

UNEMAT

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso

PROFLETRAS

# PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

UNIDADE CÁCERES

MESTRADO



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**

**MARIA JOSÉ DOS SANTOS**

**GESTOS DE INTERPRETAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA: UMA  
PROPOSTA DE TRABALHO COM O DISCURSO SOBRE DROGAS “LÍCITAS” E  
“ILÍCITAS” NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CÁCERES –MT  
2018**

**MARIA JOSÉ DOS SANTOS**

**GESTOS DE INTERPRETAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA: UMA  
PROPOSTA DE TRABALHO COM O DISCURSO SOBRE DROGAS “LÍCITAS” E  
“ILÍCITAS” NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maristela Cury Sarian.

**CÁCERES – MT**

**2018**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

S237g	<p>SANTOS, Maria José dos. Gestos de Interpretação e Constituição da Autoria: Uma Proposta de Trabalho Com o Discurso Sobre Drogas “Lícitas” e “Ilícitas” no Ensino Fundamental / Maria José dos Santos - Cáceres, 2018. 225 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Proletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018. Orientador: Profa Dra Maristela Cury Sarian</p> <p>1. Leitura.. 2. Escrita.. 3. Discurso.. 4. Drogas.. 5. Ensino.. I. Maria José dos Santos. II. Gestos de Interpretação e Constituição da Autoria: Uma Proposta de Trabalho Com o Discurso Sobre Drogas “Lícitas” e “Ilícitas” no Ensino Fundamental: . CDU 028</p>
-------	--

MARIA JOSÉ DOS SANTOS

GESTOS DE INTERPRETAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA: UMA  
PROPOSTA DE TRABALHO COM O DISCURSO SOBRE DROGAS “LÍCITAS” E  
“ILÍCITAS” NO ENSINO FUNDAMENTAL

BANCA EXAMINADORA



Dra. Maristela Cury Sarian (UNEMAT)  
ORIENTADORA



Dra. Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)  
AVALIADORA



Dra. Cristiane Pereira Dias (UNICAMP)  
AVALIADORA

Dra. Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida (UNEMAT)  
SUPLENTE

APROVADO EM 07/02/2018

À minha mãe, Leopoldina Xavier dos Santos (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maristela Cury Sarian, pela paciência, gentileza, incentivo e contribuição inenarráveis durante o percurso realizado.

À coordenação do PROFLETRAS, na pessoa da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Regina Martins e Silva.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Pereira Dias, pela gentileza em aceitar contribuir com este trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Raquel, pelas contribuições ao projeto qualificado.

À Debora da Cruz Lima (minha amiga-irmã) e à Marta de Paula Vieira, pelas intermináveis e deliciosas interlocuções e pelo companheirismo nessa jornada.

À Ângela (*in memoriam*), colega da turma 3 do Profletras, por todo o carinho que emanou.

À Luciana Raimunda Lana da Costa, por todo o apoio recebido.

Ao Durval Leite da Cruz Filho, pelo apoio nestes dois anos.

Aos colegas da turma, pelos momentos que passamos juntos e pelas interlocuções produtivas que pudemos realizar.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da unidade de Cáceres-MT, pelos ensinamentos recebidos.

Aos colegas da Escola Estadual Pio Machado, na pessoa de Sueli Maria dos Santos Barros (diretora em 2017) que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus alunos do 8º ano A, do ano de 2017, da Escola Estadual Pio Machado, pelo trabalho realizado em conjunto.

À Seduc-MT, pela Licença para Qualificação Profissional concedida durante a realização do curso.

À Capes, pelas 15 bolsas concedidas.

A sala de aula não existe por si só. Não surgiu em um passe de magia, nem mantém sua existência por mero acaso. Nela, a linguagem permeia relações entre alunos e professores, colocando sujeitos, história e ideologia em movimento durante o processo de ensino-aprendizagem.

(Cássia Cristina Furlan e Cristiane Maria Megid, 2009, p. 9)

## RESUMO

Este trabalho trata de um projeto de intervenção desenvolvido em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Pio Machado, no município de Acorizal-MT. Filiamo-nos à Análise de Discurso francesa de Michel Pêcheux e, no Brasil, desenvolvida por Eni Orlandi. Tivemos o objetivo de trabalhar a leitura e a constituição da autoria em uma perspectiva discursiva, por meio de uma proposta de trabalho com o discurso sobre drogas "lícitas" e "ilícitas". Para dar consequência a nossa proposição, construímos, com a participação dos alunos, um arquivo de leitura composto de diferentes materialidades, tais como tiras, reportagens, música, vídeos, propagandas para que pudéssemos desestabilizar a evidência de sentido de leitura como prática voltada tão somente ao texto verbal, sobretudo literário, e, geralmente, longo. Além disso, com o intuito de abrir as portas da escola para a inserção de outros sujeitos neste projeto e dar condições para a circulação de outras vozes no interior da escola, proporcionamos ciclos de palestras com profissionais das áreas de enfermagem, psicologia e assistência social, além de fazermos entrevistas com adultos e adolescentes da cidade, com o objetivo de relacionarmos essas discursividades às discursividades das discussões realizadas em sala de aula, e, assim, refletirmos sobre os discursos que circulam socialmente, em suas filiações de sentido. Por fim, como produto final, foram produzidos panfletos impressos a partir do que os alunos ouviram, leram e discutiram durante todo esse processo, entregues durante uma mobilização efetivada na cidade. Como resultado, apontamos que o trabalho colocou em evidência diferentes gestos de interpretação e possibilitou a constituição da autoria, fazendo com que os alunos se sentissem autorizados a dizer e a escrever e se responsabilizassem por estas práticas inscritas na língua e na história.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Discurso. Drogas. Ensino.

## RESUMEN

Este trabajo trata de un proyecto de intervención desarrollado en una clase del octavo año de la Enseñanza Fundamental en la Escuela Estadual Pio Machado, en el municipio de Acorizal-MT. Nos unimos al análisis del discurso francés de Michel Pêcheux y, en Brasil, desarrollada por Eni Orlandi. Hemos tenido el objetivo de trabajar la lectura y la constitución de la autoría en una perspectiva discursiva, a través de una propuesta de trabajo con el discurso sobre drogas "lícitas" e "ilícitas". Para dar resultado a nuestra propuesta, construimos, con la participación de los alumnos, un archivo de lectura compuesto de diferentes materialidades, tales como cómics, reportajes, música, videos, propagandas para que pudiéramos desestabilizar la evidencia de sentido de lectura como práctica volcada tan sólo al texto verbal, sobre todo literario, y, por lo general, largo. Además, con el fin de abrir las puertas de la escuela para la inserción de otros sujetos en este proyecto y dar condiciones para la circulación de otras voces en el interior de la escuela, proporcionamos ciclos de conferencias con profesionales de las áreas de enfermería, psicología y asistencia social, además de hacer entrevistas con adultos y adolescentes de la ciudad, con el objetivo de relacionar esas discursividades a las discursividades de las discusiones realizadas en el aula, y así reflexionar sobre los discursos que circulan socialmente, en sus filiaciones de sentido. Por último, como producto final, se produjeron panfletos impresos a partir de lo que los alumnos oyeron, leyeron y discutieron durante todo ese proceso, entregados durante una movilización efectuada en la ciudad. Como resultado, señalamos que el trabajo puso en evidencia diferentes gestos de interpretación y permitió la constitución de la autoría, haciendo que los alumnos se sintieran autorizados y responsables a decir y a escribir por estas prácticas inscritas en la lengua y la historia.

**Palabras clave:** Lectura. Escritura. Discurso. Drogas. Educación.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	9
<b>1 DE ONDE FALAMOS</b>	12
1.1 A cidade	12
1.2 Escola Estadual Pio Machado	14
1.3 O sistema de ensino e a forma de avaliação	17
1.4 Os sujeitos-alunos envolvidos no processo	22
<b>2 DAS PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE O RECORTE À FORMULAÇÃO DO PROJETO: LEITURA E ESCRITA EM QUESTÃO</b>	23
2.1 Da nossa prática pregressa ao primeiro recorte	23
2.2 Do encontro com os alunos às sugestões para o trabalho	30
2.3 Sentidos em construção: teoria e prática	36
2.4 Da metodologia a ser utilizada	42
2.5 Qualificação: um fecho imaginário	45
<b>3 O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E SEUS EFEITOS DE SENTIDO</b>	48
3.1 Apresentação da proposta e alguns direcionamentos	48
3.2 A pesquisa como processo de construção do arquivo	62
3.3 Filme “Diário de um adolescente”	73
3.4 Quando o imaginário do planejamento se depara com o real da sala de aula	82
3.4.1 Discurso sobre drogas em diferentes vozes	85
3.4.2 Materialidades significantes selecionadas pelos sujeitos-alunos	100
3.4.3 Entrevistas	148
3.5 Lei 11.343 de 2006: o discurso jurídico sobre drogas e a categorização dos sujeitos	158
3.6 Seminários	166
3.7 Em busca de um efeito de fecho	171
3.8 A mobilização: um dia esperado	193
3.9 Avaliação do projeto e das aulas de Língua Portuguesa pelos alunos	200
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	205
<b>REFERÊNCIAS</b>	208
<b>ANEXOS</b>	218

## INTRODUÇÃO

Ao longo de quase uma década lecionando, finalmente, realizo o sonho de me profissionalizar em nível de Mestrado. Há algum tempo, sonho adormecido pelas obrigações cotidianas de uma professora de Ensino Fundamental e Médio em uma cidade do interior de Mato Grosso, Acorizal. Foi um longo caminho para chegar até aqui...

O gosto por estudar surgiu na infância, quando brincava de escolinha na vizinhança com as amigas no contraturno das aulas da escola, no interior do Paraná. Anos mais tarde, ingressei no curso de Letras. Nesse momento, na capital, Curitiba.

Em 2007, seis meses após o término da graduação, mudei-me para Colniza-MT e lá comecei a lecionar, assim que cheguei. Foram dois anos e meio dedicados ao ensino de Língua Portuguesa, desde o 6º ano do Ensino Fundamental, até o 3º ano do Ensino Médio. No ano de 2011, tornei-me funcionária efetiva do Estado de Mato Grosso e fui lotada na cidade de Marcelândia, onde passei o ano todo. Depois, pedi remoção para a cidade de Diamantino, a 200 km de Cuiabá. E, finalmente, no início de 2015, também por meio de remoção, fui lotada na Escola Estadual Pio Machado, no município de Acorizal, onde trabalho, e, portanto, local de desenvolvimento da proposta de intervenção com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental do período matutino.

Durante esses anos todos após a graduação, ingressei uma vez apenas em um curso de especialização, mas, por algumas razões, acabei desistindo. Por outro lado, todos os cursos oferecidos pelo Estado, desde a época de interina, eu os fiz com gosto. Sempre que possível, aproveito as oportunidades oferecidas. Os cursos nos proporcionam sempre momentos de reflexão sobre a prática docente e, por isso, considero-os muito construtivos para a minha formação enquanto professora.

Desde o ingresso no Profletras, tínhamos uma expectativa por aprender novas possibilidades para o trabalho docente. Sempre me inquietaram as dificuldades encontradas em atividades que envolviam a leitura e a escrita na sala de aula. Apoiamo-nos, desde o início da carreira, em cursos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, relacionados à política de ensino que vigora em caráter de formação continuada, porém, queríamos aprender ainda mais.

