas elétricas, som ambiente, ou seja, os ruídos para ter uma filmagem de qualidade, bem como convidaram alguns pais, alunos, funcionários e gestores que fizeram parte da história da escola de alguma forma e os que ainda fazem parte para filmar as cenas que iriam para o documentário.

Outra atividade significativa para os alunos surgiu no momento que foi necessário deslocar um grupo a Primavera do Leste, a fim de conversar com uma das professoras que passou pela direção da escola. Na verdade, essa atividade foi muito prazerosa para os alunos, por terem a oportunidade de sair do local em que moravam e conhecer outra cidade. Durante a conversa, a empolgação tomou conta dos alunos, pois conseguiram ter acesso a uma pasta em que estava registrado os acontecimentos mais importantes das últimas cinco décadas da escola, enriquecendo mais ainda o arquivo de imagens.

E, foi a partir desta experiência, que surgiu uma nova proposta, a ideia de montarmos uma Roda de Conversa de contação de histórias. Isso aconteceu em virtude de os alunos gostarem muito das histórias contadas pelas pessoas que estavam sendo entrevistadas por eles, e gostariam que todos os colegas tivessem a mesma oportunidade. Os alunos argumentaram dessa forma:

Ao recontar a história ouvida a gente não vai conseguir transmitir com a mesma fidelidade as impressões e emoções que as pessoas transmitiram pra gente naquele momento, e isso é impressionante, pois conseguimos sentir as emoções das pessoas, ver o brilho nos olhos conforme iam discorrendo sobre sua vida. Para cada um de nós, do grupo, o que eles diziam fazia um sentido, que era diferente do sentido dado por outro colega do mesmo grupo, então, como apenas recontar as histórias e as descobertas, se cada um vai ouvir e entender de um jeito?

Desta forma, a Roda de Conversa seria interessante por propiciar aos alunos a oportunidade de escutar o relato de vida dos convidados. Então, à medida que as atividades foram acontecendo e o processo foi avançando, as ideias foram surgindo, sendo necessário tomar novas direções. E, como a ideia da Roda de Conversa tomou forma rapidamente entre os grupos, foi preciso alterar o planejamento e acrescentar duas semanas para a realização dessa atividade, construir o roteiro com os alunos, elaborar a entrevista, até mesmo para que os alunos pudessem encaminhar o assunto ou intervir em determinado momento, direcionando os relatos. Essas atividades teriam que ser realizadas antes para preparar e organizar o

material que seria usado durante a Roda de Conversa, momento em que aproveitaríamos para fazer a filmagem.

Após essa alteração, passamos para a escrita do roteiro do documentário, momento em que cada grupo criou o seu pequeno roteiro, escrevendo a organização textual do filme, colocando em ordem os nomes das pessoas que seriam entrevistadas, bem como organizando o local, ou seja, o cenário, o material a ser usado para a gravação, agendando a data, o horário e todas as informações necessárias.

Assim, o roteiro foi parcialmente escrito antes das filmagens, mais especificamente a parte dos fatos históricos, isto é, os acontecimentos ocorridos em torno da escola entre as décadas de 1967 aos dias atuais, por se tratarem de eventos passados. Na verdade, nesse roteiro o aluno roteirista previa a cena que deveria ser filmada em um determinado espaço, usando o máximo de liberdade e flexibilidade durante o processo de condução das filmagens, deixando as pessoas contarem suas histórias sem delimitar o espaço de tempo, para que fosse um ato contínuo sem rupturas.

Conforme Syd Field (1995, p.112 *apud* Soares, 2007, p. 30), “A cena é o elemento isolado mais importante de seu roteiro. [...] O propósito da cena é mover a história adiante”. As cenas pensadas para compor o roteiro deveriam ser variadas, para não ficar um documentário estático, monótono, por isso planejar cada uma delas é importante. Pois, é por meio das cenas que se conta a história, ou seja, é a cena que deve fazer a história avançar, culminando com o sentido de fecho. Assim, algumas cenas foram planejadas para serem filmadas na escola e outras no estúdio, devido a comodidade de ter ali no ambiente um cenário já montado, com boa acústica e iluminação favorecendo uma imagem e som de melhor qualidade.

O roteiro previa as três etapas fundamentais de um documentário: início, destinado a fala da primeira diretora da escola; o meio ficaria com a parte dos depoimentos e possíveis entrevistas e para finalizar, a atual diretoria falaria da importância da escola para a cidade e uma aluna declamaria um poema sobre a história de Paranatinga, no período de fundação. É claro que muita coisa poderia mudar durante as filmagens, mas o esquema principal seria este. Desta forma, o roteiro serviu para definir a estrutura do documentário, bem como estabelecer e organizar a ideia e a sequência das cenas que iriam aparecer no filme. Em outras palavras, nele foi desenvolvida a ideia do filme, os subtemas que seriam trabalhados, os personagens e a trilha musical.

Mas ao tentar um contato com a pessoa que foi a primeira diretora da Escola, começamos a ter as nossas primeiras dificuldades: encontrá-la. A ex-diretora Anete Pedó,

Irmã da Divina Providência, desde que deixou a direção da Escola, residia em Cuiabá/MT. Quando conseguimos o telefone da Irmã, ela não tinha agenda livre até o final do ano, pois estava com atividades acadêmicas dentro e fora do Estado, além das atividades religiosas.

Pensamos em levar os alunos até Cuiabá para que pudessem entrevistá-la, mas não houve meios de conseguirmos uma tarde livre, para que os alunos conseguissem concretizar esta entrevista. Nós a considerávamos a peça principal do nosso quebra-cabeça, a pessoa fundamental, e sua participação seria essencial por fazer parte do começo da escola, do seu processo de fundação e durante a primeira década de sua existência, ela foi a gestora da Escola e responsável pela sua evolução e transformação. Desta forma, foi preciso alterarmos a nossa ideia inicial de fazer o documentário em torno da primeira diretora e passamos a escrever outro roteiro para o documentário, deixando em aberto uma possível data para fazermos a entrevista.

4.3 Elaboração da proposta de entrevista

No início do ano letivo trabalhamos com o tópico entrevista, por fazer parte do conteúdo programático do livro didático de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães – Português Linguagens, adotado pela escola e do planejamento anual da turma. Então, aproveitamos o conteúdo já trabalhado anteriormente com os alunos e o livro que utilizamos em nossas aulas para otimizar o trabalho.

Para situar a parte da entrevista é melhor fazermos uma retomada e adentrar o universo do livro didático, observando como ele está organizado. Não é nosso objetivo a análise do livro didático, mas para se ter uma ideia do livro é necessário apresentar a sua estrutura para localizar o objetivo da entrevista. O livro divide-se em quatro unidades, e a escola em seu planejamento adotou uma unidade por bimestre letivo. Cada unidade contém três capítulos e fecha com um projeto que deverá ser desenvolvido pelos alunos. Cada capítulo é composto dos seguintes itens: “produção de texto”, “a língua em foco”, “de olho na escrita” e “divirta-se”. O primeiro e o terceiro capítulos de cada unidade são contemplados com a atividade “estudo dos textos” e o primeiro capítulo das unidades 1, 2 e 3, contém uma atividade adicional, “para escrever com expressividade”; o primeiro e segundo capítulos da unidade 4 contam com a atividade, “para escrever com coerência e coesão”.

Para trabalhar a reportagem foi necessário fazer uma retomada do passo a passo da entrevista. Para Cereja e Magalhães (2012, 7º ano, p. 201),

A entrevista é por natureza, um gênero oral, pois nasce da interação verbal entre um entrevistador e um entrevistado, um na presença do outro. Quando veiculada em rádio ou televisão, costuma ser produzida tal como foi dada, algumas vezes integralmente, outras com alguns cortes. Quando, entretanto, publicada em suportes impressos, geralmente sofre algumas modificações em relação ao texto original.

Segundo o autor, pode-se dizer que o texto resulta da entrevista, encontro entre o entrevistador e a pessoa entrevistada e geralmente predomina o uso da norma-padrão da língua, dependendo da situação e do perfil do entrevistado. Sendo que cabe ao entrevistador preparar um roteiro com as perguntas e, de acordo com as respostas, é permitido improvisar e fazer outras perguntas que não estejam no roteiro, bem como orientar a interação escolhendo o tópico discursivo.

Já o entrevistado, segundo o autor, chama a atenção por ser sempre uma pessoa de destaque ou por ocupar determinado lugar da vida social, e cabe a ele responder as questões, fornecendo as informações solicitadas, dar subsídio a entrevista com novos dados, assim como, autorizar ou não a publicação de suas afirmações. E, o momento de conversa entre o entrevistador e entrevistado, é chamado de evento discursivo, ou seja, é nessa interação entre ambos que o discurso vai sendo construído e a entrevista vai se estabelecendo.

De tudo o que foi destacado, foi a língua que chamou a atenção, pois os alunos se viram na necessidade de fazer uso da norma-padrão, por perceberem que a linguagem oral não poderia ser usada naquela situação. Assim, se manifesta um dos alunos:

Precisamos falar corretamente, na norma culta, pois somos alunos do nono ano, não podemos errar, pois vai ficar feio pra gente. Já pensou a gente falando coisas erradas? Não vai dar certo. Ô gurizada, temos que ensaiar, treinar bastante o que a gente vai dizer, pra não fazer feio e as pessoas ficar rindo da cara da gente.

Podemos dizer que os alunos se viram impelidos a elaborar melhor a sua fala, articulando bem as palavras, expressando melhor suas ideias para que os entrevistados os compreendessem, formulando cuidadosamente as perguntas durante a entrevista, garantindo um efeito de unidade textual, tanto no momento do relato oral quanto no momento do relato escrito, enfim, em todo o processo. Nesse momento, os alunos estão afetados pelo efeito da linguagem e do discurso da escrita e estão determinando em que posição o sujeito do discurso vai se constituir, e isso, é um gesto de autoria.

Esses critérios de correção foram impostos pelos próprios alunos em comum acordo, não havendo a necessidade de chamar a atenção deles para o fato de que se usa determinada modalidade da língua, em situações específicas como a da entrevista, e não outra, ou que a linguagem oral tende a apresentar, certas marcas, como repetições, pausas, palavras e

expressões coloquiais. Eles perceberam que mesmo a entrevista sendo oral, se fazia necessário elaborar as perguntas previamente, precisavam estar atentos e se policiarem quanto ao uso da língua no momento de fazer as perguntas ao entrevistado.