O aprendizado para o professor, em nossa concepção, deve ser constante e, por isso, toda oportunidade de estudo sempre foi tida como fundamental. Dessa maneira, ingressamos no Mestrado com as inquietações recorrentes em nosso dia a dia. Como elaborar um trabalho de leitura com o qual a maior parte dos alunos se identificasse? Como tornar a escrita uma prática consequente e necessária nesse processo? Como ressignificar o trabalho que realizávamos até aquele momento?

Vínhamos de um percurso, ao longo de quase uma década, fortemente ligado à Linguística Textual. Desenvolver um trabalho filiado à Análise de Discurso (AD) da linha francesa, que tem como fundador Michel Pêcheux, na França, e, no Brasil, Eni Orlandi, a maior referência nesta linha de pesquisa, que desse condições aos alunos de ressignificarem essas práticas, por meio de temas considerados polêmicos, como drogas “lícitas” e “ilícitas”, constituiu-se em um grande desafio.

A partir das compreensões advindas das leituras realizadas, começamos a pensar em uma proposta que valorizasse os gestos de interpretação dos alunos e desse condições para a manifestação da autoria. Considerávamos necessário “criar reais espaços interpretativos nos quais os alunos se inscrevam no interdiscurso, criando sítios de significância e, portanto, historicizando seus sentidos e colocando-se ativo no funcionamento da linguagem”. (PFEIFFER, 2003, p. 103). Para a explicitação do trajeto transcorrido, dividimos este trabalho em três capítulos.

O *Capítulo 1* apresenta a cidade, a escola e os alunos com os quais foi desenvolvido o projeto, além de apresentar o sistema de ensino e as formas de avaliação vigentes para o Ensino Fundamental no Estado de Mato Grosso, a fim de dar visibilidade às condições de produção constitutivas do nosso trabalho.

No *Capítulo 2*, verso sobre o que conduzia minhas práticas docentes antes de ingressar no Profletras e como se deu o recorte deste trabalho. Em seguida, trago o aporte teórico que me conduziu à construção da metodologia de trabalho. Por fim, apresento as contribuições recebidas durante o Exame de Qualificação como efeito de fecho (necessário) na construção da proposta de intervenção.

Diante do exposto, no *Capítulo 3*, discorro com detalhes sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, que consistiu em quatro fases. Destacamos os trabalhos relativos à formação do nosso arquivo de leitura por meio de pesquisas no laboratório de informática, a partir das quais foram selecionadas diferentes materialidades significantes, como tiras, reportagens, vídeos, música, propagandas, que visava a colocar em evidência a formulação, a constituição e a circulação dos

discursos em cada materialidade, assim como dar visibilidade aos diversos gestos de interpretação dos alunos.

Damos relevo às conversas com profissionais de área da saúde, assistência social e psicologia, além da elaboração e execução de entrevistas com adultos e adolescentes da comunidade, para estabelecermos relações entre todas essas discursividades.

Nosso efeito de fecho se deu com a elaboração de panfletos que circularam na cidade por meio de uma mobilização, em que os sujeitos-alunos conversaram e entregaram suas produções para outros sujeitos dentro e fora da escola, pois a almejada assunção da autoria inscrita na história requer dar voz aos alunos e fazer com que se responsabilizassem pelo seu dizer enquanto autores, sujeitos à língua na história. Em nossa concepção, a circulação do dizer do aluno para além dos muros desta instituição faz parte desse processo.

## 1 DE ONDE FALAMOS

Neste primeiro capítulo apresentamos a cidade, a escola e a turma escolhida para o trabalho. Também tecemos algumas considerações sobre o sistema de ensino e as formas de avaliação apontadas pelo governo do estado de Mato Grosso para o Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, porque entendemos que são pertinentes para a compreensão das condições em que se deram a construção e o desenvolvimento do projeto de intervenção.

### 1.1 A CIDADE

A AD considera a cidade “como um espaço social público em que sujeitos e sentidos se constituem em suas particularidades”. (ORLANDI, 2004, p. 71).

Ao pesquisarmos sobre Acorizal, encontramos poucos registros sobre a cidade. As informações localizadas estão, em sua maioria, na página oficial do município na internet, na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, doravante) e no Projeto Político Pedagógico (PPP doravante) da escola.

Também não há muitos registros dos seus primeiros moradores, entretanto, sabe-se que a região era habitada pelo povo indígena bororo. A vinda dos bandeirantes para Cuiabá, no século XIX<sup>1</sup>, impulsionou a ocupação pelos portugueses em toda a região e como Acorizal fica a apenas 67 km da capital e às margens do rio que leva o nome Cuiabá, rapidamente foi habitada.

Antes, porém, da criação do município com o nome atual, consta na seção História da página oficial da prefeitura que, em 1833, foi criado o Distrito Paroquial de Nossa Senhora de Brotas, padroeira da cidade, o que nos remeteu a Dias (2016, p.41), quando diz que “em regiões de povoamento do período colonial é marcante a presença de formações nominais de referencial religioso nas nomeações de cidades”.

Assim,

pode-se perceber que o nome próprio é fundado numa enunciação em que o gesto de demarcação da cidade específico de uma cena inaugural é sobreposto por um nome religioso, resultando em uma

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.acorizal.mt.gov.br/Cidade/Historia/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

nomeação na qual o santo adquire uma particularização no marco territorial. (Dias, 2016, p. 37).

O distrito, nessa época, era subordinado à Freguesia de Nossa Senhora do Livramento. Em 1899, o distrito de Brotas torna-se dependente de Cuiabá, mas em menos de um ano volta a ser subordinado ao então município de Nossa Senhora do Livramento. Somente em 1903, volta a ser dependente de Cuiabá<sup>2</sup>.

Algumas décadas depois, em 1938, pelo decreto-lei nº 208 de 26 de outubro, a denominação do distrito de Brotas passou a ser Acorizal, nome associado ao coqueiro acori, abundante na região. Conforme Guimarães (2003, p.54) “um nome, ao designar, funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte. Dar nome a algo [...] é dar-lhe existência histórica”.

A constituição do novo nome, conforme Dias L. (2016, p.42), “tem referenciais locais, ligado a abundância de uma árvore”, (acori). Oficialmente, foi elevado à categoria de município com a denominação de Acorizal, em 1953, pela Lei Estadual nº 691, de 12 de dezembro, de autoria do deputado estadual Lenine Póvoas. No ano de 2017, completará 74 anos.

Karim (2012, p.50) desenvolveu um estudo, em nível de doutorado, sobre “os nomes que nomeiam o Estado de Mato Grosso e os de suas cidades”, a fim de observar “o modo pelo qual essas palavras ou expressões se constituem em nome, e como, no funcionamento enunciativo, passam a significar a identidade do lugar enquanto espaço sócio-urbano”.

Para tal fim, estabelece três momentos distintos para agrupar os nomes:

1º momento – coincide com as descobertas das Minas do Cuiabá em 1719, No Brasil Colônia, e se estende até a proclamação da República em 1888 [...]; 2º momento – se estende após a proclamação da República em 1889, passando pelo movimento político de desenvolvimento do país instituído pelo governo federal em 1930, chamado de ‘Marcha para o Oeste’, com o objetivo de ocupar para explorar as riquezas do Centro-Oeste brasileiro. Esse momento termina em 1964 com o início do Regime Militar [...]; 3º momento – coincide com o início do Regime Militar em 1964, passa pela Nova República, em 1985, e se estende até os dias atuais. (Ibidem, p. 51).

Conforme essa divisão, o nome de Acorizal encontra-se no 2º momento, que é caracterizado por “acontecimentos de (re) nomeações ocorridas por Decreto-Lei e/ou Lei Estadual de criação das cidades” (KARIM, 2012, p. 156) e está no

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.acorizal.mt.gov.br/Cidade/Historia/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

“Conjunto E: nome indígena (especificador). Nomes formados por unidade lexical de línguas indígenas”. (KARIM, 2012, p. 157).

Na primeira década do século XX, Acorizal foi palco de passagem do Marechal Cândido Rondon que, neste distrito, inaugurou uma estação telegráfica de Brotas, devido ao projeto de linha telegráfica de Cuiabá a Porto Velho.

A população estimada para o município no ano de 2017 é de 5.269 habitantes, conforme o IBGE, e a área de unidade territorial é a de, aproximadamente, 850 km<sup>2</sup>. Sua economia está baseada na agricultura familiar. Também há o pequeno comércio, como lojas e mercearias/mercados, a Prefeitura e o Estado como geradores de emprego.

## 1.2 ESCOLA ESTADUAL PIO MACHADO

Acorizal possui três escolas públicas urbanas: uma municipal, que atende da pré-escola ao terceiro ano do Ensino Fundamental; duas estaduais, uma é a Escola Estadual Dom Antônio Campelo, que atende do primeiro ao sexto ano do Ensino Fundamental, e a outra é a Escola Estadual Pio Machado, doravante Pio, que atende a partir do sétimo ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio, onde desenvolvemos o projeto de intervenção.

A Pio foi criada em 1949, pelo decreto nº 979, de 26 de novembro, como Escola Reunidas, modelo educacional que ofertava o ensino primário no estado de Mato Grosso entre as décadas de 1910 e 1940. Atualmente, funciona sob o ato 352/2017 do Conselho Estadual de Educação (CEE) e parecer 316/2017 da Câmara de Educação Básica (CEB), pelo período de 01/01/2017 a 31/12/2021, sendo mantida pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC-MT).

Não encontramos registros do ano em que a escola passou a ser nomeada como Pio Machado, mas tivemos acesso a informações publicadas desde o ano de 1974 no Diário Oficial do Estado, o que nos leva a supor que a mudança de nome ocorreu antes dessa data. Sabemos que a denominação se deu em homenagem ao professor Pio de Souza Machado, que “no passado batalhou pelo ensino no município, ministrando suas aulas com grandes dificuldades”, pois não havia lugar fixo. “Era ótimo mestre, mas muito severo e amante da palmatória”. (PPP, 2017, p. 01).

A Pio é a escola mais antiga da cidade, está localizada no Centro e é a maior da região. Na perspectiva em que inscrevemos este trabalho, “a localização [...] deve ser considerada [...] como condição de existência simbólica” (ORLANDI, 2004, p. 149). A escola, portanto, enquanto espaço da cidade, é investida de sentidos, “fazendo parte dos processos de significação”. (Ibidem, p. 123).

Fedatto (2011, p.25-26, grifos da autora) afirma que

as construções urbanas são [...] o rastro de um *efeito de localização*: elas bem podem situar o trajeto mais imediato do sujeito pelos caminhos citadinos como estabelecer os sentidos acumulados nas disputas por sua permanência na memória. é no jogo entre o institucional e o cotidiano que a cidade é construída.

Conforme o PPP (2017, p. 01), a escola “é aberta para [...] ações sociais como torneio beneficente, consultas, palestras, cursos, encontros, reuniões, eventos e até Faculdades”, o que demonstra sua importância enquanto espaço público da e para a comunidade, pois “a escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade” (ORLANDI, 2004, p. 149).