A mesma pessoa pode ser entrevistada várias vezes, mas, os textos produzidos nunca serão os mesmos. Não se trata de uma mera repetição, pois as situações de enunciação são distintas. Segundo Rocha, Daher e Sant'Anna (2004, p.14.),

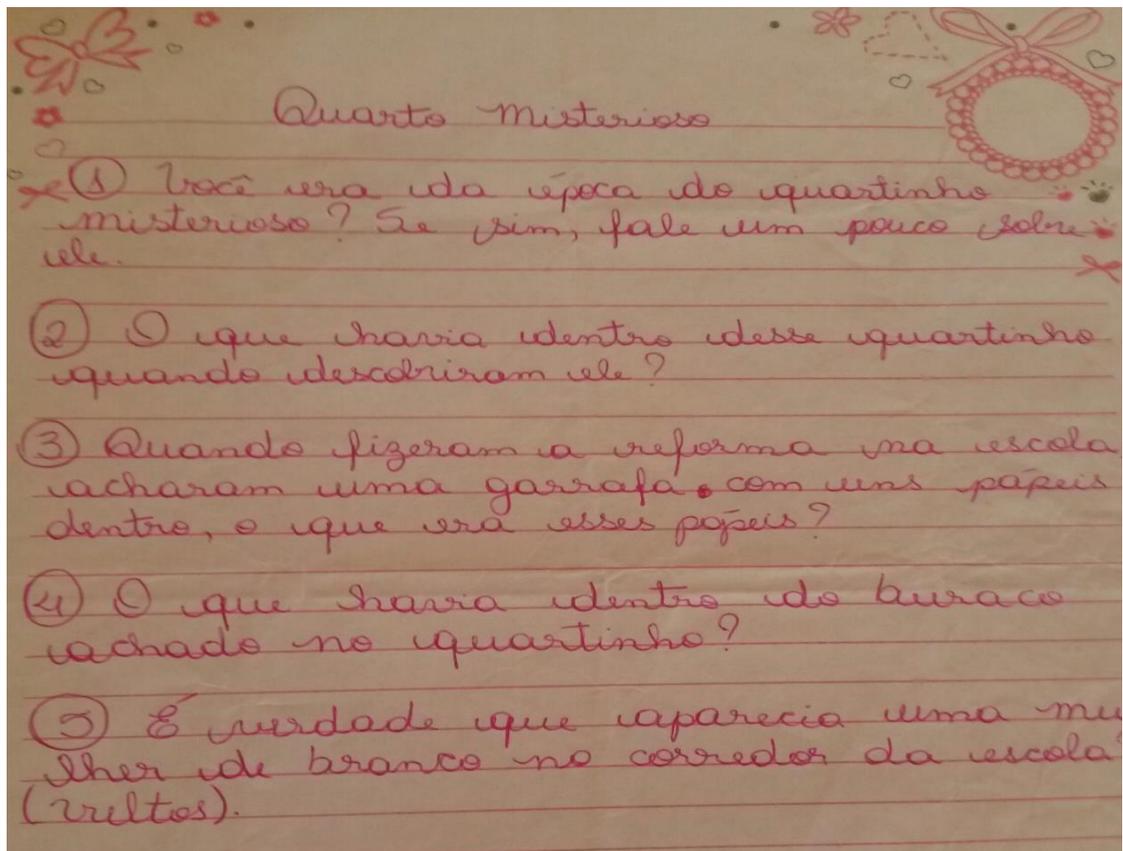
Trata-se de uma nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo ethos, com objetivos e expectativas particulares, etc. Tudo isto que caracteriza a entrevista como situação de enunciação é suficiente para justificar que algo de novo – de irrepetível, como o pressupõe o próprio conceito de enunciação – se produza aí, por ocasião de sua realização. Diremos, deste modo, que a entrevista não é mera ferramenta de apropriação de saberes, representando, antes, um dispositivo de produção/captação de textos, isto é, um dispositivo que permite retomar/condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores.

Quando o entrevistado fala, ele está em plena atividade de interpretação, pois neste momento ele está atribuindo sentidos as suas palavras na condição de entrevistado. E sua fala, remete a um já dito, pois ele não é a origem do seu dizer, embora tenha a ilusão que o seja, por supor uma linguagem transparente, homogênea. (ORLANDI, 2004a, p.65). A entrevista, segundo a autora, é o lugar que se constroem versões possíveis da realidade, onde a informação dada pelo entrevistado passa a ter valor de verdade, por criar a ilusão de efeito de realidade, com o máximo de fidelidade.

A entrevista, para Ottoni (2009, p. 5), “[...] situa-se na fronteira do informativo e do opinativo, uma vez que não tem o propósito apenas de informar, mas também de apresentar a opinião do entrevistado e formar opinião de leitores/ouvintes/telespectadores”. E, a forma como as entrevistas são realizadas diferem de acordo com a finalidade de cada uma, embora tenham uma linguagem padronizada e características comuns.

Em outras palavras, pode-se dizer que a entrevista não tem apenas caráter informativo, ela expressa, também, a opinião da pessoa que fala. Tem a finalidade de divulgar e mostrar a opinião do entrevistado sobre determinado assunto, o que acaba não só informando e divulgando, mas produzindo efeito-leitor.

Figura 7 – Roteiro da Entrevista 1



Fonte: Roteiro de entrevista escrito pelos alunos do 9º Ano “C”

Com o roteiro da entrevista pronto e as perguntas elaboradas para o momento da Roda de Conversa, cada grupo passou a apresentar a sua proposta para a sala, fazendo a simulação da entrevista elaborada por eles em diferentes materialidades.

O objetivo maior desta atividade era incentivar os alunos para que saíssem da repetição empírica (mnemônica) em que só repetem, e da repetição formal (técnica) e adentrassem ao mundo da repetição histórica, etapa em que poderiam se deslocar, produzir outros efeitos de sentido para um mesmo texto, atravessar as evidências, trabalhar a falha, o equívoco e desta forma irromper com o já estabilizado. (ORLANDI, 2013, p. 54).

Pensando na possibilidade da repetição histórica, dois grupos montaram uma entrevista com os próprios componentes e fizeram a filmagem para passar na sala de aula. Outro grupo organizou um slide com entrevista animada, e os outros dois grupos preferiram ir à frente da sala e apresentar em forma de teatro para que os colegas assistissem, fizeram a simulação da entrevista.

Nesta atividade foi possível perceber que os alunos conseguiram se deslocar da repetição mnemônica ou empírica que se caracteriza pelo efeito papagaio, ou seja, só repete e se inscreveram na repetição histórica que permitiu o deslocamento do dizer, produzindo novos sentidos ao se fazer autor de suas entrevistas, ao se fazer autor do que escreveu e do que representou por meio da simulação, assumindo a responsabilidade pelo seu dizer ao dominar os mecanismos discursivos necessários se inscrevendo na história, concluindo desta forma, a atividade proposta com êxito.

Isso se deu por observarmos que, na prática pedagógica, deveríamos permitir aos alunos espaço para que construíssem a interpretação. E, para que de fato propiciasse este espaço de interpretação para os alunos, teríamos que levar em conta o sítio de significância trabalhado por Orlandi (2003, p. 95), “Face a qualquer objeto simbólico, o Sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido. E o que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir ‘sítios de significância’ (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação”. Por meio dos gestos de interpretação os alunos produzem efeitos de sentidos, haja vista que os objetos simbólicos não têm sentidos transparentes. E, ao oportunizar os gestos de interpretação, estamos possibilitando ao aluno construir o sítio de significância, em virtude de um estar atrelado ao outro.

Os alunos optaram em fazer apenas três entrevistas, uma foi realizada com a primeira diretora da escola, Irmã Anete Pedó. Após várias tentativas frustradas de marcar a entrevista com a Irmã, devido a sua agenda lotada, a impossibilidade de vir a Paranatinga ou de irmos a Cuiabá, cidade que a ex-diretora reside, eis que surge uma oportunidade em sua agenda, e uma ex-aluna da escola se prontifica em colher uma entrevista com a Irmã Anete Pedó. A entrevista foi realizada em sua residência, passando a ser tema central do documentário, e os outros assuntos passam a girar em torno dela, que se torna a personagem principal do filme. A outra entrevista é realizada na escola, com um aluno indígena, momento em que fala da aldeia e da importância de vir para a cidade em busca de aprender a Língua Portuguesa e se inserir na sociedade. A terceira pessoa a ser entrevistada foi a atual diretora da escola, que fala sobre o papel da escola para a sociedade e suas contribuições, sendo a filmagem realizada no estúdio. Segundo Soares (2007, p. 110-111),

O local de uma entrevista, por exemplo, geralmente se apresenta como um espaço neutro [...]. Muitas vezes essa neutralidade é reforçada pela utilização de um fundo infinito que serve para destacar apenas a presença do depoente, ou entrevistado, isolando-o do contexto em que a entrevista ocorre.

O próprio local da entrevista, no caso a residência da primeira diretora da escola, e a escola, ajudaram a compor o fundo para a entrevista, pois o fundo não poderia ser trocado, permanecendo aquele mesmo local em que os entrevistados se encontravam durante as filmagens. Já a filmagem da atual diretora e as filmagens dos alunos envolvidos no projeto foram realizadas no Stúdio Frizon, onde posteriormente poderíamos usar imagens que passariam como filme enquanto o aluno entrevistado estivesse falando. Desta forma, os alunos buscariam subverter a ordem e trabalhariam com o jogo de imagens enquanto o aluno entrevistado estivesse narrando os acontecimentos.

4.4 Roda de Conversa: espaço de historicização do dizer

Para os alunos fazerem a filmagem do documentário foi decidido articular a Roda de Conversa com os entrevistados. Como foi falado anteriormente, a Roda de Conversa não estava no planejamento inicial. Ela surgiu da necessidade elencada pelos alunos, em ouvir as histórias das pessoas que fizeram e fazem parte do universo escolar. E viram na Roda de Conversa, a possibilidade de produzir mais elementos que poderiam ser utilizados na produção do documentário. Esse fato confirmou a hipótese de que quando o planejamento é feito em conjunto com os alunos e contempla seus anseios, a atividade se torna significativa para eles, abrindo a possibilidade de que eles inscrevam seu dizer na repetição histórica, visto que não se trata de uma mera atividade mnemônica, sem sentido para o aluno. (ORLANDI, 2013, p.54).

Cada grupo convidou quatro pessoas para participar da Roda de Conversa, totalizando vinte pessoas convidadas pelos próprios alunos, com base nas pesquisas que fizeram anteriormente, e entre elas tivemos a presença de diretor, assessor pedagógico, professores, alunos, pais e funcionários, desde o período de fundação da escola até os dias atuais.

Para favorecer o diálogo era preciso organizar a sala de forma que todos pudessem ver uns aos outros, então decidimos por duas formas de organização: um dia eles colocavam as cadeiras em um círculo e no outro dia eles faziam duas ou três filas em forma de “meia lua”, que iniciavam a partir dos convidados que ficavam na frente da sala. Assim, apresentamos os quatro convidados fazendo um breve resumo de sua biografia. Em seguida, passamos ao projeto, ressaltando a importância da presença dos convidados e, na sequência solicitamos a permissão para filmar o acontecimento.

A Roda de Conversa foi promovida durante os cinco dias e o assunto girou em torno do tema central “Escola Apolônio”, contemplando os cinco subtemas trabalhados. Por essa

razão, os alunos elaboraram as seguintes questões: “Como se deu o processo de fundação da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo”, passamos para “O currículo na década de 1960 até os dias atuais”; “O uso da palmatória como meio de punição e repressão”; “A descoberta de uma garrafa com documentos na base da pedra fundamental” e “O quarto misterioso que surgiu dos escombros de uma sala de aula durante a reforma da escola – quarto escuro ou esconderijo na época de barbárie no município”.

Figura 8 – Roda de Conversa 1²⁸



Fonte: Arquivo construído pelos alunos ao longo do desenvolvimento do projeto.

Os convidados foram solicitados a relatar suas experiências de vida em relação à escola, e, em determinados momentos, fizeram isso em grupo, em outros, falaram um de cada vez. E, após os depoimentos, foi aberto espaço para os alunos fazerem perguntas, possibilitando um momento de diálogo. Os alunos formularam oito questões para que os entrevistados pudessem respondê-las durante a Roda de Conversa:

²⁸ Roda de Conversa com a ex-aluna Neide Fabian, técnica administrativa Mariana Auxiliadora, ex-diretor Ilto Dionézio e o professor Atanázio Maia.

1. *Como se deu a fundação da escola? Fale um pouco sobre os acontecimentos nos primeiros anos de fundação.*
2. *Como era o currículo naquela época? Quais disciplinas eram ensinadas e como eram ensinadas?*
3. *Como os alunos eram disciplinados? Existia algum castigo? Quais? Usavam a palmatória?*
4. *Alguns alunos comentaram que naquela época utilizavam castigos para moldar o comportamento dos alunos mais “danados”. Isso é verdade?*
5. *A educação tinha um valor muito grande para os pais. Você poderia falar sobre o ritmo de um dia letivo na época?*
6. *A escola tinha seu discurso voltado para o militarismo ou para a religião?*
7. *Em 2005 surgiu um quartinho misterioso durante a reforma da escola. O que funcionava nesse quartinho? Era um quarto misterioso para a diretora se esconder dos bandidos? Era um quarto de castigos? Um banheiro velho ou uma cova com restos mortais indígenas?*
8. *Durante a reforma encontraram uma caixa galvanizada embaixo da pedra fundamental e nela uma garrafa com documentos. Pode confirmar essa história? Que documentos eram?*

Durante a Roda de Conversa, as pessoas compartilharam sua história de vida, propiciando a escuta. As pessoas convidadas e os alunos estabeleceram uma interlocução, alternando a fala e a escuta, respeitando as diferenças e o ponto de vista do outro, promovendo o diálogo a partir de histórias de vidas diferentes, socializando conhecimento e trocando experiências com o propósito de construir novos conhecimentos sobre o tema abordado.