Sobre o funcionamento da escola, em 2017, atendemos nos três períodos uma média de 400 alunos: no período matutino são sete turmas, entre as quais: dois sétimos, dois oitavos e um nono ano do Ensino Fundamental, além de um primeiro ano e um segundo do Ensino Médio. No período vespertino, atendemos um sétimo, um oitavo e um nono ano do Ensino Fundamental e dois primeiros, um segundo e um terceiro ano do Ensino Médio, sendo que a maior parte dos alunos desse período é da zona rural e vem para a escola com transporte escolar. No noturno são cinco turmas, entre as quais quatro são da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Ensino Fundamental e Médio e uma é do terceiro ano do Ensino Médio regular.

Quanto à estrutura física, possui, desde setembro de 2017, quando houve uma manutenção no ambiente por técnicos enviados pela SEDUC, um laboratório com cerca de 30 máquinas em funcionamento, porém, ao iniciarmos o projeto, o panorama era outro; cozinha; refeitório; uma biblioteca que também serve como sala de vídeo e divide espaço com a Sala de Recurso, através de uma divisória, além de também ser utilizada como Laboratório de Aprendizagem, sala que recebe alunos com dificuldade para “reforço”; secretaria; sala da direção; banheiros feminino e masculino, assim como banheiros adaptados; sala dos professores que divide espaço, por meio de uma divisória, com a sala da coordenação; saguão; 7 salas de aula e uma “quadra” improvisada e sem cobertura.

Sobre a infraestrutura da qual dispomos, observamos um silenciamento por parte do Estado em considerar esse fator como importante no trabalho desenvolvido no chão da escola. Documentos oficiais como as Orientações Curriculares (OCs) se ocupam em apontar questões pedagógicas e as condições físicas quase sempre ficam em segundo plano.

Especificamente sobre infraestrutura, encontramos *no Plano Estratégico 2017 – 2026 – Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer*, que melhorar a infraestrutura das escolas públicas é considerado como estratégia para o Governo alcançar os objetivos de universalizar o atendimento e melhorar a qualidade na educação básica, assim como reduzir o analfabetismo. No que se refere às unidades escolares e por meio do indicador “percentual de unidades escolares em estado de conservação adequado às práticas escolares” (MATO GROSSO, 2016a, p. 47), há um objetivo que é “assegurar a adequação dos espaços físicos escolares às novas exigências legais e pedagógicas” (Ibidem, p.47) e espera-se, por meio desse plano estratégico, um salto de 42% em 2016 para 90% em 2026.

Observamos que este levantamento feito pelo próprio Estado aponta que mais da metade das escolas não apresentam um padrão considerado adequado para as práticas de aprendizagem. Entendemos como infraestrutura toda a parte física da escola, desde as construções propriamente até os recursos disponíveis, como livros na biblioteca e computadores no laboratório de informática.

Em relação à quantidade de computadores no início do ano letivo, observamos um funcionamento contraditório, dividido, do discurso do Estado sobre as tecnologias, e de modo específico, sobre os computadores para uso da Internet nos laboratórios de informática, de forma que o discurso do que o Estado exige, por meio das Orientações Curriculares, ao dizer que “é preciso não esquecer as *práticas de leitura/escrita* associadas ao uso das novas tecnologias, que exigem o desenvolvimento do processo de letramento virtual/digital dos estudantes” (MATO GROSSO, 2010a, p. 46, grifos do autor) não coincide com a infraestrutura com a qual nos deparamos na nossa escola.

No que se refere ao quadro de funcionários, a Pio conta com dezoito professores efetivos, nove professores contratados temporariamente, três funcionários efetivos na função de técnico administrativo educacional, dez funcionários como apoio administrativo educacional, além de dois técnicos contratados para a biblioteca e para o laboratório. Desses funcionários, uma

professora de Biologia é a diretora, duas professoras, uma de Língua Portuguesa e outra de Ciências da Natureza, são as coordenadoras e uma técnica é a secretária, sendo que essas três funções, direção, coordenação e secretaria exigem dedicação exclusiva.

Os professores efetivos têm cadeira nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências da Natureza, Biologia, Artes, Educação Física. Desse modo, as disciplinas de Química e Física para o Ensino Médio são redistribuídas entre professores com formação em Matemática e Biologia e as disciplinas de Filosofia e Sociologia são contempladas com professores contratados com formação específica. Ainda sobre os professores efetivos, a maioria tem duas cadeiras, sendo estado/estado, estado/prefeitura ou estado/outra função que não incorre no acúmulo ilegal de cargos.

### 1.3 O SISTEMA DE ENSINO E A FORMA DE AVALIAÇÃO

Como nosso trabalho se desenvolveu em um oitavo ano do Ensino Fundamental, consideramos necessário explicitar a política pública que sustenta esse sistema de ensino. Os nove anos do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Mato Grosso são organizados

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

Desse modo, a turma com a qual desenvolvemos o projeto cursava o último ciclo e no penúltimo ano do Ensino Fundamental. Tal política, implantada nos anos 90, tinha como objetivo diminuir os altos índices de evasão e repetência apresentados pelo estado de Mato Grosso.

A política de avaliação dos alunos do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Mato Grosso, da área urbana, sofreu uma mudança a partir do ano de 2016, quando foi implantado o sistema com Objetivos de Aprendizagem em substituição ao relatório descritivo, até então utilizado. O sistema de registros é online e cada professor tem um *login* de acesso para preencher informações

referentes a conteúdos ministrados e às avaliações dos alunos das disciplinas que leciona em cada ano letivo, de forma bimestral.

Cada disciplina tem seus descritores que, segundo o documento *Objetivos de Aprendizagem para Escola de Ensino Fundamental Urbanas/2017*, foram baseados na legislação educacional vigente, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015, segunda versão). Também recebeu contribuições de professores da rede estadual por meio de uma Consulta Pública na página eletrônica da Secretaria de Estado da Educação, no ano de 2016.

Os objetivos representam o que o documento diz ser o “*básico* em termos curriculares para cada ano/ciclo do Ensino Fundamental”. (MATO GROSSO, 2017, p. 2, grifos do autor). No caso de Língua Portuguesa, são 23 descritores a serem preenchidos. Não é necessário usar todos os descritores em todos os bimestres, pois a avaliação é feita a partir do trabalho que foi realizado em sala, mas a maioria dos descritores se refere à leitura e produção de texto que geralmente são trabalhadas durante o ano todo. Cada descritor pode ser trabalhado a partir de um ou mais conteúdos, até que seja desenvolvido/alcançado em um nível satisfatório.

O objetivo de aprendizagem que consta no sistema é o que será atingido ao final de cada ciclo. Em Língua Portuguesa, o primeiro objetivo de aprendizagem para o terceiro ciclo do Ensino Fundamental, formado pelos sétimos, oitavos e nonos anos, é: “Lê posicionando-se criticamente em diversas situações comunicativas”. Mas há um detalhamento dos objetivos de aprendizagem, que consta apenas no documento oficial, para que em cada ano do terceiro ciclo sejam considerados alguns aspectos do descritor, a saber: sétimo ano, “Lê e compreende diversos gêneros textuais”; oitavo ano, “Lê, compreender e expõe opinião em diversos gêneros textuais”; e no nono ano, “Posiciona criticamente na leitura de diversos gêneros textuais”. A justificativa para um único descritor em todo o ciclo é que o sistema não suportaria o detalhamento e ficaria sobrecarregado.

Para cada descritor existem algumas possibilidades de avaliação que serão inseridas pelo professor no sistema, de acordo com o objetivo de aprendizagem proposto: conceito AB, Abaixo do Básico; conceito B, Básico: para aprendizagens em construção; conceito P, Proficiente: para aprendizagens correspondentes ao objetivo de aprendizagem trabalhado; conceito A, Avançado: para aprendizagens que superaram as expectativas do objetivo de aprendizagem trabalhado; OAP=

Objetivo do ano posterior, estabelecido pelo próprio sistema; ONT= Objetivo não trabalhado.

Conforme o documento,

Quando inserir **ONT**, o Sigeduca disponibilizará automaticamente as 5 opções de motivos para inserção: 1-Infrequência do estudante; 2-Falta de tempo para concluir o planejado; 3-Planejado para o próximo bimestre; 4-Estudante transferido de unidade escolar; 5-Objetivo trabalhado no bimestre anterior. Para a situação 5 o objetivo de aprendizagem poderá ser retomado em qualquer momento nos outros bimestres conforme conteúdo proposto.

Na finalização do Bimestre/Ano será gerado no sistema Sigeduca dois conceitos de progressão: Progressão Simples (PS) e Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP). Esses conceitos serão gerados por área de conhecimento a partir da avaliação dos objetivos de aprendizagem de cada disciplina, lembrando que os conceitos avaliativos: **AB, B, P, A** são os que determinam o conceito de progressão do estudante bimestralmente.

Quando um professor de uma determinada disciplina avaliar um objetivo de aprendizagem com o conceito **AB** será gerado automaticamente no sistema Sigeduca o conceito de Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP) por área de conhecimento. Caso o professor da disciplina avalie com conceitos **B, P e A** será gerado automaticamente o conceito de Progressão Simples (PS). (MATO GROSSO, 2017, p. 5).

Toda vez que um descritor for avaliado como AB (abaixo do básico), o sistema abre uma tela em que o professor deve, obrigatoriamente, inserir as medidas adotadas e os resultados obtidos para que determinada dificuldade seja minimizada ou sanada e a medida adotada deve ser avaliada como satisfatória ou insatisfatória.

No que se refere aos conceitos de PS ou PPAP, já eram utilizados quando elaborávamos os relatórios descritivos. Cabe ressaltar que circula como efeito de evidência que o aluno que é caracterizado pelo PS é um aluno bom e que o PPAP é um aluno com dificuldade. No que se refere à progressão que o aluno receberá, Língua Portuguesa está na mesma área do conhecimento que as disciplinas de Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna (LEM), que, na Pio, é o Inglês.

Conforme Durigon e Di Renzo (2012, p. 102),

as políticas públicas de língua atuais apontam a constituição de uma sociedade que sofre com o fracasso escolar e com a alimentação das posições de sujeito fracassado ao criar, constantemente, medidas políticas para superação dos baixos índices de desenvolvimento das escolas.

Em meio a uma sociedade capitalista que divide e seleciona sujeitos para o mercado de trabalho, também

encontramos políticas e práticas, no nosso caso as políticas e práticas de Mato Grosso, fazendo funcionar um imaginário de educação e prática linguística comprometida com a relação social, formando um tipo de sujeito que lê, que escreve e que trabalha. (DURIGON; DI RENZO, p. 104).

Em busca de compreender o que chega na escola como travestido de novo, mas carrega consigo a velha forma de avaliação, retomo um fator dessa política apontado acima que permaneceu: o conceito de PS e PPAP. Seja pelo relatório descritivo, seja pela avaliação dos objetivos de aprendizagem, o que circula são os efeitos de sentido produzidos a partir desses conceitos, que são de “aluno bom/sem dificuldade” para quem é avaliado como PS e “aluno ‘ruim’/ com dificuldade” para quem é avaliado como PPAP.