Os alunos foram orientados a anotar as respostas dos entrevistados, os pontos relevantes, e pudemos perceber que, em certos momentos dos relatos, algumas pessoas lançavam mão de fatos que poderiam ter acontecido e não aconteceu naquele período, devido à proteção Divina. Nesse momento, observamos que as pessoas se inscreviam predominantemente no discurso religioso devido a regularidade dos enunciados “providência divina”, “Deus nos ajudou muito”, “estávamos sobre a proteção de Deus”, “em primeiro lugar Deus e a família”.

No período de fundação da escola, a igreja esteve muito presente no desenvolvimento da escola e na constituição da cidade, pois como foi dito anteriormente, uma Irmã da Divina providência fundou a escola e lutou pelo seu desenvolvimento, onde a fé, a moral, a razão e os bons costumes sobrepujam a outros valores. Os sujeitos envolvidos na escola eram sujeitos religiosos submetidos aos dogmas da Igreja Católica Apostólica Romana (que na época buscava a todo o custo evitar a violência, a promiscuidade e a maledicência entre os fundadores) e a expansão econômica de Paranatinga que começava a produzir outro sujeito, inscrito no discurso religioso.

A presença das irmãs era vista como uma “benção de Deus” para as pessoas do povoado. A voz impregnada de docilidade e paz traduzidas na paciência, abnegação e devotamento aos mais desprovidos conquistaram homens e mulheres que viam as irmãs como aliadas na educação dos filhos que, por meio de uma educação de cunho religioso, poderiam ser disciplinados e terem o comportamento moldado, não só formando o filho, mas burilando o seu caráter com boas maneiras e bons costumes. Eram para muitos como mães a aconselharem e a acompanharem a vida das “famílias menos favorecidas” e das “famílias abastadas” também.

Encantados com toda essa história, os alunos procuraram entrar em contato com a irmã que foi a primeira diretora da escola para entrevistá-la, bem como convidaram uma das irmãs que foi professora, naquela época, para participar da Roda de Conversa.

A conversa inicialmente tímida foi aos poucos contagiando os presentes. À medida que um foi falando, o outro foi complementando a ideia iniciada pelo colega, e quando menos esperamos, todos estavam envolvidos na conversa. Muitos foram os acontecimentos relatados durante a Roda de Conversa e muitas foram as descobertas, pois o relato oral do convidado estava fazendo sentido para o aluno, devido às pesquisas feitas anteriormente por eles e por terem escolhido os temas a serem abordados. Assim, foi possível explorar os acontecimentos e problemas sociais da época em questão, bem como assuntos relacionados à educação, aos sujeitos e à linguagem. E, ao narrar suas histórias, os convidados situaram os acontecimentos no tempo e no espaço para que os alunos pudessem compreender.

Os relatos dos convidados passaram a significar de maneira particular para cada aluno ali presente. Embora fossem pessoas que viveram ou trabalharam na escola, dentro de um mesmo período, eram relatos de diferentes pontos de vistas que possibilitaram aos alunos produzirem efeitos de sentido outros, dadas as condições de produção.

Segundo Moura e Lima (2014, p.100),

O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva. No contexto da produção de dados, o pesquisador deve compreender que as memórias culturais e individuais estão intimamente ligadas.

Quando o sujeito falava da sua trajetória junto com outras pessoas que viveram naquele mesmo período, fazendo uma conexão entre o presente e o passado, havia uma junção dos fatos. E, à medida que a pessoa ia relatando, o aluno ia constituindo um imaginário do que estava sendo dito, ou seja, foi produzindo um efeito de verdade.

Figura 9 – Roda de Conversa 2²⁹

Fonte: Arquivo construído pela turma do 9º Ano “C”

Com a Roda de Conversa foi oportunizado ao aluno uma escuta, vivendo por meio do imaginário cada fato narrado, como se lá estivesse. Ao propiciar espaço para as perguntas, todos tinham ao menos uma questão formulada para iniciar o bate papo. As horas escoavam céleres e, quando menos esperavam, já tinha acabado o tempo. Os questionamentos dos alunos eram muitos e os mais variados possíveis. Em alguns momentos os convidados precisaram fazer uma retomada da fala para determinado fato, pois os alunos queriam saber a opinião de cada pessoa no período vivido, e se concordavam com o que era imposto a eles naquele período. A ênfase era maior quando o entrevistado relatava o rigor “quase militar” na educação e a forma de disciplinarização.

Como seria essa forma de educar, de disciplinarizar, esse rigor, essa disciplina? Segundo Silva (2001, p. 5), “[...] disciplina do caráter, dos comportamentos, dos hábitos, das atitudes pelo controle e domínio do corpo, da alma, da fala, do outro e de si mesmo, articulada ao domínio de um conhecimento, ou melhor, como condição para o conhecimento”. Essa

²⁹ Roda de Conversa com a Ex-Professora Vera Bonifácio

disciplina que era aplicada em outros colégios em todo o Brasil, também era aplicada na Escola de Paranatinga, para que os alunos se tornassem homens de “bem”, homens civilizados e que pudessem ocupar uma posição social.

Quando os entrevistados, ex-alunos, relataram que antes de entrarem na sala de aula, eles eram colocados em fila, um com o braço estendido no ombro do outro, olhando diretamente na nuca do colega que estava à frente, imóveis e sem conversarem remetiam de uma certa forma à unidade, a homogeneização, a obediência. Ao usarem o mesmo corte de cabelo, bem curtos ou presos, se fosse um pouco maior, muito bem penteado, é uma tentativa de unificar o diverso, o múltiplo, por meio de limitações, proibições e obrigações, e ao mesmo tempo disciplinarizar o comportamento do aluno, assujeitando-o às normas da escola.

As formulações das pessoas presentes movimentaram a memória discursiva e a memória de arquivo, produzindo um efeito de atualidade, que legitimou a história da escola, permitindo troca de conhecimento, de experiência e reflexão entre convidados e alunos pesquisadores.

4.5 Filmagem e autoria

Uma parte da filmagem aconteceu durante a Roda de Conversa e das entrevistas, o que acabou tornando-se o elemento central na construção do discurso, haja vista que as filmagens foram focadas na exploração dos depoimentos dos convidados com o propósito de obter um vasto arquivo para o momento da montagem do filme. Assim, na edição do filme era só fazer os recortes necessários, transformando uma filmagem longa em várias cenas. E a trilha sonora finaliza a montagem dando o acabamento desejado, o sentido de fecho ao documentário, textualizando-o.

Segundo Gallo (1990, p.85, destaque da autora), “[...] é a prática de TEXTUALIZAÇÃO que produz o TEXTO. Essa prática pode ser mobilizada indefinidas vezes em que o TEXTO será reproduzido em novas leituras. O TEXTO é definido, então, pela sua inscrição, pela sua escritura”. Em outras palavras, a textualização delimita e reorganiza os sentidos das novas leituras dando o sentido de fecho, de sentido único, como se fosse apenas aquele sentido possível, embora saibamos que pode haver inúmeros outros sentidos e que, no entanto, não pode ser qualquer um. Para a autora o texto é um efeito de textualização. E, trabalhar com o documentário permitiu aos alunos essa textualização, produzindo uma nova história, com efeito de verdade única para a Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo, mesmo sabendo que tem outras histórias e verdades possíveis.

Em outras palavras, quando o aluno produz determinados gestos de interpretação, articulando-se a um discurso, inscrevendo-se em uma determinada formação discursiva, e em uma certa filiação de sentidos, preenchendo as lacunas em branco, ele está produzindo um novo efeito leitura, ele está textualizando o texto, ou seja, ele está produzindo a textualização.

Para realizar as filmagens os alunos usaram aparelhos de celular, smartphone, tablets, câmeras fotográficas, filmadoras e notebook. Todos que tinham algum desses aparelhos ajudaram na filmagem, e de certa forma era possível perceber o contentamento e empolgação dos alunos em fazer parte do projeto, em se colocar na posição de autor, comandando uma filmagem. Cada um procurava o melhor ângulo ou posição para conseguir as melhores filmagens e fotos. Haja vista que um grupo iria selecionar as melhores imagens, e filmagens para montar o filme documentário, e quem não ia querer ver seu trabalho em outro espaço, fora das quatro paredes da sala de aula? Para eles era um momento único, e como era bom ouvir que essas eram as aulas mais interessantes.

Os enquadramentos dos personagens foram feitos de modo distintos, devido as filmagens das entrevistas acontecerem em três ambientes diferentes. Em um determinado momento o enquadramento do entrevistado se deu de corpo inteiro, em outros, os alunos preferiram gravar as cenas em meio corpo e em outros focando apenas o rosto. Neste momento os alunos estavam exercendo a autoria, estavam na posição de efeito-autor, instante em que eles se percebem-se e tem a percepção do outro, momento em que o outro o percebe como autor. Desta forma, ele precisa se reconhecer como autor, nesse lugar, nessa função.

Segundo Pfeiffer (2003, p. 102),

Para que o sujeito se coloque na posição de autor é preciso que ele crie um espaço de interpretação (a possibilidade do gesto interpretativo que vem do outro – virtual). Ao mesmo tempo ele precisa necessariamente estar em relação (inserido no) com o Outro – interdiscurso. Neste, a memória do dizer está em funcionamento, movimentando a teia de relação das diversas ^{FDS} existentes: os ‘sentidos outros’ em confluência.

Como algumas imagens ficaram tremidas, e até mesmo fora de foco, os alunos resolveram usar a filmadora sob a base de um tripé, no próprio estúdio, para dar maior estabilidade à imagem. O aluno que estava filmando observava a gravação para que a imagem não saísse do enquadramento e a voz não saísse abaixo do tom desejado. Assim, a qualidade das filmagens seria melhor, até mesmo pelo ambiente ter melhor iluminação, menos ruídos e maior comodidade para os alunos que estavam filmando.

A principal preocupação dos alunos com relação as várias filmagens era possibilitar a sequência lógica dos fatos narrados. Assim, todas as filmagens foram feitas na tentativa de se

obter um registro fílmico da cena que melhor atendesse à concepção de imagem pensada por eles, para o filme, pois segundo Lima (2013, p. 56), “A imagem significa sem complementação verbal; significa porque é uma forma de linguagem. A imagem não depende de palavra para significar. A imagem por si, sustenta outros discursos”. E a partir dessas imagens é que os alunos puderam montar o filme, selecionando o que poderia e o que não poderia ser mostrado, controlando a visibilidade e enunciando discursos que fundam as imagens, produzindo um efeito de verdade para o filme.

Porém, na hora de filmar as entrevistas eles não queriam que os filmassem, e sim que filmassem somente as pessoas que estavam concedendo a entrevista. Creio que essa foi a parte mais difícil de driblar, tanto é que na primeira gravação da história cronológica da Escola Apolônio Bouret de Melo, apenas três alunos se deixaram filmar para o documentário. Somente na segunda tentativa, após passar o documentário para eles e dizer que o documentário não poderia ser finalizado por não aparecer quem fez, é que eles mudaram de ideia.

Muitas coisas não saíram conforme o planejado e precisamos recorrer ao improviso por diversas vezes. A chuva torrencial na hora das filmagens impossibilitava as pessoas de comparecer à Roda de Conversa e para não ficarmos atrasados, tínhamos que buscar os convidados. Outras vezes, o convidado marcava e não aparecia, alegando viagem, imprevisto ou esquecimento. Outro dia a energia acabava e ficávamos sem iluminação para realizar as filmagens e os alunos corriam a abrir as janelas, retirar as cortinas para obter um pouco de claridade para conseguir realizar as filmagens.

Houve um trabalho muito grande para se chegar ao produto final, e o preparo dos alunos por meio das diversas leituras realizadas durante todo o processo é que possibilitaram aos alunos jogarem com o imprevisto e o improviso nas filmagens, tornando o documentário criativo e interessante.

Com relação ao discurso do filme documentário, segundo Soares (2007, p.39),

O discurso do filme documentário tem por característica o de ser um discurso sustentado por ocorrências do real. Trata-se efetivamente daquilo que aconteceu, antes ou durante as filmagens, e não daquilo que poderia ter acontecido como no caso do discurso narrativo ficcional. Essa ancoragem no real vai encontrar seus procedimentos-chaves na busca de sua legitimação. Entre depoimentos, entrevistas, tomadas in loco, imagens de arquivo, etc., o filme irá reunir e organizar uma série de materiais para formar uma asserção sobre determinado fato que é externo ao universo do realizador.

Assim, o ponto principal da sustentação discursiva do documentário é a entrevista com as diretoras e os depoimentos dos entrevistados, em que fazem uma exposição oral,

descrevendo os acontecimentos por meio de uma narrativa em que relatam uma história de um acontecimento passado, vivenciado nas décadas anteriores. Nesse sentido os personagens agem apenas pelas palavras que serão tratadas pelo texto do documentário, em que eles personagens contarão histórias reais que estão gravadas em suas memórias, sobre os acontecimentos no período retratado. Segundo Bill Nichols (2005, p. 56), “Os personagens, ou atores sociais, podem ir e vir proporcionando informação, dando testemunho, oferecendo provas”.

4.6 Processo de edição do documentário

De posse de um repertório expressivo de materiais fílmicos, tais como entrevistas, depoimentos, filmagens no ambiente escolar, no estúdio e filmagens em outros locais, imagens de arquivo e sons, os alunos trabalharam a sequência fílmica no roteiro, fazendo uma articulação entre os materiais disponíveis, buscando garantir uma sintonia entre as partes. Conforme Soares, (2007, p. 23), “Apesar de estarem dispostos em ambas as extremidades do cronograma de produção do filme, roteiro e montagem representam o ponto de união que encerra um ciclo de gestação”.

A escrita do roteiro norteador para edição do documentário demandou analisar os materiais fílmicos, as entrevistas, os depoimentos, as imagens de arquivo, considerando as condições de produção destes objetos simbólicos. Pode-se dizer que este foi o momento marcado pela expectativa das cenas que estavam por vir e, que aos poucos se transformariam em um documentário.

Desse modo, passamos uma semana inteira assistindo todas as filmagens, selecionando as melhores imagens, fotos e gravações. O período de montagem foi o mais longo e exaustivo, porém o mais interessante, pois os alunos tinham a liberdade de escolher esta ou aquela cena, fazer os recortes e em seguida editar. Quando não ficava bom ou não saía de acordo com o planejado, descartava tudo e começava mais uma vez, até que o resultado saísse conforme o esperado. E, o mesmo era feito com os efeitos sonoros e com a trilha sonora.

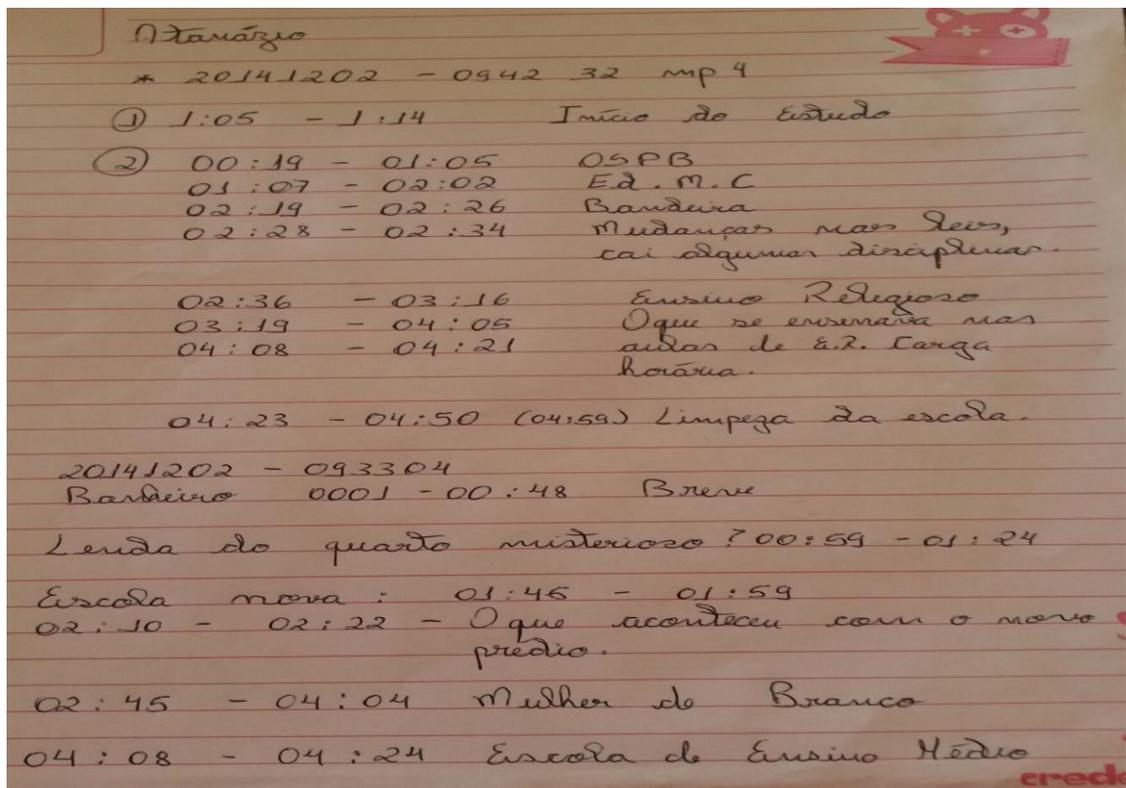
Os alunos experimentaram o processo de autoria, ao montar o filme de acordo com suas ideias, sem receber ordens e ter que acatá-las; o trabalho fluiu. Era perceptível o prazer com que faziam este trabalho, com que por meio do gesto de interpretação produziam um novo sentido e davam vida ao documentário.

De acordo com Soares (2007, p. 20),

[...] documentário é também resultado de um processo criativo do cineasta marcado por várias etapas de seleção, comandadas por escolhas subjetivas desse idealizador. Essas escolhas orientam uma série de recortes, entre concepção da ideia e a edição final do filme, que marcam a apropriação do real por uma consciência subjetiva.

Assim, os alunos escolheram as melhores filmagens, eliminaram todas as que apresentaram problemas técnicos ou que pensavam serem irrelevantes para o filme e separaram os materiais em três sequências: entrevista, depoimentos e material de arquivo como forma de ilustração visual dos acontecimentos passados, colocando-as em uma sequência para que produzissem o efeito de sentido por eles desejado. Após transcreveram os nomes das pessoas e suas respectivas funções, fizeram os devidos recortes e foram escrevendo o roteiro da edição em um caderno da seguinte forma: anotava o número, o início e o fim da gravação de cada recorte, fazendo uma pequena descrição do assunto de cada sequência, bem como o tempo de duração da sequência escolhida, possibilitando, assim, ao aluno responsável pela montagem saber o tempo exato de filme.

Figura 10 – Roteiro de Edição



Fonte: Roteiro de Edição escrito pelos alunos do 9º Ano “C”

O roteiro foi escrito de forma concisa para facilitar a busca das sequências durante o processo de montagem do filme. A vantagem em organizar o roteiro de edição é que no momento da montagem do filme, de colocar as sequências do documentário, facilita todo o processo por ter uma linha narrativa a ser seguida, em que estabelece o início, o meio e o efeito de fecho da história.

O repertório de imagens posto no documentário é marcado pela diversidade. São imagens de origens distintas, obtidas a partir da filmagem realizadas na Roda de Conversa, durante a entrevista, do material de arquivo e imagens de arquivo pessoal. Portanto, são imagens oriundas de diversas fontes, e em diferentes situações de filmagens.

Segundo Escorel (2006, *apud* Soares, 2007, p. 180),

As incontáveis operações que constituem o ato de montar são determinadas a tal ponto por outras tantas decisões anteriores, tomadas na elaboração do roteiro, no registro das imagens e dos sons, que é possível considerar que, na verdade, a montagem, em sentido amplo, começa quando o roteiro é escrito e continua a ser feita durante a filmagem.

Em outras palavras, a organização do documentário se vale do ajuste de uma série de imagens, filmagens e sons sobrepostos a cada cena. Resultado do trabalho do aluno em escolher as cenas, dispor cada uma delas, respeitando a cronologia dos fatos da história, e o subtema a que cada uma pertence, estruturando o documentário seguindo uma ordem cronológica de forma que o espectador possa compreender o percurso do filme.

Para realizar a edição do filme, contávamos com a ajuda do Técnico do laboratório de informática que iria auxiliar os alunos na montagem da edição. Mas, isso não foi possível devido a troca dos funcionários que atuavam no laboratório. Como os dois técnicos que assumiram o laboratório eram novatos e não dominavam o processo de edição de filmagens, não foi possível nos auxiliar.

Diante do acontecido, fomos em busca de pessoas que pudessem auxiliar os alunos nesta parte final, a mais importante, e, ao mesmo tempo a mais complexa para os alunos que tinham pouco domínio das ferramentas digitais. Como a proposta inicial era que eles utilizassem as TIC e que a ferramenta fosse a filmadora, não poderia deixar o documentário pela metade. Então, precisaríamos de um local que tivesse as ferramentas e mecanismos apropriados para que os alunos pudessem fazer os recortes das cenas, a montagem, colocar os efeitos sonoros e a trilha musical, editando o documentário com maior segurança e melhor qualidade, em se falando de tecnologia. Assim, conseguimos o auxílio do Stúdio Frizon, canal 8 de televisão de Paranatinga.

De posse do roteiro, os alunos começaram a editar a filmagem agrupando os recortes das cenas por tópicos para contar a história da escola. O corte das cenas, em situações de filmagens, representa a quebra da continuidade de uma ação, eliminando tudo o que não é essencial para o desenrolar da narrativa, fazendo a ação avançar rapidamente no tempo, separando e pontuando as ideias. Quando o aluno faz o corte, encerra aquela ideia e começa outra, ou seja, o corte é usado para resumir a ideia expressa pelas imagens, ideia essa que nem sempre precisa estar submetida a duração real do documentário.

Em seguida colocaram os efeitos apropriados as imagens, bem como a trilha sonora e editaram 14 minutos de documentário. A princípio saímos satisfeitos com o resultado. Entretanto, no dia seguinte houve um forte temporal e a CPU onde tínhamos deixado o documentário queimou com um raio e perdemos o filme. Mas tínhamos um vasto material de arquivo em outro computador e alguns alunos tinham salvado uma cópia em casa.

Então, fizemos uma cópia de todo o material novamente e fomos para outra maratona de três dias no estúdio. Assim, conseguimos editar 12 minutos de documentário, colocar a trilha sonora, os efeitos nas imagens e inserimos a transcrição do texto. Mas, quando assistimos ao filme não gostamos, pois percebemos que tinha mais fotos do que pessoas falando, ou seja, a voz dos alunos ao fundo, sendo sobreposta por fotos para ilustrar o que estavam narrando e a transição de uma cena para a outra, as rupturas, eram perceptíveis.