Entretanto, essa roupagem do novo faz com que os objetivos de aprendizagem sejam objeto de estudo tanto na formação continuada que ocorre na escola, quanto nas formações oferecidas pelo Estado através do Centro de Formação de Professores (CEFAPRO). Esses Centros existem em várias cidades que são consideradas polos, para que possam atender todas as escolas estaduais de todas as cidades de Mato Grosso. A Pio é atendida pelo CEFAPRO de Cuiabá. Participei da Formação Continuada durante o período de desenvolvimento do projeto, de março a agosto de 2017. Além disso, pudemos observar o imaginário posto em funcionamento, nesses documentos, sobre o professor da rede pública, que é “aquele que necessita estar em formação contínua, pois precisa aprender a fazer o que lhe é determinado”. (BRESSANIN; DI RENZO; BRESSANIN, 2013, p. 31).

Além do desenvolvimento do projeto com base na teoria a qual nos filiamos, que é a AD, também levamos em conta o estabelecido como avaliação pelo Estado. Desse modo, durante o desenvolvimento do projeto, por dois bimestres, fomos responsabilizados pelos lançamentos no sistema oficial, de modo que estabelecemos uma relação de distanciamento entre a proposta do trabalho com uma língua opaca, não-transparente, considerada assim pela AD, e a língua clara e objetiva, imaginariamente materializada em alguns objetivos que avaliamos. Para exemplificar, trarei dois dos objetivos de aprendizagem para fazermos algumas

considerações: o primeiro refere-se à leitura e o segundo à escrita, conforme se compreende comumente.

Por meio do primeiro objetivo selecionado, se avalia se o aluno “interpreta a intencionalidade do autor na leitura de diferentes textos, identificando informações explícitas e implícitas”. Lembremos também que este objetivo aparece nas turmas de sétimo, oitavo e nono ano. A leitura é reduzida para o que o autor intencionou para o texto e ainda se espera que o aluno identifique informações explícitas e implícitas. Consideramos que não somente sob os conceitos da AD estes apontamentos do que se espera dos alunos são sofríveis, limitadores. Ao que nos parece que “o aluno é apenas um observador da linguagem, não lhe cabe interferir nela, ele só deve organizá-la de acordo com uma organização *a priori* externa a ele” (PFEIFFER, 2003, p. 97, grifos da autora), pois “é cobrado que ele apenas reconheça no texto um certo tipo de informação” (Ibidem, p. 97).

Em relação à produção de sentidos, compreendemos que “os sentidos são no meio de outros e há mais espaço para incertezas do que para afirmações categóricas quando se trata de pensar os sentidos, no modo como eles funcionam pela ideologia em um mundo a significar” (ORLANDI, 2004, p. 128). Porém, “quando, na escola se fala sobre o sentido do texto se está ocultando o fato de que há sentidos estabelecidos *para ele*” (Id., 2011, p. 213). E, neste caso específico, é requerido o sentido produzido pelo autor, o que nos causa estranheza, porque compreendemos que não é desta maneira que se dá o processo o qual, para nós, envolve autor, texto, leitor em suas condições de produção e assim que trabalhamos.

O segundo objetivo, “faz uso de concordância verbal e nominal na construção de textos formais”, como dissemos, está mais relacionado à escrita e aponta um dos conteúdos normalmente trabalhamos na escola e presentes em todo material didático de língua portuguesa, que é a “concordância verbal e nominal”. Apontamos a fragmentação dos saberes sobre/que envolvem a língua a partir de uma visão gramaticista, além de direcionar um objetivo para um único “conteúdo” entre os que se trabalha. Na sequência, o mesmo objetivo associa esse uso aos “textos formais”, que podemos associar como os inscritos no Discurso Escrito<sup>3</sup>, como se estas

---

<sup>3</sup> Solange Gallo, em sua Dissertação “Ensino da língua escrita x ensino do discurso escrito”, traz a distinção entre Discurso Oral e Discurso Escrito.

concordâncias fossem feitas apenas nesses textos. O que nos causa estranheza é o objetivo direcionar a avaliação para apenas um dos componentes que envolvem a produção/construção de textos, silenciando outros elementos do processo que envolve a assunção autoria que também visávamos.

Em todo caso, sem seguir estritamente o objetivo de aprendizagem, realizamos a avaliação a partir do modo que trabalhamos em sala, tentando conciliar com o que se espera em termos institucionais, pois o modo de trabalhar em sala de aula nos foi facultado, mas a avaliação imposta pelo Estado, não.

#### 1.4 OS SUJEITOS-ALUNOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO

O perfil das turmas da escola não apresenta diferenças significativas em relação ao aprendizado e os “problemas” encontrados costumam ser recorrentes em relação à necessidade de desenvolver a leitura e a escrita.

A turma escolhida foi um oitavo ano do Ensino Fundamental do período matutino, composta por alunos que ingressaram na escola em 2016. Eu os conheci enquanto “calouros” da Pio, já que era o primeiro ano deles na escola. Por essa razão, antes do início do projeto, fiz algumas visitas à turma para conhecê-los melhor e colher sugestões para a construção do projeto. Outro fator que orientou a escolha é que, na época, a turma tinha como regente uma professora com a qual eu tinha um bom relacionamento e, quando necessário, as aulas seriam cedidas a mim de imediato. Ocorreu que, no ano de 2017, a professora do ano anterior, Luciana, pediu remoção para outra cidade e também ingressou no Profletras/Cáceres. A turma foi atribuída para uma professora contratada, que cedeu suas aulas para mim durante o desenvolvimento do projeto. Em termos numéricos, no início do ano, havia vinte e um alunos, sendo que, até o final do projeto, permaneceram vinte.

O turno escolhido se deve ao fato de que esses alunos não dependem de transporte escolar, que pode ser, em alguns momentos, motivo de falta de parte dos alunos no período vespertino, pois os alunos da zona rural, que dependem de ônibus, são atendidos na escola apenas à tarde. Considerando a necessidade de cumprir prazos, considerei que o matutino seria mais produtivo para o trabalho.

Em meio a essas condições, partimos para a construção do nosso projeto, que terá seu percurso de constituição detalhado no próximo capítulo.

## 2 DAS PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE O RECORTE À FORMULAÇÃO DO PROJETO: LEITURA E ESCRITA EM QUESTÃO

Traremos, neste capítulo, brevemente, o que nos direcionava em nossa prática docente antes de ingressarmos no PROFLETRAS, passando pelo que nos inquietou na busca do recorte e de novas possibilidades de trabalho em sala de aula junto com nossos alunos, nosso percurso pela AD, até chegar na proposição do nosso Projeto de Intervenção.

### 2.1 DA NOSSA PRÁTICA PREGRESSA AO PRIMEIRO RECORTE

Mantínhamos, desde o início da vida profissional, uma inquietação diante do trabalho com leitura e escrita na escola, visto que ambas têm sido objeto de críticas constantes e gerado a busca, por nós e por outros colegas professores, por novas metodologias de trabalho/teorias. Essa questão não afeta somente os professores e os alunos da escola em que trabalho atualmente, mas também em outras escolas e municípios onde trabalhamos.

Na Escola Estadual Pio Machado, conforme o PPP (2017, p. 5), “as aulas são planejadas de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais através do livro didático e são complementadas com atividades extras” que contextualizem as necessidades encontradas em sala. O documento é embasado pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) e pelas Orientações Curriculares (OCs).

Como não encontramos no PPP uma definição específica de como a leitura e a escrita são compreendidas e, conseqüentemente, poderiam ser trabalhadas em nossa escola, recorreremos às OCs (MATO GROSSO, 2010a, p.44), mais precisamente, ao caderno que se destina às Linguagens, onde se lê: “a leitura é uma atividade de interação entre o leitor e o texto, em que o primeiro atua na atribuição do(s) sentido(s)”. Compreendemos aqui a leitura como responsabilidade exclusiva do leitor no que tange à produção de sentido, desprezando que este processo se realiza “pela interação entre o produtor de textos, o texto (incluindo suas condições de produção) e o leitor”. (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 27).

Seguindo a leitura deste documento, encontramos: “na atividade de produção escrita *o estudante precisa ser ensinado a assumir-se como autor de seus textos*”. (MATO GROSSO, 2010a, p. 101, grifos do autor). Porém, não há uma especificação

sobre como se daria esse processo, apenas o relaciona ao trabalho com gêneros discursivos. Em consequência, a política de Formação Continuada oferecida aos docentes pelo Estado se baseia nessa legislação e orienta que o trabalho esteja fortemente associado aos gêneros.

Mesmo com essa periódica capacitação pela qual vínhamos passando, a produção dos alunos não mostrava resultados significativos. Por isso, desejávamos um trabalho, no projeto de intervenção, que acolhesse leitura e escrita, porque entendemos que são complementares quando se trabalha com Língua Portuguesa na escola.

Assim, a definição do recorte a ser trabalhado ocorreu antes, durante e depois das nossas primeiras leituras de Análise de Discurso, doravante AD, a partir das quais vislumbramos um deslocamento para a nossa prática de ensino, tanto para o Projeto de Intervenção, que se fazia necessário naquele momento, quanto para a nossa formação, ao retornarmos para a sala de aula, após a conclusão do curso.

O objeto escolhido também é alvo de um recorrente discurso sobre as dificuldades que os alunos apresentam em relação à leitura, à interpretação de texto e à escrita na maioria das disciplinas. Onde trabalhamos não é diferente. No ano de 2015, inclusive, a leitura foi um dos quatro eixos trabalhados durante o ano letivo na Sala de Educador, que era o modelo de formação continuada realizado na escola, com a supervisão da Coordenação Pedagógica. De acordo com o documento intitulado *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso*,

O Projeto Sala de Educador tem como finalidade criar espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa. (MATO GROSSO, 2010b, p. 23-24).

A escola, até então, tinha certa autonomia na escolha dos estudos que seriam realizados ao longo de cada ano, de acordo com suas necessidades. Se possível, a leitura continuaria a ser trabalhada de forma diferenciada no ano de 2016, porém, em 14 de abril de 2016, houve uma alteração no projeto de formação continuada na política do Estado de Mato Grosso e a escola dedicou o ano aos estudos do novo modelo de formação, que é o *Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica* (PEIP, doravante), Portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT.

O parágrafo segundo do artigo 3º caracteriza o PEIP, ao dizer que

os estudos, as pesquisas e os projetos de intervenção pedagógica deverão ter foco na análise de necessidades de aprendizagem dos estudantes, para superar as dificuldades diagnosticadas ou potencializar a aprendizagem discente, permitindo, por outro lado, a aprendizagem profissional docente. (MATO GROSSO, 2016b, p.40).

O Coordenador Pedagógico continuou sendo o responsável pelo desenvolvimento do projeto na escola. Conforme Anexo Único da referida portaria, o PEIP “se constitui em instrumento de planejamento das ações de formação e desenvolvimento profissional nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso”. A Portaria trazia, também, as referências para os estudos que foram realizados durante o ano de 2016. Entre elas, estão os seguintes textos:

CORTESÃO, L. Projecto, interface de expectativa e de intervenção. In: LEITE, E.; MALPIQUE M.; DOS SANTOS, M. R. *Trabalho de projecto*, vol.2, 3.ª ed. Porto: Afrontamento, 1993.

LEGRAND, L. A pedagogia do projecto. In: LEITE, E.; MALPIQUE M.; DOS SANTOS, M. R. *Trabalho de projecto*, vol.2, 3.ª ed. Porto: Afrontamento, 1993.

VEIGA, I. P. A. Projeto de ação didática: Uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papyrus, p. 69-84, 2006.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Projeto de intervenção na escola: Mantendo as aprendizagens em dia*. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). (Ibidem, p. 42).

Esses estudos continuaram até meados de 2017. No início do segundo semestre, houve um curso em Cuiabá, ofertado pelo Centro de Formação de Professores (CEFAPRO), com professores de todas as áreas, além das professoras do Laboratório de Aprendizagem (articulação) e da Sala de Recursos Multifuncional. Ficou estipulado que a partir desse momento começaríamos a implantação do Projeto de Intervenção, não somente nos anos finais do Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio, com ênfase nos nonos e nos terceiros anos, porque a meta e a “ordem” da vez é aumentar o desempenho nos avaliadores externos, como Prova Brasil e IDEB.

O Profletras também propõe o desenvolvimento de um projeto de natureza intervencionista. O que, naquele momento de elaboração do projeto, vinha ao encontro do trabalho que a Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso visava a implantar nas escolas da rede estadual de todo o Estado que atendiam o Ensino Fundamental. Conforme as *Considerações sobre a Elaboração do Projeto de*

*Intervenção*, documento elaborado pelos docentes da Unidade – Cáceres e apresentado aos discentes durante a disciplina *Elaboração de projetos e tecnologia educacional*, o objetivo do trabalho de intervenção é “mostrar o deslocamento, a inovação, a transformação de uma prática até então realizada em sala de aula, com base na filiação a uma determinada perspectiva teórico-metodológica, com o objetivo de produzir o novo”.

Antes mesmo da implementação desse Projeto de Intervenção pelo Governo de Mato Grosso, a gestão e o corpo docente da escola já se preocupavam com a questão das avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Atualmente, nossa escola encontra-se abaixo da média estabelecida pelo MEC para as turmas de nonos anos. No site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), podemos observar que, nos anos de 2009 e 2011, os resultados foram 4,0 e 4,33, ao passo que os da média projetada eram 3,6 e 3,9, respectivamente. Porém, em 2013 e 2015, além de não alcançarmos a média projetada, que era 4,3 e 4,7, também estagnamos nos resultados observados, que foram 4,1 nesses dois anos. Em 2015, minha escola ficou com a média 4,1, ao passo que a cidade ficou com 4,2 na rede estadual de ensino e o Estado de Mato Grosso alcançou 4,5 nos anos finais do Ensino Fundamental. Alcançar a média projetada para o ano de 2017 ou até mesmo obter alguns avanços em relação ao resultado obtido na última avaliação não será fácil se não houver algum tipo de mudança nas práticas escolares, como sugeria o PEIP. O IDEB é um número que gestores públicos gostam de usar positiva ou negativamente. Não é norteador exclusivo de ações na escola, mas também não precisamos ignorá-lo totalmente. Essas avaliações mensuram de modo genérico a aprendizagem em nosso país; entretanto, pode nos ajudar em nossas reflexões, já que é impossível ficar indiferente a números como os acima expostos.

Se, antes, víamos uma aproximação, agora observamos um distanciamento do Projeto de Intervenção proposto pelo Profletras ao relacioná-lo com o Projeto de Intervenção proposto pelo Estado, pois a formação continuada nos direcionou para um projeto específico que busca desenvolver um trabalho que proporcionasse aos alunos um maior desempenho com ênfase em dois descritores avaliados na Prova Brasil, quais sejam: no Ensino Fundamental (8<sup>a</sup>/9<sup>o</sup> EF), o D1 (localizar informações explícitas em um texto), e o D4 (inferir uma informação implícita em um texto).

Ao refletirmos sobre a proposta de Projeto de Intervenção implantado pelo Governo, observamos o funcionamento de três reducionismos referentes à leitura indicados por Orlandi (2012a, p. 46), que são “o pedagogismo”, que “é acreditar em soluções pedagógicas desvinculando-as do seu caráter sócio-histórico”; “o da classe média”, em que “a escola, tal como existe [...] propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê” (Ibidem, p.48), e “o reducionismo linguístico”, em que “se poderia tomar a leitura como decodificação e se proporiam técnicas que derivassem do conhecimento linguístico estrito” (Ibidem, p.48-49).

Vemos o pedagogismo quando o Estado impõe soluções pedagógicas como os objetivos de aprendizagem e espera resultados imediatistas; o reducionismo da classe média está caracterizado na própria natureza da Prova Brasil, que homogeneiza a leitura dos alunos, fazendo circular o saber dominante (mas questionado) sobre língua e interditando a produção de sentidos, visto que já são postos; e o reducionismo linguístico ocorre na concepção de leitura de conteúdo, em que o texto teria um sentido único e o aluno deve apreendê-lo em questões de múltipla escolha.

Em meio a esse funcionamento da escola, o ingresso no Profletras possibilitou-me aprofundar e conhecer teorias que sustentam o ensino de Língua Portuguesa, ampliando meus conhecimentos para além dos que chegam à escola, por meio das políticas públicas implantadas pelo Estado.

Ao se trabalhar a leitura pelo viés da AD, entendemos que “a linguagem não é transparente. Desse modo, ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado”. (ORLANDI, 2015, p.15-16). Assim sendo, precisa haver um deslocamento na maneira como a leitura e a interpretação vêm sendo trabalhadas na escola. Eu, por exemplo, acreditava que minha prática era diferenciada porque sempre estimei respostas diferenciadas dos alunos, mas não olhava criticamente para o livro didático. Mesmo trabalhando com textos diversos, de outras fontes, recaía no mesmo de não elaborar questões mais relevantes que levassem o aluno para além do que estava posto no texto, proporcionando a ele a possibilidade de fazer relações, bem como questionar o próprio texto. A AD me proporcionou essa compreensão.

A leitura na escola consiste, quase sempre, em “saber extrair informações do texto” (INDURSKY, 2010, p.164). Para mim, faz sentido essa formulação não só quando olho para os descritores da Prova Brasil, mas também quando me lembro de

quantas vezes meus alunos, mesmo eu solicitando uma leitura sem cobrança, eles iam em busca de respostas, no interior do texto, para as perguntas elaboradas por mim ou presentes no material didático que eu utilizava. Não refletiam sobre, não saboreavam o texto, seja literário ou não, apenas “caçavam” respostas, pois esta é uma prática que realizavam desde seus primeiros anos na escola. E, por recebermos esses alunos apenas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, parece-nos que esta prática é efeito de certa doutrinação e inculcação. Sobre essa questão, Hashiguti (2009, p.27, grifos da autora) diz que:

Ler na escola ganha o sentido de repetir empírica ou formalmente, submetendo-se a respostas que sejam ilusões do resgate daquilo que o autor queria dizer, e a escola, então, fica sendo uma *prisão... de sentidos*.

Devido ao seu funcionamento, a escola produz “o leitor da superfície dos sentidos literais”. (ROMÃO; PACÍFICO, 2006). A consequência é “a interdição à interpretação” e o impedimento ao aluno do diálogo “com o discurso do outro”, o que acaba por lhe impor “um lugar de silenciamento”. (Ibidem, p. 80). Esse funcionamento se dá também através do professor que, muitas das vezes, repete o discurso da Instituição. Atitudes essas que necessitam ser questionadas, transformadas, ressignificadas.

Orlandi (2012a, p. 7) diz que a leitura, em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como “atribuição de sentidos” e que, diante de um exemplar de linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade da interpretação e que esta “deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral” (Ibidem, p. 46). Ao trabalharmos a leitura, é imprescindível que se considere alguns componentes das suas condições de produção, tais como:

Os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e a polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto), assim como [...] a necessidade de se levar em conta as histórias de leitura do texto e as histórias de leitura do leitor. (ORLANDI, 2012a, p.49).

A autora ainda afirma “que o espaço de leitura escolar exclui da sua consideração o fato de que o aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem”. (ORLANDI, 2012a, p. 50). A escola valoriza demasiadamente a leitura de textos verbais em detrimento de textos não verbais, como imagens, músicas, vídeos, entre outros. Além disso, há uma imagem de leitor construída pela

escola. Orlandi (2012a, p.51) ressalta que, “na definição desse aluno-leitor, já temos duas determinações negativas: exclui-se a sua relação com outras linguagens e exclui-se a sua prática de leitura não escolar”. Por essa razão, concordamos com a proposta de desenvolver uma

relação dialética entre aprendiz e professor na construção do objeto de conhecimento, no caso presente, a leitura. Assim como o aluno não está no grau zero, o professor não está no grau dez e a relação entre eles pode ser fecunda para ambos. (Ibidem, 2012a, p.52).

O percurso deve ser construído por aluno e professor, mas, para essa relação acontecer, o professor precisa perceber-se sujeito capaz de observar, refletir, analisar e resistir às imposições que aparecem como naturalizadas no dia a dia de seu fazer docente, para que possa, apesar das relações de força em funcionamento no espaço escolar, promover um deslocamento das suas práticas e inserir os alunos nesse processo de ressignificação do ensino na sala de aula.

Na perspectiva discursiva com a qual nos identificamos, a finalidade do trabalho com a leitura é possibilitar aos alunos gestos de interpretação que têm lhe sido negados, devido a toda uma conjuntura sócio-histórica na qual estamos inseridos:

Na escola, é aberta ao aluno a possibilidade de se colocar na função de ‘*submissão sem falhas*’, mas apenas aparentemente na ‘*vontade sem limites*’. Ou seja, apesar de ser cobrado como capaz de controlar a linguagem – se quisesse – ele não tem espaços de interpretação abertos, portanto, não consegue se sentir dono do seu dizer: ele não entra, sequer, no efeito de linguagem que a forma sujeito atual apresenta. (PFEIFFER, 1995, p. 37, grifos da autora).

Consideramos necessário esclarecer que nosso trabalho com gestos de interpretação se apoia no conceito de Pêcheux (1969 apud ORLANDI, 2007b, p. 84), para quem os gestos são atos no nível simbólico. Nos apoiamos em Orlandi, que expande essa noção, esclarecendo que:

Ao utilizarmos a expressão gestos de leitura, como é próprio à análise de discurso, e [...] *gestos de interpretação*, estamos pois fazendo da leitura, e da interpretação, um ato simbólico dessa mesma natureza de intervenção no mundo. Uma prática discursiva. Linguístico-histórica. Ideológica. Com suas consequências. Com efeito, pode-se considerar que a interpretação é um gesto, ou seja, ela intervém no real do sentido. (ORLANDI, 2007b, p. 84, grifos da autora).

De certa forma, em nossa prática ao longo dos oito anos de trabalho, esperávamos muito do nosso aluno sem lhe oferecer as condições mínimas, como

acesso a um arquivo de leitura diversificado relativo a um tema trabalhado em sala de aula, por exemplo, para que ele se tornasse sujeito do que diz. E quando pensamos em autoria do sujeito-aluno, Pfeiffer (1995, p. 44) nos ensina: “o nosso sujeito-autor está vinculado ao sujeito de direito que tem responsabilidade sobre o que diz, mas ao mesmo tempo, tem o dever de dizer o esperado”. Da forma como fazíamos, não nos dávamos conta de que o aluno não tinha direito à interpretação, era apenas repetidor do que era trazido até ele. Dessa maneira, não lhe eram permitidas outras possibilidades de interpretação. A escola, enquanto instituição, apresenta um discurso que legitima leituras autorizadas, como, por exemplo, a dos críticos, efeito das relações de poder na sociedade em funcionamento na escola. Como consequência, o aluno não tem voz. Mas não era isso que queríamos, e, por essa razão, fomos ao encontro dos alunos com os quais desenvolveríamos o projeto para ouvir-lhes o que tinham a nos dizer.