Segundo Howard e Mabley (1996, p. 145 *apud* Soares, 2007, p. 30), “Num certo sentido, uma cena é como uma peça de um ato, que se encaixa na cena anterior e na seguinte para formar o todo”. E, para formar esse todo, teríamos que selecionar as cenas, fazer os recortes necessários para que se encaixasse uma na outra, dando uma sequência lógica e natural, de forma que os espectadores não percebessem as rupturas, ou seja, as quebras das filmagens. Como melhorar o documentário? Se tínhamos que encaixar uma cena na outra de forma que os recortes ficassem imperceptíveis, era evidente que nós não estávamos conseguindo. E, durante esta parte da montagem do filme os alunos sentiram a necessidade de filmar outras cenas e gravar mais alguns áudios para preencher algumas lacunas na estrutura da narrativa fílmica.

Na verdade, havia a necessidade de fazer a transição de uma cena para outra, porém não se fazia a ponte, ou seja, não conseguia ligar uma cena a outra, produzindo uma sequência lógica, distribuindo os acontecimentos da história da escola em seu devido ritmo e tempo, parecia que ficava truncado e as rupturas entre as cenas eram visíveis. Só restava parar a edição e refazer algumas filmagens. Para isso, o grupo de diretores reescreveu um novo roteiro e desta vez todos os alunos foram para o estúdio fazerem as filmagens lá, ao invés de

filmar em sala de aula. Desta vez as filmagens foram rápidas, pois já estavam familiarizados com as TICs, e em três dias conseguimos fazer as filmagens necessárias para finalizar o documentário.

Isso só foi possível devido ao nosso planejamento ter sido estruturado de forma flexível. Assim, podemos afirmar que trabalhamos o tempo todo de forma que houvesse uma flexibilidade, permitindo que o projeto contemplasse os anseios dos alunos. Essa flexibilidade tornou possível a avaliação do processo, a sua reorganização, bem como o redirecionamento das atividades, conforme a necessidade, por exemplo, de um número maior ou menor de aulas, de permanecer depois do horário, de refazer ou alterar uma etapa.

Assim, podemos dizer que uma das dificuldades vivenciadas pela turma de alunos, com relação à produção do documentário, foi justamente a questão de não conseguirmos a entrevista com a ex-diretora da Escola, personagem fundamental para desenvolver o enredo do filme. Foi necessário reorganizar tudo, reescrever o roteiro, marcar novas filmagens.

Quando estava tudo pronto, finalmente, eis que vimos a possibilidade de realizar a tão sonhada entrevista com a primeira diretora da escola. Novamente, foi necessário reescrever o roteiro, reorganizando um novo processo de filmagem. Desta forma, de posse das novas gravações e filmagens foi possível inserir novos detalhes à história da escola e acrescentar mais uma personagem ao filme. A narração da história da escola apresentada no filme foi planejada por parte dos alunos, pois queríamos que produzissem o efeito de verdade. Deste modo, construímos o discurso do filme com base nas cenas gravadas de alguém que fala de um determinado lugar, ou seja, de uma determinada posição que ocupa, tornando-se o sujeito da enunciação. Nesta etapa, os alunos buscaram dar sentido a algumas cenas que aparentemente estavam sem sentido. A grosso modo, diríamos que foi o momento de “costurar os retalhos transformando-os em uma colcha”, fazendo a seleção, recortes e junções das cenas, estruturando o filme com começo, meio e fim.

Conforme Soares (2007, p. 53),

A reconstituição passa a ter valor de verdade mesmo que essa expressão de verdade não esteja no quadro das ambições do filme. O filme é sempre discurso, um discurso que interpreta um fato histórico (mesmo que através do jogo dramático no qual o discurso fica ofuscado pela aparente autonomia dos personagens) como o discurso do historiador que se interpõe entre o fato histórico e a produção da História. Mas mesmo em sendo discurso, o filme não deixa de revelar, em alguns momentos, fatos relacionados a uma verdade histórica.

Por isso, as cenas pensadas, seguem uma estrutura de ação contínua, organizando todo o andamento do filme, buscando produzir o efeito de veracidade possível para se chegar ao

efeito de fecho, resguardando desta forma, seus fatos reais, ou seja, seus acontecimentos originais, da forma como de fato aconteceram, fazendo uma reconstituição histórica da escola, mesmo que de forma parcial.

A presença do narrador no documentário fez-se necessário para transmitir as informações de caráter históricos. E, para não dar um tom monótono, os alunos se revezavam no papel de narrador dando fluência ao desenvolvimento do documentário, sintetizando as informações. Conforme Soares (2007, p. 195), “O comentário em voz over amplia o campo de informação do espectador em relação àquilo que é montado no documentário”.

No momento em que aparecia somente a voz do narrador, voz over, como é chamada pelo cineasta, os alunos iam colocando as fotos, ou seja, as imagens de arquivo para acompanhar o que estava sendo narrado, de tal modo que as imagens iam sobrepondo a voz do narrador, complementando a história de forma que, o espectador poderia olhar de uma perspectiva diferente de um outro espectador ao visualizar as imagens. A presença da voz dos narradores pontuava os acontecimentos ocorridos na época da fundação da cidade e da escola e os personagens retratavam o que viveram naquele período, construindo o social e o histórico ao mesmo tempo, em todo o percurso do documentário.

Podemos dizer que o filme documentário produzido pelos alunos é histórico e ao mesmo tempo é um documentário de arquivo. Documentário histórico por trabalhar com as imagens de arquivo e sons diversos entremeados pelos depoimentos, que giram em torno da escola e da personagem central, a primeira diretora da escola. E documentário de arquivo, devido a voz over se fazer presente no filme, as imagens, os intertítulos para contextualizar as imagens, o poema que sobrepõe a imagem do pé de Ipê, tudo isso dá um valor histórico ao filme, sustentando toda sua argumentação.

A narração em si dita o ritmo das sequências e sustenta a lógica da montagem, mas os alunos contaram com a ajuda dos intertítulos a fim de sintetizar as informações e ao mesmo tempo orientar o espectador quanto ao assunto que seria tratado a seguir. Para Soares (2007, p. 216), “Além de sua função informativa, os intertítulos servem para pontuar o documentário, marcar um ritmo para o filme e os inícios de blocos temáticos, além de propiciar a exploração de efeitos estéticos através da formatação do texto na tela”. Assim, os alunos puderam trabalhar com várias materialidades: voz over, imagem de arquivo, depoimentos, entrevistas, culminando com o poema dando sonoridade e ritmo as sequências de versos, criando desta forma, um certo ar poético. A voz da aluna ao declamar o poema sobre a cidade, faz a vez da voz poética, possibilitando outro eixo de interpretação para o filme.

A parte da edição foi a mais trabalhosa, diria a mais demorada, mas, finalizar, concluir, “dar o sentido de arremate” ao documentário não fica atrás, supera a parte da edição. Talvez, pela expectativa de querer que algo saísse bem feito, o desejo dos próprios alunos para que fosse uma boa produção, fez com que redobrássemos a atenção na hora de colocar os efeitos, a trilha sonora os textos transcritos.

4.7 Publicação no blog da Escola: espaço de circulação do conhecimento

Durante o desenvolvimento do projeto, foram trabalhadas a oralidade, a escuta e a escrita de narrativas. Assim, os alunos compartilharam com os colegas em sala de aula todo o material coletado, desde textos explicativos a fotos. Após troca de experiências e produzir diversos efeitos leitura, fomos ao Laboratório de Informática para que os alunos digitassem os textos narrativos produzidos por eles, inserissem a arte desejada, encaminhassem no e-mail, propiciando o uso de outra ferramenta digital, o computador, e posteriormente colocassem em circulação no **blog**³⁰ da Escola, espaço social de circulação do conhecimento.

Segundo Araújo e Biasi-Rodrigues (2009, p.79),

O domínio das práticas discursivas que se revelam em gêneros da esfera digital é mais um desafio para o ensino e merece ser tratado como um instrumento a serviço do uso eficaz da linguagem. [...] a atividade de linguagem em sala de aula deve ter em vista a inclusão do aluno na construção do conhecimento e a sua efetiva inserção social, que se funda na apropriação dos mais diversos gêneros e de estratégias de textualização.

Com a internet a comunicação digital se popularizou, gerando novas formas de usar a linguagem, vários tipos de bate-papos e a função social varia e muito de um para outro. Deparamo-nos em nossa rotina de trabalho com novos recursos tecnológicos que acabam por gerar grandes transformações e desafios aos professores. E esse processo é rápido, de certa forma avassalador, pois de repente surge um novo espaço social na internet, inimaginável até aquele momento e, assim, muitos professores não conseguem acompanhar.

Dentre as formas de ressignificar as aulas de Língua Portuguesa, os alunos escreverem um texto digital, utilizando diversas ferramentas do computador, tais como: editor de texto, editor de imagens, copiar, colar, transferir imagens, inserir as artes necessárias, enviar o texto por e-mail, e por fim, postar o texto no blog da escola.

Ao colocar as produções dos alunos no blog da escola, colocamos os textos em circulação em diferentes materialidades. Segundo Orlandi (2012b, p. 11), “na instância da

³⁰ **Blog** é abreviação de Weblog.

circulação os dizeres são como se mostram”. A circulação pode acontecer em diversos espaços e suportes variados tais como: impressos, orais, digitais, imagens, etc., que se distribui de diversas formas no universo discursivo. Os espaços de circulação podem se configurar em menor ou maior grau de acesso o que propiciará menor ou maior publicidade do material postado naquele espaço.

Optamos por colocar os textos em circulação no blog da Escola, por ser um blog fechado, ou seja, os internautas têm direito a ler tudo o que é postado neste blog, porém não podem deixar registradas as suas opiniões, críticas ou qualquer outra atividade a respeito das atividades postadas. Colocar os textos circularem nesta condição, fez com que os alunos mais tímidos tivessem coragem para publicar o texto que eles mesmos produziram nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, procedemos da mesma forma com o documentário. Após ser editado, o Documentário *Memórias de uma Escola: práticas de leitura e escrita* foi apresentado em um evento organizado pela equipe gestora. É importante ressaltar que cada aluno ficou com uma cópia do documentário, a escola recebeu uma cópia, outra cópia foi enviada a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso para constar no acervo de pesquisa e outra faz parte do anexo desta dissertação. E, para finalizar, o filme documentário foi colocado em circulação no blog da escola, produzindo o efeito de fecho do Projeto *O processo de construção do documentário Memórias de uma Escola: práticas de leitura e escrita*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dar um “sentido de conclusão” à nossa dissertação requer que busquemos os fios condutores que sustentaram a execução da proposta de intervenção pedagógica, intitulada *O processo de construção do Documentário Memórias de uma Escola: práticas de leitura e escrita*, realizada com a turma de alunos do 9º ano “C”, do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo em Paranatinga/MT.

Trabalhar com a leitura e a escrita nos dias de hoje não é nada fácil, é um processo que requer muita reflexão, pois os alunos nasceram na era digital tendo à disposição diferentes tipos de textos na internet. A velocidade em que circulam as informações e o colorido dos textos chamam mais a atenção do aluno do que apenas os textos no suporte livro didático. E, para desenvolver o projeto não foi diferente, diria que o maior desafio enfrentado foi a minha resistência em desconstruir a forma como sempre trabalhei. Não foi nada fácil sair da base alicerçada pelos anos de magistério, da segurança, enfim, das “certezas”. O que nos levou a

refletir sobre as nossas práticas pedagógicas com a leitura e a escrita foi o movimento epistemológico promovido pelas vivências no Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras e, principalmente, a “desestruturação” via Análise de Discurso.

Posso me comparar a uma borboleta que para voar com desenvoltura e ser livre, sofreu muito para conseguir sair do casulo, mas foi necessário para se fortalecer e conseguir voar. Foi preciso passar por uma metamorfose dolorosa para conquistar novos horizontes.