## 2.2 DO ENCONTRO COM OS ALUNOS ÀS SUGESTÕES PARA O TRABALHO

No intuito de conhecer a turma com a qual trabalharia e de me deslocar das antigas práticas, fiz encontros, ao todo três, durante o processo de construção do Projeto, pois eu estava em Licença para Qualificação Profissional para cursar o Mestrado. O nosso primeiro contato, no dia 06 de outubro de 2016, teve a finalidade de conhecer os conceitos pré-estabelecidos pelos alunos sobre leitura e leitor. Construí, com o aval e supervisão de minha orientadora, um roteiro de perguntas que norteou nossa conversa e, nesse primeiro momento, deu-se apenas oralmente. Após longa discussão sobre as várias possibilidades de leitura que fazemos no nosso dia-a-dia, ao serem questionados sobre, apenas um quarto da turma se considerou leitor(a), o que reflete o imaginário que eles têm sobre o que é ser leitor. Sentido que também circula entre os professores, quando, nos corredores e nas reuniões, se queixam de que os alunos não gostam de emprestar livros da biblioteca.

Observamos que alunos e professores compartilham do sentido de que ser leitor está relacionado à leitura de livros verbais extensos, mas diferem na especificidade do livro: enquanto os professores, em grande parte, superestimam os clássicos literários, os alunos que se consideram leitores gostam dos livros que aparecem em listas mais recentes de best-sellers, tais como *A culpa é das*

*Estrelas*, de John Green, *Depois de Você*, de Jojo Moyes, a saga *Harry Potter e Animais Fantásticos e Onde Habitam*, de J. K. Rowling, a saga *Percy Jackson e os Olimpianos* de Rick Rordan, livros que foram apontados pelos ditos leitores e não fazem parte do acervo da escola. Ainda houve os alunos que não se consideram leitores, mas apontaram que leem gibi ou alguma revista, o que nos remete a sentidos pré-estabelecidos, que funcionam, nesse imaginário, como critérios para caracterizar um sujeito como leitor.

Nunes (2003, p. 27) “distingue três instâncias ideológicas determinantes da leitura hoje: a instância do jurídico, a do econômico e a do político”. Observamos nossos alunos ligados a essa instância econômica, em que a quantidade de livros é fundamental para que se considerem leitores, já que é essa visão que a sociedade capitalista põe em circulação para estimular o consumo. Nesse sentido,

o perfil do leitor da escola pública no Brasil tem se caracterizado, no mais das vezes, pelo aspecto de ensino de massa, homogeneizado, imagem produzida pela política educacional e pelas condições econômicas em vigor no país. (Ibidem, p.39).

Embora nosso foco neste trabalho não esteja direcionado para esse leitor brasileiro em geral, o imaginário do “bom” leitor reverbera nas discursividades que ouvimos, afinal, muitos dos nossos sujeitos-alunos se identificam com esse imaginário.

Outro sentido produzido está no fato de os alunos, durante a conversa, concordarem e dizerem que “sabem” que a leitura está presente em todos os momentos de nossas vidas, dentro e fora da escola. Ainda assim, apontam para um perfil específico do que consideram um sujeito leitor. Entretanto, “não há uma forma de leitor, mas uma variedade de leitores e, além disso, o próprio leitor muda conforme as situações de linguagem”. (ORLANDI, 2003, p. 23).

Com base nessa discussão, partimos para um momento de diálogo com os alunos em busca de sugestões para o desenvolvimento do nosso trabalho no semestre posterior. Ao serem questionados sobre os temas com os quais poderíamos trabalhar e sobre os textos com os quais os alunos se identificavam, apareceram poemas, cartazes, entrevistas e texto dissertativo das temáticas álcool, drogas e gravidez na adolescência. Finda a conversa, pedimos que os alunos fizessem um registro das preferências apontadas, em uma folha separada que foi entregue a nós, o que aconteceu parcialmente, pois nem todos se dispuseram a

materializar verbalmente suas preferências através do registro escrito. Esta situação nos remeteu a Pfeiffer (1995, p. 56):

O medo que percebemos nos alunos de terem de pegar no lápis e enfrentar a folha de papel em branco com inúmeras linhas a serem preenchidas, faz-nos perceber que para além da dificuldade imposta pela própria instituição escolar (de não permitir a textualização) talvez esteja funcionando uma memória histórica do texto como exposição do sujeito.

Percebemos nesse momento um duplo desafio, a maneira como os alunos compreendiam o que é leitura e ser leitor e, também, sua relação com a escrita na escola. A Instituição cumpria seu papel de homogeneizadora dos sujeitos e dos discursos e os sujeitos-alunos, assujeitados, reproduziam em suas formulações essa determinação.

No último contato com a turma antes do início da intervenção, ratificamos a escolha do tema “drogas” e descartamos “gravidez na adolescência”, dada a necessidade de recorte, mas mantendo o desejo exposto pelos alunos, acolhendo suas sugestões. O tema “drogas” é um assunto constante na pequena cidade. É comum acontecer roubos e furtos a residências realizados por usuários, que acaba repercutindo na cidade toda, porque a maioria das pessoas se conhece e se sente igualmente afetada pelo problema, mesmo que não aconteça na sua casa. Imaginamos que esta pode ser a razão que os levou à escolha do tema. No entanto, a questão da violência foi somente um dos sentidos a serem tomados neste trabalho, uma vez que pretendemos que outros sentidos sobre essa temática circulem, como aqueles filiados à saúde pública. Nesse sentido, compreendemos que buscar sugestões com os alunos para o trabalho foi um deslocamento no modo como a escola funciona. Saí dessa visita bastante satisfeita e fui em busca de leituras que sustentasse esse recorte.

Durante a escrita inicial do projeto, observamos alguns efeitos de sentidos que circulam sobre os significantes “álcool e drogas”, modo como inicialmente nomeamos o projeto e sobre os quais desenvolvemos sua primeira escrita. Uma colega professora da escola perguntou se trabalharíamos com tabaco e essa ideia não nos tinha ocorrido até aquele momento, mas a palavra “drogas” reclamou seus sentidos. Minha orientadora também chamou atenção para o fato de que, ao se formular “álcool e drogas”, poderia ser produzido o sentido de que álcool não recobre o significante droga, não estabelecendo, portanto, nenhuma relação, e, ao

mesmo tempo, de que o significante droga remete apenas a drogas ilícitas, como maconha ou cocaína, por exemplo. Para dar vazão a outros sentidos, optamos por nomear drogas “lícitas” e “ilícitas”, entre aspas, para não trabalharmos com o sentido de oposição, mas para problematizar justamente os sentidos que circulam como evidentes a esse respeito.

Por outro lado, entendíamos a relevância de trabalharmos essa temática, por isso, recorreremos aos Temas Transversais apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, doravante) para justificar, na escola, se trabalhar com “questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana” (BRASIL, 1998, p.17). Além disso,

as questões biopsicossociais adquiriram maior visibilidade, e a escola foi compelida — pelas circunstâncias e pelo reclamo da própria sociedade — a lidar com problemas emergentes, como a contaminação crescente do meio ambiente, a Aids, o consumo abusivo do álcool e outras drogas, a violência social e as diferentes formas de preconceito. E não há como lidar com esses temas por meio da mera informação ou da prescrição de regras de comportamento. (BRASIL, 1998, p. 262).

Segundo Zoppi-Fontana (2011), o professor de Língua Portuguesa pode contribuir com a discussão sobre temas de natureza *transversal* e mostrar que

*a língua* participa, através das *práticas discursivas*, na produção das atitudes, convicções, crenças, verdades e consensos que configuram nossas práticas sociais, direcionando nossa ação, nosso modo de estar no mundo e os vínculos e laços sociais que estabelecemos com os outros com os quais convivemos na sociedade. (ZOPPI-FONTANA, 2011, p. 1, grifos da autora).

Considerando as condições de produção de leitura e escrita que a escola oferece, o desafio estava justamente em fazer nosso aluno refletir sobre sua posição e se sentir autorizado para ter e dar seu posicionamento frente às questões que lhe serão postas. Como bem nos adverte Zoppi-Fontana (2011, p. 8, grifo da autora):

São os *gestos de interpretação* que configuram tanto as práticas de escrita quanto as de leitura e compreensão de textos. [...] A interpretação é *condição de possibilidade da leitura e da escrita*: é pela sua relação com determinados sentidos já-ditos, presentes como interdiscurso, que o sujeito pode se constituir em *autor* do seu texto, assim como em *leitor*.

Assim, definimos o objetivo geral do projeto: *trabalhar a leitura e a escrita pelo viés da Análise de Discurso, objetivando dar condições aos alunos de ressignificarem essas práticas, por meio de temas considerados polêmicos, como*

*drogas “lícitas” e “ilícitas”*. Na sequência às conversas com os alunos, também definimos como objetivo específico: *construir, com a participação dos alunos, um arquivo de leitura composto de diferentes materialidades sobre a temática selecionada e desestabilizar a evidência de sentido de leitura como prática voltada tão somente ao texto verbal, sobretudo literário, e, geralmente, longo.*

Durante o processo de orientação, surgiu a ideia de se usar panfletos para o já pensado encerramento do projeto e, assim, redigimos o objetivo específico: *desenvolver uma campanha de alerta ao uso de drogas com panfletagem na cidade, a fim de se colocar em evidência o processo de constituição da autoria*. Por fim, pensando na circulação do projeto, redigimos: *elaborar uma página no Facebook para circular os trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto e, assim, dar visibilidade a todo o processo.*

Para dar novo sentido à prática de leitura, inicialmente, e de escrita, é que pretendíamos, no início do desenvolvimento do projeto, retomar os questionamentos que fizemos quando das visitas para desestabilizar o sentido de leitura que circula entre os nossos alunos, dando-lhes a oportunidade de desenvolver e elaborar seus gestos de interpretação, bem como a autoria, a partir da constituição de um arquivo sobre o tema pesquisado. Seria por meio desse arquivo que os alunos poderiam refletir sobre e relacionar os diversos discursos que circulam na sociedade acerca dos temas escolhidos. Daríamos condições para que os alunos percebessem a multiplicidade de sentidos que circulam na sociedade, em certas instituições, e até mesmo os sentidos que circulam como evidentes dentro e fora da escola e que poderiam ser ressignificados no decorrer desse projeto.

Quanto à opção pela circulação das atividades em meio digital a partir de uma página no *Facebook*, acreditávamos que essa prática se distanciaria do simulacro que a escola se utiliza comumente, ao solicitar textos para situações de “faz-de-conta”, para fins somente avaliativos, e, assim, daríamos condições ao aluno de se apropriar da língua em funcionamento. Dessa maneira, almejávamos que o aluno pudesse se reconhecer como autor, assumindo essa função “enquanto produtor de linguagem”. (ORLANDI, 2012a, p. 103). Além disso, na contemporaneidade, seria quase impossível realizar um trabalho com adolescentes sem pensar na Internet.