As noções de Análise do Discurso possibilitaram um novo olhar sobre o velho, para construir um novo, permitindo problematizar a leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa; compreender o funcionamento do discurso pedagógico, abdicando do discurso autoritário que cerceia o aluno e o impede de assumir a função autor, constituem transformações fundamentais. Afetada por essas noções, desenvolvemos práticas de leitura e escrita “diferentes” das práticas vivenciadas anteriormente, promovendo um deslocamento da nossa prática pedagógica, que estava solidificada, para outras alternativas, modificando as condições de produção do aluno ao propiciar que construíssem sua história de leitura, estabelecessem relações intertextuais e resgatassem a história. (ORLANDI 2012a, p. 48).

A ideia do documentário partiu do interesse dos alunos quererem investigar a história da escola, mais precisamente como aconteceu a educação do período de sua fundação até os dias atuais. Para desenvolver o projeto, os alunos se dedicaram a coletar fotos, cópias de documentos, depoimentos, e realizar entrevistas, constituindo um arquivo com o máximo de informações. Tudo era novidade. A cada material que os alunos conseguiam coletar, era um motivo de comemoração, o entusiasmo crescia diariamente e o interesse aumentava à medida que aconteciam as discussões e debates em grupos.

Para produzir o documentário, os alunos passaram pelo processo de escrita do roteiro, que se estendeu do começo ao final do projeto, servindo como instrumento para organizar a produção do documentário. E, constituindo a realização de cada etapa, foi propiciado ao aluno o contato com diversos tipos de textos em diferentes materialidades, textos “diferentes” do que eles estavam acostumados a ler na escola; assistiram a diversos documentários, praticaram a oralidade e a escuta durante a Roda de Conversa e praticaram a escrita de textos narrativos sobre os documentários vistos.

Essa variedade de leituras e atividades desenvolvidas ao longo do projeto, considerando a leitura como uma prática do sujeito frente ao simbólico, fez com que o aluno tivesse o acesso a uma multiplicidade de sentidos e produzisse outros. Assim, a prática de leitura proposta fez com que o aluno voltasse o seu olhar à opacidade e à incompletude da língua, à materialidade do texto, objetivando a compreensão do que o sujeito diz em relação a

outros dizeres, e ao que ele não diz, isto é, o que foi silenciado. Possibilitou ao aluno um novo olhar para a leitura e para a escrita, para a descoberta de que ao interpretar sempre haverá a possibilidade dos sentidos outros, mas não qualquer um.

Ao final do processo, percebemos que os alunos haviam abandonado a leitura como mera forma de decodificação, a leitura transparente, de sentido unívoco, pois já conseguiam produzir a leitura constituindo o texto atribuindo-lhe sentidos, fazendo associações e compreendendo o texto. Como afirma Orlandi (2003, p. 208), “A leitura é um processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas”.

Desta forma, propiciamos ao aluno fazer a passagem do leitor meramente decodificador para o leitor de múltiplos sentidos, do autor que saiu da repetição mnemônica se inscrevendo na repetição histórica. As leituras e produções de textos realizadas ao longo do projeto, possibilitaram ao aluno progredir significativamente na sua formação leitor/escritor, pois foi convocado a vivenciar novos modos de ler/escrever, através das vivências de oralidade, de escuta, e das diversas linguagens.

E, ao olhar cada grupo discutindo o seu tema, pesquisando, investigando, fazendo suas pequenas descobertas, construindo o seu conhecimento a partir das entrevistas, contação de histórias e relatos de vida, foi fascinante, tornando a experiência enriquecedora, pois foi possível propiciar ao aluno espaço para que fizessem a passagem do sujeito-enunciador para a posição de sujeito-autor.

E fazer essa passagem do sujeito-enunciador para o sujeito-autor, objetivando a assunção da autoria, só foi possível, devido ao fato de o aluno ter participado de todas as etapas de planejamento e desenvolvimento do projeto. Podemos dizer que o fato de o planejamento das atividades para a produção do documentário ter sido elaborado em conjunto com os alunos, acreditamos ter constituído o primeiro passo para que se comprometessem e se responsabilizassem com a produção do documentário.

A proposta de intervenção durou 3 meses e meio, tempo insuficiente para desenvolver todo o processo, pois poderíamos ter trabalhado uma carga horária maior na leitura de outros textos, ampliar o espaço para trabalhar com a reescrita dos textos e aumentar a quantidade de horas para dedicar a edição do documentário. Embora os alunos tenham sido bastante participativos durante todo o desenvolvimento do projeto, se dedicando a sua execução, até mesmo no contraturno, para que as atividades fossem realizadas dentro do cronograma previsto, podemos dizer que se o período de execução fosse dois bimestres, teríamos obtido resultados mais expressivos.

Durante o processo de construção do documentário aconteceram imprevistos de toda a ordem que dificultaram um pouco a sua execução, como queda da energia, sinal de internet lento, chuvas constantes, ausência do convidado, falta de experiência com a filmadora e timidez por parte do aluno. Mas, com todos estes imprevistos, os alunos conseguiram tomar decisões, fazer escolhas, alterar o que estava planejado, reescrever o roteiro, fazer novas filmagens para que ao final conseguissem produzir o Documentário *Memórias de uma Escola: práticas de leitura e escrita*, da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo de Paranatinga/MT e colocá-lo em circulação na internet e no blog da escola

No mundo tecnológico em que vivemos, a escrita digital é só mais uma entre tantas outras formas de usar a língua, ampliando as possibilidades dos alunos de a usarem em diferentes meios e contextos. Assim, os alunos produziram os textos utilizando essa ferramenta digital e postaram no blog da escola, dando visibilidade às atividades desenvolvidas por eles. O deslocamento do ambiente da sala de aula para o ambiente virtual propiciou uma nova leitura dessas produções e a visualização do documentário por pessoas de diferentes regiões do país, (re)significando o espaço da sala de aula e as aulas de Língua Portuguesa.

Ao propiciar espaço para que os alunos se constituíssem autor, percebe-se o quanto é difícil escapar à ação do Estado, pois, de certa forma, se reproduzem no documentário algumas práticas pedagógicas e de controle do comportamento.

Mas segundo Pêcheux (1982, p.115), “[...] reprodução nunca significou repetição do mesmo”, o que nos leva a dizer que eles se tornaram autores ao produzirem outros efeitos de sentido, na produção do documentário. Segundo Orlandi (2010a, p. 24), constitui-se autor quando se produz algo interpretável, mesmo que se constitua pela repetição, que é parte da história; é produzir um lugar de interpretação no meio de outros.

Para produzir o sentido de fecho para este trabalho, tomamos as palavras de Orlandi (2004a, p. 138), “Ler, como tenho dito, é saber que o sentido pode ser outro”. Nesse sentido, os alunos passaram à leitura na perspectiva discursiva, constituindo-se em sujeitos-leitores, saindo da aparente transparência da língua, ao produzir a leitura de mundo, que um dia fez parte da infância e que lhes foi “negada” nos bancos escolares.

Todos nós passamos por uma grande transformação ao longo de todo esse processo. Ao concluírem o projeto, eles não eram mais os mesmos alunos que o começaram. Foi muito gratificante, pois é como se fossem filhotes de passarinhos que no decorrer do processo foram se fortalecendo, se preparando para o voo e ao término ganharam lindas asas para voar. E, ... como eles voaram!

REFERÊNCIAS

A pedra da sustentação. [S.I.], edição especial nº 250. Disponível em: <http://unifornoticias.unifor.br/index.php?option=com_content&view=article&id=312&Itemid=31>. Blog: UNIFORnotícias. Todos os direitos reservados a Fundação Edson Queiroz>. Acesso em: 27 mai. 2015.

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. **A pesquisa como princípio educativo.** Texto produzido para a Semana de Letras, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado.** Editorial Presença/Martins. São Paulo: Fontes, 2010.

ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de língua materna. In: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail S. et al. **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios.** 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

BARBAI, Marcos Aurélio. Uma imagem na cidade: no flagrante, um sentido. **Caderno de estudos linguísticos.** Campinas: [s.n.], 53(2), jul./dez. 2011, p. 169-178.

BEZERRA, Cleumisse Maria Barbosa. **Paranatinga** – Mato Grosso – O resgate de uma trajetória de lutas. Goiânia: Kelps, 2009.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394. Brasília, 1996.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens, 7º ano: Língua Portuguesa.** 7. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português: Linguagens, 9º ano: Língua Portuguesa.** 7. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CORDEL, Carlinhos. **Leitura: essência da sabedoria.** 19 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/poesias/2148187>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

COVOLAM, André. 2011. (6 min). **Pista de skate rua do porto.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=oHCwa6_vRYU>. Acesso em: 24 out. 2014

DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, Pierre [et al.]. **Papel da memória.** 2. ed. Tradução e introdução: José Horta Nunes, Campinas: Pontes Editores, 2007.

DI RENZO, Ana Maria. Liceu Cuiabano: língua nacional, religião e estado. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das ideias linguísticas. Campinas: Pontes, 2002, p. 101-120.

DIMARCH, Bruno Fischer. **A linguagem do documentário na sala de aula**: caminhos para conhecer, ver e produzir na sala de aula. 11 jul. 2012. Disponível em: < <http://cmais.com.br/educacao/educacao-em-foco/aprenda-com-cmais/a-linguagem-do-documentario-na-sala-de-aula> >. Acesso em: 24 out. 2014.

DURIGON, Francieli Carolina Santos. **Memória e escrita nas políticas de língua do Estado de Mato Grosso**: uma rede discursiva de sentidos. Dissertação (Mestrado em Linguística). Cáceres: UNEMAT, 2012.

GALLO, Solange Leda. **Texto**: como apre(e)nder essa matéria? Análise Discursiva do texto na escola. 214 f. 1990. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1990.

INDURSKY Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNEST – PEREIRA, Aracy & FUNCK, Susana B. (Org.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

JULIANO, Marcos. **O tesouro do pirata Zulmiro enterrado em Curitiba**. 2011. (4 mim 47 s). Disponível em: < www.youtube.com/watch?v=12OnIxDPzqk >. Acesso em: 27 mai. 2015.

LIMA, Allyne Oliveira de. **O discurso dos/nos documentários sobre o menor infrator**: o jogo de sentidos entre proteção e punição nas instituições de ressocialização. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Estadual de Mato Grosso. Cáceres: 2013.

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, 2000.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: Área de Linguagens**. Educação Básica. Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

MEDEIROS, Rostand. **Mensagem na garrafa é encontrada após 101 anos na Alemanha**. Natal, 2014. Disponível em: < <http://tokdehistoria.com.br/2014/04/09/mensagem-na-garrafa-e-encontrada-apos-101-anos-na-alemanha/> >. Acesso em: 27 mai. 2015.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda**: Roda de conversa: Um instrumento metodológico possível. Revista Temas em educação, v.23, n. 1, João Pessoa: jan./jun. 2014, p. 98-106.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papyrus Editora, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**. Campinas: n. 1, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: PONTES. 2003.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004a.

_____. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004b.

_____. Civilização e cultura. In: ORLANDI Eni P. **Terra à vista – discurso do confronto**: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

_____. Domesticação e proteção: o discurso dos padres na raiz do latifúndio. In: ORLANDI Eni P. **Terra à vista – discurso do confronto**: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

_____. Pátria ou terra: o índio e a identidade nacional. In: ORLANDI, Eni P. **Terra à vista – discurso do confronto**: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

_____. **Discurso e textualidade**. LAGAZZI - RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (Org.). 2. ed. Campinas: Pontes editores, 2010a.

_____. **Gestos de leitura**: da história no discurso. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010b.

_____. O discurso pedagógico: a circularidade. In: ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.

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

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

_____. Documentário: acontecimento discursivo, memória e interpretação. In: ORLANDI, Eni P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas: Pontes Editores. 2012c.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes. 2013.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. **O gênero oral entrevista em estúdio na perspectiva da análise de discurso crítica e da linguística sistêmico – funcional**. Anais do SILEL. V. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) [et al.]. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução: Bethânia S. C. Mariani [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 1994, p. 55 – 66. (Coleção Repertórios).