Conforme Dias (2008, p. 37), “a representação da Net para aqueles que a viram nascer não é a mesma representação para aqueles que nasceram com ela. Porque a memória que a constitui para uns e outros, é diferente”. O uso das

tecnologias digitais funciona de maneira naturalizada para a geração que se encontra no Ensino Fundamental. Em relação ao uso das TICs em sala de aula, como nos alerta Dias (2011a, p. 53):

O que temos feito, em geral, com o uso das tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar, por exemplo, a fim de atender à demanda político-ideológica da inovação, é impor um discurso do novo sobre a memória do velho. Temos transportado um modo de fazer para outro sem dar lugar para a criatividade, para a interpretação, para a compreensão do processo e das implicações ideológicas desse fazer.

Pretendíamos utilizar a rede social como lugar de funcionamento da linguagem enquanto relação entre sujeitos na sociedade atual. Aproveitar a disponibilidade do recurso e a acessibilidade desses alunos que utilizam a rede no seu dia a dia, a fim de ressignificar seu uso na escola, onde costuma ser apenas instrumento no âmbito do utilitário (DIAS, 2011a). Pensávamos que a criação da página proporcionaria relações entre sujeitos usuários desta plataforma, a saber: nós, nossos alunos (da turma), outros alunos, professores, amigos, vizinhos, conhecidos, entre outros. Os alunos não somente fariam postagens, mas também poderiam curtir, comentar e responder a comentários que surgissem.

Dias C. (2014, p. 46), ao propor uma reflexão sobre a Educação no mundo contemporâneo e sua relação com as mídias sociais e dispositivos móveis que fazem parte da vida dos jovens, diz que a Internet proporciona “possibilidades outras de sentido [...] através das mídias sociais” entre as quais, o *Facebook*,

que têm estado no centro das reflexões sobre as ‘mudanças’ ou ‘revoluções’ propiciadas pela Internet e junto com essas mídias, os dispositivos móveis, como os celulares e *smarthphones*, ocupam lugar de destaque, uma vez que tornam a própria internet móvel. (Ibidem, p.46).

A autora ainda traz os apontamentos de Chauí (2014 apud Dias C., 2014, p. 48), quando diz que “priorizamos [...] no que diz respeito às novas tecnologias, as comunicações e não às instituições”. Ao que somos alertados:

Tratar as tecnologias de linguagem priorizando a comunicação reforça o discurso da obsolescência da escola e do ensino face à inovação do mundo e das formas de vida e apaga a possibilidade de produzir, no ensino, a ruptura, o diferente. (Ibidem, p. 48).

Dias C. (Ibidem, p.53) aponta uma possibilidade de deslocamento, ao formular que “tratar as novas mídias em sua forma material consistiria em refletir em termos de relações sociais antes de qualquer outra coisa”.

Portanto, não queríamos utilizar as TICs somente para a digitação de um texto ou uma pesquisa, embora também sejam necessárias para esses trabalhos. Conforme De Conti et. al (2014, p. 63),

as informações, já em ampla circulação pela web, não trazem as respostas prontas. Os textos (em suas mais diversas materialidades) precisam ser mobilizados, interpretados, colocados em confronto, debatidos. Aí se inserem os alunos – mobilizando esses textos, contrastando seus sentidos – e os professores – promovendo debates, questionamentos, delimitando os sentidos, articulando as diversas respostas mobilizadas pelos alunos. Constituindo, enfim, os objetos digitais em tecnologias de educação em sala de aula.

Desse modo, até a pesquisa poderia ser ressignificada através desse olhar para os materiais coletados, a partir dos quais poderíamos funcionar como debatedoras de “interpretações possíveis diante” das “materialidades significantes”. (Ibidem, p.63).

Por fim, pensando em nosso produto final, a produção do panfleto para nossa campanha exigiria do aluno, após tantas leituras, assumir a autoria, “buscando controlar os sentidos do texto, percebendo a possibilidade do equívoco e encontrando ‘brechas’ para marcar sua identidade no discurso, dando ‘roupagem nova’, reformulando os sentidos que circulam (interdiscursos), considerando seu interlocutor” (SILVA-RODRIGUES; PACÍFICO, 2007, p.57). O aluno iria escrever não somente para o professor na sala de aula, mas para a comunidade escolar e também para a sociedade de Acorizal e, além dela, a outros leitores do *Facebook*, o que implicaria muito mais atenção e responsabilidade durante essa escrita. Conforme Orlandi (2012b, p. 9), a circulação do discurso “se dá em certa conjuntura e segundo certas condições”. E os efeitos de sentido que podem surgir não são alheios à sua maneira de circular. “Os ‘meios’ não são nunca neutros”. (Ibidem, p.11).

### 2.3 SENTIDOS EM CONSTRUÇÃO: TEORIA E PRÁTICA

A partir da definição da linha teórica a qual nos filiaríamos, começamos nossas leituras refletindo sobre/descobrimo novas possibilidades de conceber nosso trabalho como docentes de Língua Portuguesa. Dessa maneira, começamos a refletir mais detidamente sobre o funcionamento da linguagem em sala de aula, pois “a linguagem permeia as relações entre alunos e professores, colocando

sujeitos, história e ideologia em movimento durante o processo de ensino-aprendizagem”. (FURLAN; MEGID, 2009, p. 9).

Na perspectiva da Análise de Discurso, discurso é compreendido como “efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2015, p. 20) e o sujeito é “pensado como ‘posição’ entre outras”. (Ibidem, 47). Sujeito e sentido são constituídos simultaneamente no processo de funcionamento da linguagem e têm como condição para sua constituição a ideologia, que produz “evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência”. (ORLANDI, 2015, p. 44). O funcionamento de produção do discurso é determinado pelas condições de produção tanto em sentido estrito (condições imediatas) quanto amplo (contexto sócio-histórico).

Para a AD, o que interessa é “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2015, p. 13). A língua não é “asséptica, sem sujeito, sem atividade linguageira, sem exterioridade, sem sentido”, e sim “uma língua que convoca sujeitos historicamente determinados, inscritos em lugares sociais, a partir dos quais enunciam seu discurso”. (INDURSKY, 2010, p. 170). Esse entendimento de língua distancia-se do que vimos sendo trabalhado em sala de aula: uma língua transparente, de sentido único e “dominável”.

Como nos lembra Indursky (2010, p.169), “a AD não tem por tarefa descrever a língua, mas analisar discursos, processos discursivos, processos de significação”. É por essa razão que, no horizonte de um trabalho que visa a novas práticas de leitura e escrita na escola é que recorremos a essa teoria, a fim de nos deslocarmos de práticas legitimadas ao longo da história e instaurar um novo movimento no trabalho de ensino de língua nas aulas de Língua Portuguesa.

Em todas as relações sociais, por meio da linguagem, podemos observar relações de força que são reforçadas e legitimadas ao longo do tempo. E, para a AD, essas relações também são fundamentais para a compreensão dos efeitos de sentido que se realizam no sujeito em determinado momento sócio-histórico. Como nos propusemos a ressignificar a prática de leitura e escrita na escola, precisamos também entender um pouco do funcionamento da escola em nossa sociedade, a escola enquanto Instituição:

Ao longo de sua existência, as Instituições produzem práticas, que aos poucos, vão se naturalizando, ou seja, passamos a vê-las como

naturais e que determinam os discursos dos sujeitos que a elas se filiam. (FURLAN; MEGID, 2009, p. 13).

Dessa maneira, a escola institucionaliza os papéis para professor e aluno, aquele com autorização para legitimar o saber e este com autorização para reproduzir este saber. Isso significa que há determinadas práticas permitidas a uns e não a outros. Tal funcionamento, conforme a AD, dá-se devido ao conceito de Formações Imaginárias (Pêcheux (1969/1997 apud FURLAN; MEGID, 2009, p. 14), através das quais o sujeito projeta imagens de si, do seu interlocutor e daquilo sobre o que fala. Imagens essas que, em circulação na escola, garantem a autoridade do professor.

Seja na posição-professor, seja na posição-aluno, essas posições-sujeitos estão inscritas na conjuntura sócio-histórica ideológica na qual nos inserimos. E, pelo efeito ideológico, sem percebê-las, estamos envolvidos pelo seu funcionamento.

Em consonância com a AD, a escola é regida por um discurso próprio: o Discurso Pedagógico, que pode ser caracterizado, segundo Orlandi (2011, p.15, grifos da autora), “como *um discurso autoritário*”. Isto significa que há um trabalho de administração de sentidos estabelecidos pela ideologia capitalista. Na sala de aula, como efeito, o sentido que prevalece é o estabelecido pelo professor ou até mesmo pelo livro didático. O que mais surpreende nessa concepção de Discurso Pedagógico em funcionamento na escola é que a análise foi feita por Orlandi durante a Ditadura Militar no Brasil e, décadas depois, ainda permanece produzindo efeitos avassaladores.

Orlandi (2015) propõe três modos básicos de funcionamento do discurso, que são: o discurso autoritário, o discurso polêmico e o discurso lúdico. No primeiro, a polissemia é contida; no segundo, é controlada; no terceiro, é aberta. Dessa maneira, o discurso pedagógico em funcionamento na escola tende ao discurso autoritário, que está relacionado, por exemplo, ao ensino de língua com sentido único e transparente e os alunos tornam-se repetidores de respostas prontas, sem possibilidade de deslocamentos.

A instituição escolar produz um discurso que muitas vezes só percebemos ao nos colocarmos de fora do processo. Aprender/estudar a AD tem nos permitido observar e refletir sobre o funcionamento da escola, não só na relação professor/alunos, mas também professor/coordenador, professor/professor, professor/pais, enfim, todas as relações entre os sujeitos que se dão no

funcionamento dessa Instituição. A primeira relação nos preocupa, porque é nela que nos encontramos. Ao pensarmos uma ressignificação para o trabalho em sala de aula, como diz Orlandi (2011, p.32), e “especificamente, em relação ao DP, uma forma não autoritária é explicitar o jogo dos efeitos de sentido em relação a informações colocadas nos textos e dadas pelo contexto histórico-social”. Com essa proposta e desejo que buscamos trabalhar com nossos alunos.

Amparadas nos conceitos da AD, propomos um modo de trabalho que se distancia do que tem sido realizado na escola. Não podemos ficar inertes diante de práticas em que professor e alunos são engessados, mesmo que haja relações de força que tentam determinar as práticas escolares em uma sociedade capitalista como a nossa. Por essa razão, concordamos com Orlandi (2011, p. 35, grifos da autora) quando diz que

enquanto professores, não estamos excluídos desse dizer-ato-decisão quando se trata do trabalho pedagógico. Trata-se então, em relação ao discurso educacional, de atuarmos criticamente, nas duas direções, em relação aos que nos cristalizam (os que se pronunciam *sobre* a educação) e aos que nós, reprodutoramente, cristalizamos (em nosso trabalho *de* educação).

Com o intuito de fazermos algo em prol da formação de sujeitos-alunos, produtores de sentidos, que nos identificamos com os conceitos de leitura, gestos de interpretação e autoria com os quais a AD trabalha.

Segundo Orlandi (2012a, p. 114), “a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta”. Há processos complexos em torno da leitura, desde o contexto estrito (quem falou, para quem, onde, quando) até o contexto amplo (conjuntura sócio-histórica). Os dizeres formulados no intradiscurso relacionam-se com os dizeres possíveis no universo de já-ditos presentes no interdiscurso e os efeitos de sentido podem ser tantos quantos se fizerem possíveis, em determinadas condições de produção.