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre [et al.]. **Papel da memória**. 2. ed. Tradução e introdução: José Horta Nunes, Campinas: Pontes Editores, 2007.

_____. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 5. ed. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi, Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. A forma-sujeito do discurso. In: PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al., Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PEDÓ, Albina. A educação do período de 1967 a 1982. In: PEDÓ, Albina. **Rastros da história de Paranatinga - fatos e fotos.** São Paulo: Gráfica Multicor, 2009.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Que autor é este?** Dissertação (Mestrado em Linguística), Departamento de Linguística, UNICAMP, 1995.

_____. O lugar do conhecimento na escola. Alunos e professores em busca da autorização. **Escrita, escritura, cidade (III).** Campinas, Série Escritos 7, p. 9-20, 2002.

_____. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **A leitura e os leitores.** Campinas: PONTES, 2003, p. 87-104.

PEREIRA, Fabiano. **O espírito do lugar.** 19 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.oespíritodolugar.blogspot.com.br/p/skate-rua-do-porto.html>>. Acesso em: 24 out. 2014.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente? **Revista Projeto História-Cultura e Representação.** São Paulo: EDUC, 1997.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/bakairi/229>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. **A entrevista em situação de pesquisa acadêmica:** reflexões numa perspectiva discursiva. *Revista Polifonia*, n. 8, 2004.

SCHNEIDERS, Caroline Mallmann. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação. **Conexão Letras.** A noção de arquivo em Análise do Discurso: relações e desdobramentos/ Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. - Vol. 9, n. 11. - Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

SILVA, Marisa Ganança Teixeira da. Outros sentidos para os galhos secos. In: BOLOGNINI, Carmen Zink, PFEIFFER, Claudia e LAGAZZI, Susy (Org.). **Discurso e ensino:** práticas de linguagem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009. (Série Discurso e Ensino).

SILVA, Mariza Vieira da. Uma criatura do caraça. **II JORNADA INTERNACIONAL HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGÜÍSTICAS: ÉTICA E POLÍTICA DAS LÍNGUAS –**

PROJETO HIL -, realizado no dia 20 de setembro de 2001, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

SOARES, Sérgio José Puccini. **Documentário e roteiro de cinema**: da pré-produção à pós-produção. 2007. Tese (doutorado em Multimeios) – Programa de Pós-Graduação em Multimeios, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: [s.n.], 2007.

SOUZA, Pedro de. **A cidade nas canções**: sentidos de perda e pertencimento. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas: [s.n.], 53(2), jul. /dez. 2011, p. 113 – 124.

SOUZA, Renato Santos de. **Desvendando a espuma**: o enigma da classe média. 30 out. 2013. Disponível em: < <http://jornalggn.com.br/fora-pauta/desvendando-a-espuma-o-enigma-da-classe-media-brasileira>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

UMA CONVERSA SOBRE DOCUMENTÁRIOS - **Dos irmãos Lumière a Eduardo Coutinho**. [S.I.], 2012. (12 min 05 s). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=14K9jOG0H_Y>. Acesso em: 24 out. 2014

UMA CONVERSA SOBRE DOCUMENTÁRIOS - **Formatos, linguagens e estilos**. [S.I.], 2012. (11 min 26s). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=SQVkz22Sr_Y&feature=player_embedded>. Acesso em: 24 out. 2014

ANEXO A – A EDUCAÇÃO DO BRASIL EM 1964

A Educação do Brasil em 1964.

Antigamente não era como hoje, a educação era péssima as condições então nem se fala. O Brasil vem avançando a cada dia mais, e junto com a tecnologia nas escolas a educação também. Antes não tinha livros, os professores não ensinava o conteúdo direito, não tinha merenda, os banheiros não tinha nada e atualmente ainda reclamamos de tudo. Os alunos de hoje tem de tudo, mas não dão valor nos professores, que estão ali, querendo ensinar, E, os alunos não querem nada, além de conversa e ficar nas redes sociais, o que é proibido nas escolas porque atrapalha o aluno nos estudos.

Antes também tinha o Regime Militar, em que muitos professores foram presos e demitidos, universidades foram invadidas, estudantes foram presos e feridos no confronto com a Polícia, e outros foram mortos.

A União Nacional dos estudantes, proibida de funcionar então, desde o Decreto-Lei 477, calou a boca de alunos e professores, e assim o ministro da justiça declarou que "estudantes tem que estudar" e "não podem fazer baderna". E, esta era a prática do regime militar, mas hoje o Brasil está diferente, o mundo está diferente, alunos só vão pra escola pra passar tempo, outros vão pra não ficar limpando casa pra mãe. São poucos os alunos que vão pra escola para estudar, prestar atenção no conteúdo, se esforçar pra ter notas melhores e ser no futuro um empresário, um advogado, um médico ou algo assim.

Hoje já existe o Enem, que o aluno faz a prova. Se passar, pode conseguir uma bolsa de estudos. para que o seu futuro esteja garantido.

**Aluno(a): Amanda Karoline Dias de Oliveira
Eduardo Renan Francisconi**

ANEXO B – CIDADE DO INTERIOR**CIDADE DO INTERIOR...**

**Tudo começou com os garimpeiros,
Que seguiam em uma direção,
Vários diamantes aqui encontraram,
Sonho de cidade no sertão.**

**Logo depois veio a pecuária,
Trazendo fazendeiros e peões,
Pessoas foram chegando de forma rara,
Paranatinga iniciou-se com união.**

**As notícias foram se espalhando,
A população foi aumentando,
E hoje também estou aqui,
Cidade que nasci e cresci.**

**Aqui moro por minha vontade,
Amo sua tranquilidade,
E quando daqui eu mudar
Saudades imensas irão ficar.**

**Paranatinga terra do progresso,
Terra de povo hospitaleiro,
Fundada e construída antigamente
Por muitos guerreiros.**

**Julyana Kelly Souza Sattler.
Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo
Paranatinga, 09/09/2014**

ANEXO C – TERRITÓRIO VERMELHO

Território Vermelho

Aluna: Ariadne Aparecida Sígior Lechne

3º C/3ª Fase C

Professora: Cleusinete David Figueiredo Filgueiras

Paranatinga, 11/09/2014

Falar sobre o documentário Território Vermelho não é nada fácil, muito menos a respeito da proliferação de câmeras em SP.

Durante a filmagem pude perceber que o filme documentário Território Vermelho, trata do preconceito, pois nas cenas as pessoas fecham o vidro pra não falar e nem dar dinheiro para as pessoas que estão trabalhando no semáforo, ou para aquelas que estão somente pedindo.

Passa um ônibus lotado e no caminho mostra uma travesti. As pessoas que estão no ônibus ao perceber a presença da travesti, começam a xingar, a difamar ela. Neste momento o autor não coloca assunto, por que ele acha melhor as pessoas falarem, e também que as vezes agente mesmo faz isso, minha mãe muitas vezes fez isso, mas também ajudava.

Com a realidade mostrada pelo documentarista, eu começo a questionar: Quais medidas poderiam ser tomadas pelos professores e ou pais para resolver os problemas éticos e morais surgem no nosso dia a dia? Como a sociedade excluem essas pessoas? A sociedade é inocente diante do problema ou ela é na verdade a grande responsável?

O que a sociedade propõe, é uma vida muito difícil ao pessoal que trabalha no trânsito, muitas vezes os governantes não os ajudam oferecendo a eles uma oportunidade de emprego. Por isso, só lhes sobra essa opção, pois as vezes as pessoas fazem isso para ganhar dinheiro para sustentar sua família, para comprar comida, que na maioria das vezes chega a passar fome.

Enquanto isso, os líderes governamentais que deveriam estudar e desenvolver ações de melhoria, oferecer novas oportunidades de emprego, oferecer uma vida de qualidade a população, ficam de braços cruzados, como se estivesse tudo bem, para todos. O descaso com a população carente é total.

ANEXO D – A CORRUPÇÃO E A IMPORTÂNCIA DO VOTO NULO

Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo
PARANATINGA – MT DATA: 07/10/2014
Professora: Cleusinete David Figueiredo Filgueiras
Aluno (a): Caroline Barcellos e Wérika Silva
3º ciclo / 3º fase C

A corrupção e a importância do voto nulo

Nas eleições podemos escolher quem queremos que governe nossa nação, cada candidato traz sua proposta, mas cabe a nós eleitores analisarmos e decidirmos em quem confiaremos o futuro do nosso país.

Mas tudo tem seus prós e contras, a política sendo usada de forma correta, para a melhoria e avanço do país, para ter uma nação forte, onde tem uma economia equilibrada, e a população satisfeita com os resultados tendo ações dignas de vida, um país com uma boa educação para formar cidadãos e trazer avanços para o país.

A política em nosso país é algo sujo, corrupção para todo lado, bandidos no poder governando o país, extorquindo o povo que vive em condições precárias sem saúde, educação, segurança e moradia digna, que trabalham e pagam altos impostos que seriam para ser revertidos para a população.

Para os cidadãos que não concordam com tudo isso que acontece em nosso país, vão as ruas protestar e mostrar que tem força de opinião, e na hora de votar podem mostrar isso novamente votando em nulo que é de certa forma um tipo de protesto.

ANEXO E – AYRTON SENNA

Resumo do Documentário Ayrton Senna

O documentário de Ayrton Senna conta sua história de vida, começando a retratar o início de sua carreira até o momento de sua morte.

Desde suas primeiras corridas, Ayrton mostrou grande desempenho, e foi reconhecido por seu talento. Começou competindo por Kart, em seguida mudou para competições de automobilismo e depois chegando a Formula I.

Na Formula I, ganhou três títulos mundiais, e muitos prêmios, aumentando sua fama, sua popularidade e sendo reconhecido mundialmente. Tudo isso aconteceu por causa de sua paixão pelo Kart e pela corrida.

Senna morreu novo, com 34 anos, na cidade de Imola (Itália), no dia primeiro de maio de 1994, a notícia deixou todos muito tristes, o Brasil inteiro ficou em luto, por que ele era visto, pelos brasileiros, como um herói, por sua humildade e pela forma de como ganhava as corridas. Ele mostrou para o mundo do que ele era capaz, e levou o Brasil a ser conhecido por outros países.

O documentário não retrata a sua vida pessoal do piloto, apenas mostra algumas cenas de sua vida particular que as pessoas que estão assistindo não consegue conhecê-lo enquanto um cidadão brasileiro. É possível perceber que os pilotos mais famosos desprezavam Ayrton Senna devido sua nacionalidade. Por isso que quando ia vencer pela primeira vez, mandaram parar a corrida só para ele não ganhar. Mas, os mais entendidos perceberam essa jogada.

No documentário percebemos que os americanos tentaram de todas as formas apagar a sua vida particular, como se ele não tivesse tido infância, juventude, dificuldades ou até mesmo seu grau de escolaridade é comentado ou retratado. Somente no final aparece seus familiares falando poucas palavras sobre sua dedicação e disciplina.

Acreditamos que foi muito difícil para os pilotos dos países de primeiro mundo ver e constatar que o melhor piloto do mundo pertencia a um país do terceiro mundo, mais especificamente o Brasil, por isso a animosidade entre eles era visível. Ainda mais quando Ayrton Senna ao cruzar a linha de chegada dava uma volta com a bandeira do Brasil, não tinha vergonha de mostrar a sua cara e dizer pra que veio e de onde veio.

Alunas: Danielli Aparecida Faria Preuss
Gabriela da Silva Sartori

ANEXO F – FAHRENHEIT DE 11 DE SETEMBRO

Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo
Paranatinga 23/10/2014
Turma: 3º Ciclo/3ª Fase C
Disciplina: Língua Portuguesa
Professora Mestranda: Cleusinete David Figueiredo Filgueiras
Discentes: Amanda Karoline Dias de Oliveira
Bruna Beatriz Farias de Oliveira
Caroline Barcellos Monte de Vargas
Eduardo Renan Francisconi
Gismar Aparecido Lopes dos Santos
Leonardo Silva da Cunha Dourado.

Resumo: Fahrenheit de 11 de setembro

É um documentário escrito e dirigido por Michael Moore em 2004. O nome do documentário faz referência ao livro Fahrenheit 451 (233° C, que representa a temperatura em que arde o papel), escrito por Ray Bradbury e também ao ataque ocorrido no dia 11 de setembro de 2001.

Retrata as causas e consequências dos atentados, fazendo referência à posterior invasão do Iraque, liderada por esse país e pela Grã - Bretanha. Além disso, tenta mostrar os vínculos que existiriam entre as famílias do presidente George W. Bush e a família de Osama bin Laden.

O filme começa sugerindo que os amigos e aliados políticos de George W. Bush na Fox News Channel, o declararam prematuramente vencedor na eleição ocorrida em 2000. Em seguida, sugere a manipulação da polêmica votação na Flórida que constituiu fraude eleitoral.

O filme passa então ao dia 11 de Setembro. Moore diz que Bush, foi informado de que o primeiro avião colidiu no World Trade Center em seu caminho para uma escola primária. Bush aparece então sentado em uma sala de aula com as crianças da Flórida. Quando foi comunicado que um segundo avião atingiu o World Trade Center e que o país estava sob ataque, Bush permanece calmo lendo ainda, por aproximadamente sete minutos até que os alunos terminassem a leitura do livro.

Este documentário ressalta especificamente a relação entre a família de Bush e pessoas próximas a ela, como membros de eminentes famílias da Arábia Saudita, entre elas, a família de bin Laden e os talibãs, em uma relação que se estende durante mais de trinta anos, assim como a evacuação de familiares de Osama bin

Laden organizada pelo governo de George W. Bush depois dos ataques, sem submetê-los a interrogatório.

Em seguida mostra o registro de serviço de George W. Bush na Guarda Nacional Aérea, a empresa petrolífera de Bush que foi parcialmente financiada pelos sauditas e pela família de bin Laden e afirma que estes conflitos de interesses sugerem que a administração de Bush não trabalha para os melhores interesses dos americanos. A partir daí, o filme expõe as verdadeiras razões que têm impulsionado o governo Bush a invadir o Afeganistão e o Iraque, ações que correspondem mais à proteção dos interesses das indústrias petrolíferas norte-americanas do que ao desejo de libertar os respectivos povos ou evitar potenciais ameaças.

O documentário insinua que a guerra com o Afeganistão visava favorecer a construção de um oleoduto, e que o Iraque não era, no momento da invasão, uma ameaça real para os Estados Unidos, senão uma fonte potencial de benefícios para as empresas norte-americanas.

Quem tem a oportunidade de assistir a um documentário como este percebe o quanto há uma política de interesse para determinados grupos em detrimentos de outro e que a mídia encobre para favorecer o governo. Mas, que veio à tona após os atentados. Assim, as pessoas poderão conhecer outras partes da história, partes que foram apagadas, mas que agora surgiram com esse acontecimento catastrófico, construindo um novo acontecimento, uma nova memória e uma nova história.

ANEXO G – ANNE FRANK

Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo

Discentes: Abdiel de Matos Ribeiro Rocha
Cinthy Caroline Bettega
Gabriel Rodrigues Langner
João Pedro Souza Carvalho
Ricardo Dias Ferreira

Docente: Cleusinete David Figueiredo Filgueiras
Série: 3º Cielo/3ª Fase C
Paranatinga 24/10/2014

Resumo: Diário de Anne Frank

Quem foi Anne Frank ? Annelies Marie Frank, mais conhecida como Anne Frank , foi uma adolescente alemã de origem judaica, vítima do Holocausto, que morreu aos quinze anos de idade num campo de concentração. Ela tornou-se mundialmente famosa com a publicação póstuma de seu Diário, no qual escrevia as experiências do período em que a sua família se escondeu da perseguição aos judeus dos Países Baixos. O conjunto de relatos, que recebeu o nome de *Diário de Anne Frank*, foi publicado pela primeira vez em 1947 e é considerado um dos livros mais importantes do século XX.

Embora tenha nascido na cidade alemã de Frankfurt, Anne passou a maior parte da vida em Amsterdã, nos Países Baixos. Sua família se mudou para lá em 1933, ano da ascensão dos nazistas ao poder. Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, o território holandês foi ocupado e a política de perseguição do *Reich* foi estendida à população judaica residente no país. A família de Anne passou a se esconder em julho de 1942, abrigando-se em cômodos secretos de um edifício comercial.

Durante o período no chamado "anexo secreto", Anne escrevia no diário suas intimidades e também o cotidiano das pessoas ao seu redor.

E lá permaneceu por dois anos até que, em 1944, um delator desconhecido revelou o esconderijo às autoridades nazistas. O grupo foi, então, levado para campos de concentração. Anne Frank e sua irmã Margot foram transferidas de Auschwitz para o campo de Bergen-Belsen, onde morreram de tifo em março de 1945.

Otto Frank, pai de Anne e único sobrevivente da família, retornou a Amsterdã depois da guerra e teve acesso ao diário da filha. Seus esforços levaram à publicação do material em 1947. O diário, que foi dado a Anne em seu aniversário de 13 anos, narra sua vida de 15 de Junho de 1942 até 1 de agosto de 1944. É, atualmente, um dos livros mais traduzidos em todo o mundo.

ANEXO H – LIXO EXTRAORDINÁRIO

Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 3º Ciclo/3ª Fase C
Paranatinga, 29/10/2014
Discentes: Carla Eduarda Gunsch, Danielli Aparecida Farias Preuss, Gabriela da Silva Sartori, Luiz Antônio Galbiati e Marciele Glória da Silva.
Professora Mestranda: Cleusinete David Figueiredo Filgueiras

Resumo: Lixo Extraordinário

O documentário Lixo Extraordinário foi filmado entre 2007 a 2009, relata a história do artista plástico Vik Muniz e a experiência de vida dos catadores de materiais recicláveis do antigo Jardim Gramacho. Vik Muniz é um bem sucedido artista brasileiro que morou num bairro de classe média baixa muito violento, na cidade de São Paulo, durante sua juventude. Um dia Vik foi socorrer uma pessoa que estava sendo assaltada, e levou um tiro na perna, por suporem que ele estava assaltando. Essa pessoa era da classe alta e para abafar o ocorrido deu a Vik dinheiro, que ele usou para comprar uma passagem para os Estados Unidos onde trabalhou recolhendo lixo em lojas e supermercados.

Se formou em fotografia, publicidade e propaganda, tornando-se um artista conhecido mundialmente por suas obras retratadas de outro modo. Sem ideias, Vik resolveu fazer seu trabalho com uma coisa comum na sua mocidade, O Lixo. A partir daí a história realmente começa, pois Vik resolve viajar para o Jardim Gramacho, maior aterro sanitário do mundo, localizado no Rio de Janeiro.

Lá ele começa o trabalho, indo ao lixão, fotografando o dia a dia dos catadores que trabalham lá e conhecendo alguns deles: Sebastião, conhecido como Tião, é o jovem, carismático presidente da ACAMJG (Associação dos Catadores de Jardim Gramacho), uma cooperativa que visava melhorar a vida de seus companheiros catadores. Tião começou a catar lixo desde que ele tinha 11 anos e acreditava que a organização fazia a diferença.

Zumbi é o intelectual residente. Quando ele vê um livro, ele não vê apenas a reciclagem de papel. Ele vê a oportunidade de adquirir conhecimento e mantém todos os livros que encontrou no aterro sanitário, em uma biblioteca comunitária que ele criou em sua cabana. Ele é membro do Conselho de ACAMJG. Ele tem trabalhado no Jardim Gramacho desde os nove anos de idade.

Suelen tem 18 anos, tem dois filhos e está grávida. Trabalha no lixo desde os sete anos e se orgulha de seu trabalho, porque não é uma prostituta ou está envolvida no tráfico de drogas, mas ela gostaria de cuidar das suas crianças. A outra personagem é Isis, que odeia trabalhar no lixão. Quando ela desmorona, revela a tragédia que a levou para o lixão.

Vik reuniu esse grupo de catadores, fotografou as pessoas, que foram escolhidas não apenas por suas imagens, mas particularmente por suas histórias de vida, trabalhou com o grupo durante os 2 anos, tirando essas pessoas de sua rotina diária. Levando-os para trabalhar com artes plásticas, reproduziu telas famosas com esse grupo de pessoas e mais duas mulheres no lixão.

Vik usou o lixo para fazer arte e com ele reproduziu as fotos. Quando ficaram prontas, enquadraram as fotos e as leiloearam por mais 1 milhão de reais, que ficou em exposição na MASP em 2009. O documentário recebeu vários prêmios.

Com o término do trabalho a vida desse grupo mudou completamente. Zumbi realizou seu sonho de abrir uma biblioteca com o dinheiro dos quadros, Isis reencontrou a filha e o ex-marido e Suelen teve seu terceiro filho ao completar 19 anos. O pai a sustenta para que ela fique em casa e cuide dos filhos. Com a liderança de Tião, a ACAMJG é líder nacional e internacional do movimento dos catadores de materiais recicláveis.

ANEXO I – COMPRAMOS UM ZOOLOGICO

Compramos um zoológico

Compramos um Zoológico é um filme de comédia e ao mesmo tempo trás um drama vivido por um pai de família. Ele conta a história de Mee e sua família, que acabou de comprar um zoológico degradado e assumiu o desafio de preparar o zoológico para a sua reabertura ao público.

Este filme foi lançado nos Estados Unidos em 23 de dezembro de 2011, arrecadando um total de \$120 milhões, mesmo tendo algumas críticas negativas.

Além de ser um filme divertido e cativante, nos leva a refletir em vários momentos, sobre muitas situações corriqueiras no modo como agimos no nosso dia a dia.

No começo do filme vemos os desafios enfrentados pelo recentemente viúvo Benjamin. Então em meio aos grandes desafios ele decide recomeçar. E essa é uma das atitudes que devemos ter, recomeçar. Todos passamos por provas, momentos difíceis mas não podemos desistir e abaixar a cabeça. Nada melhor do que recomeçar, tentar, lutar por algo Novo.

Mostra também, que cada momento com a família é único, por mais simples que seja, temos que aproveitar cada segundo como se fosse o ultimo dia das nossas vidas. Viva cada dia aproveitando ao máximo o tempo, o tempo que hoje Deus te deu.

Devemos viver intensamente a nossa vida. A felicidade está em cada segundo que respiramos. Hoje é um novo dia, em que abrimos os nossos olhos e podemos contemplar mais um dia perfeito. E você tem aproveitado seu dia? Tem sido grato a Deus por cada segundo? Tem honrado seus pais? Porque muitas vezes só damos valor a algo quando perdemos. Mude isso. Viva como se cada dia fosse o último.

Coragem. Você só precisa de 20 segundos de coragem para conseguir grandes coisas.

Uma frase que define bem esse tema é “Se você não tentar, nunca vai saber se vai dar certo ou não. Mas sabemos que sempre depois das lutas vem a melhor parte, a vitória.

Nós temos que aprender a recomeçar, a ser corajosos, otimistas, guerreiros, ter união, a amar o tempo. O amanhã é de Deus, aproveite o hoje. Pois ele não volta mais. Enfim, faça sua própria aventura.

Alunos: Alice Bueno Toledo
Marcos Paulo Alves Pereira
Laine Oliveira dos Reis
Ariadne Aparecida Signor Lechner
Wérica Ferreira da Silva

3ª C/3ª Fase C
Professora: Cleusinete David Figueiredo Filgueiras
Paranatinga, 30/10/2014