Queríamos considerar, no trabalho em sala de aula, que “todo leitor tem sua história de leitura. O conjunto de leituras feitas configuram, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico”. (ORLANDI, 2012a, p.57). O diálogo com os alunos é fundamental para que saibamos das experiências de leituras dos nossos alunos e, a partir delas, façamos o planejamento do nosso trabalho. A ausência dessa prática culmina no autoritarismo do professor, que vai considerar um “absurdo” o aluno não compreender determinado texto, enquanto o aluno não

encontrará razão alguma para ler algo que lhe é indiferente. Outra consequência da ausência dessa abertura é a possibilidade de o aluno não estabelecer relações entre textos, necessárias para o movimento do sentido, em determinadas condições de produção. Um deslocamento nessas práticas é possível. Como nos orienta Orlandi (2012a, p.59),

o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado, proporcionando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto.

A leitura e interpretação para a AD caminham juntas. Interpretar é algo que fazemos desde a mais tenra idade, assim que nos tornamos sujeitos interpelados pela ideologia. Orlandi (2007b, p. 64) afirma que “a interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar sentido’”. Além disso, interpretar também está relacionado ao silêncio e ao não-dito. Se dizer significa, não dizer significa igualmente. O aluno não aprende a interpretar na escola, pois já faz esse gesto durante toda sua vida, mas podemos e devemos criar condições de desenvolvimento desse trabalho com a leitura de textos a partir da constituição de um arquivo de leitura elaborado pelos alunos. Para a autora,

a interpretação, portanto, não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social. O que a garante é a memória sob dois aspectos: a) a memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela; e b) a memória constitutiva, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo). (Ibidem, p. 67-8).

A leitura e os gestos de interpretação vão ao encontro do processo de assunção da autoria, pois o aluno, para assumir a posição-autor, historicizando seu dizer, deverá ter o que dizer. Pela perspectiva discursiva, a escola poderia promover esta prática sustentada no trabalho com a historicidade. Apesar da necessidade que se apresenta, muitas vezes tal prática não ocorre, pois:

Na escola, o discurso do professor e dos livros que ele utiliza – quando não são extremamente banalizantes ou banalizados – apresentam-se ao aluno com um certo grau de estranhamento. Tal ininteligibilidade produz efeitos na relação de leitura em que o sujeito se coloca passivo diante da interpretação (‘determinado’?!) do professor; como também há efeitos na escrita, em que o aluno se vê na responsabilidade e obrigação de repetir formalmente a prática discursiva escolar à qual ele tem ‘acesso’ (contato), mas

naturalmente não consegue inserir-se nela, já que esta não lhe faz sentido. O hermetismo garante a sacralização, que garante a inacessibilidade, que garante a não crítica. (PFEIFFER, 1995, p. 37).

Sobre a autoria, Pfeiffer (1995, p. 76) nos esclarece que

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 - o interdiscurso.

Todo autor tem um leitor virtual, seu interlocutor em potencial. Essa relação é determinante para a produção textual, bem como a relação com o interdiscurso, pois a interpretação só é possível quando há uma relação com os sentidos produzidos historicamente: “a autoria na escola está [...] no limiar da repetição formal com a repetição histórica” (Ibidem, p. 91). O aluno não se torna autor com a mera repetição de frases prontas, lidas ou ouvidas durante a aula. Ele precisa se colocar na origem do seu dizer. Nesse processo, entra a escola com a responsabilidade de promover práticas que levem o aluno a se tornar efetivamente autor.

Gallo (1990, p. 25, grifo da autora), ao falar do processo de assunção da autoria, nos lembra que

a única garantia que podemos ter como professores de língua portuguesa, é a de propiciar condições para que nossos alunos possam se inscrever em posições-sujeito de discursos onde o efeito AUTOR é possível, ou seja, em outros discursos que não sejam somente circulares e auto-avaliativos, como é o caso do discurso didático-pedagógico.

Construto das suas condições sócio-históricas e ideológicas, a escola, muitas vezes, ainda apresenta dificuldades em proporcionar essa assunção da autoria ao aluno, como vimos acontecer nas propostas de trabalho voltadas à Prova Brasil, mas a mesma autora nos lembra que a “TEXTUALIZAÇÃO pode ser uma prática da escola porque as determinações do discurso pedagógico não são as únicas determinantes do sujeito aí inscrito”. (Ibidem, p. 67, grifo da autora). Mesmo a escola não sendo uma instituição produtora, mas sim conservadora e mantenedora do Discurso Escrito, é possível, por meio de práticas que visem a uma “utilidade” para os textos, promover o desenvolvimento da autoria nos alunos. Esse processo de textualização, “em resumo [...] é a prática de produção de texto” (GALLO, 1990, p. 194).

Como nos esclarece a autora, essa prática “só é efetivada nos casos onde houver um momento de fechamento, de conclusão [...] necessariamente fora (da Escola e) do discurso didático-pedagógico”. (GALLO, 1990, p.118).

Sustentadas pela reflexão sobre o funcionamento da escola e das posições-sujeito aluno e professor, reforçadas ao longo do tempo, e embasadas nos conceitos da AD que pretendíamos desenvolver este projeto, a fim de promover um deslocamento das práticas até então postas em funcionamento por nós e, assim, também deslocar nossos alunos das posições em que se encontravam, partimos para um momento de planejar nossa intervenção, como se vê na sequência.

#### 2.4 DA METODOLOGIA A SER UTILIZADA

No intuito de nos distanciarmos da maneira como se realiza o Discurso Pedagógico na escola, a metodologia deste projeto se pautou em trabalhar em diálogo constante com os alunos da turma escolhida. Porém, em caráter de organização e planejamento, propusemos três fases para o trabalho de intervenção.

A primeira fase seria para a construção de um arquivo de leitura de diferentes materialidades, a partir do qual faríamos discussões e estabeleceríamos relações entre as informações encontradas. Nesse sentido, nos apoiamos em Romão e Pacífico (2006, p. 50): “o espaço da sala de aula precisa ser inundado por diversos portadores de texto, de diferentes materialidades, que possam remeter o aluno a um lugar povoado por várias vozes, em que os sentidos sejam plurais”. Também consideramos, como nos sugerem Bolognini e Lagazzi (2011, p.4, grifos das autoras), que

as mais diferentes materialidades da linguagem – configuradas como textos escritos, fala, músicas, desenhos, pinturas – são exemplos de objetos simbólicos, por serem formados por símbolos, sejam eles gráficos, sejam eles sonoros. Essas materialidades estão expostas ao trabalho do simbólico, se constituindo em objetos simbólicos para o sujeito. Esses objetos simbólicos estão na dimensão do discurso, o que significa que o trabalho do simbólico é sempre determinado pelas *condições de produção* do discurso e se faz, como já afirmamos acima, enquanto produção de efeitos de sentido entre locutores.

Nesse processo, poderíamos trabalhar com reportagens, dados estatísticos, campanhas, vídeos, charges, tiras, música, filme, gibis, entre outras possibilidades que surgissem nas pesquisas. A maior fonte seria a internet, mas também

usaríamos gibis da Turma da Mônica, relativa a uma campanha que envolvia nossa temática, e alguns livros do acervo da escola, conforme a disponibilidade, pois estávamos certas de que “apenas o acesso ao arquivo, ou seja, somente o confronto e o contato com vários documentos relativos a uma questão podem dar ao aluno a possibilidade de se instalar na posição de autor”. (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p.88). Compreendemos que o trabalho em sala de aula com vários materiais é fundamental para que o aluno perceba os vários efeitos de sentidos que circulam socialmente, pois

os sentidos não são indiferentes à matéria significativa, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita, etc. (ORLANDI, 2007b, p.12).

A segunda fase proporcionaria conversar com profissionais de diferentes instituições e áreas do conhecimento, como aqueles das áreas da saúde e da segurança pública. Entendemos que a exposição a vários discursos é imprescindível para o processo de constituição da autoria. Por isso, a interlocução com esses profissionais seria importante não somente para se produzir um deslocamento do que se realiza normalmente em sala de aula, que é a tríade aluno, professor e livro didático, mas também para se criar uma oportunidade para os alunos se expressassem e elaborassem questionamentos a esses profissionais que lidam cotidianamente com essas questões e que estariam a sua disposição. Pensávamos também em levar os alunos para outros ambientes. Antes das palestras, sugeriríamos aos alunos que levantassem questões prévias, porque as espontâneas, apesar de também serem possíveis e desejáveis, poderiam possibilitar o esquecimento de alguma questão importante que poderia surgir antes desse momento efetivo com o profissional. Retomamos Romão e Pacífico (2006, p. 61), ao dizerem que “somente a leitura de várias vozes e a observação de que os sentidos são plurais e incontroláveis podem dialogar com o conceito de autoria”.

Também estavam previstas entrevistas com alguns membros da escola, tais como alunos de anos variados, professores, bem como pessoas da comunidade, como familiares e vizinhos dos alunos. Pensávamos ainda em chamar um membro do grupo Alcoólicos Anônimos (AA) da cidade para conversar com a turma ou ser entrevistado. No que se refere às entrevistas, seriam elaboradas previamente, em duplas, grupos e/ou coletivamente, sob nossa orientação. Textos esses que exigiriam dos alunos um responsabilizar-se pelo dizer (ORLANDI, 2012a). A forma

de registro seria definida durante o planejamento da entrevista e poderia ser por escrito, em áudio ou vídeo, com base no roteiro construído. A socialização seria realizada em roda de conversa.

A terceira fase seria dedicada à elaboração/construção do efeito de fecho do projeto. A proposta era a de que, com base na discussão das leituras constitutivas do arquivo, os alunos preparariam seminários de curta duração para serem apresentados na própria turma e em outras turmas da escola. Outra possibilidade seria a produção de vídeos, que poderiam ser postados na página de *Facebook* e expostos para a própria turma e/ou para outras salas e, se possível, para a escola toda. Neste caso, precisaríamos trabalhar sobre como se produz um vídeo.

Também pensando no fecho, para a elaboração da campanha, trabalharíamos sobre a formulação, a constituição e a circulação dos panfletos. A escolha do panfleto se deveu ao fato de ser um tipo de texto comum no meio em que vivemos, produzir, em sua formulação, efeitos de objetividade e concisão, e, no que tange à circulação, favorece tanto a do meio digital, quanto a do meio impresso – de mão em mão – em uma pequena cidade como a nossa. A maioria conhece esse material por ter morado na capital ou passear em Cuiabá. É muito comum encontrar nas praças Centrais, como a Praça Ipiranga ou a Praça da República, pessoas fazendo panfletagem ou até mesmo em frente das lojas. A turma seria dividida em grupos e cada um poderia elaborar seu panfleto, que deveria apresentar um texto “coerente, não contraditório”. (ORLANDI, 2015, p. 74). Pretendia-se que todos os panfletos produzidos circulassem também em meio digital, através da página de *Facebook*. A impressão envolveria as condições de produção disponíveis nesta etapa do projeto e também seria definida conjuntamente com os alunos.

Nesse momento de finalização do projeto, seria muito importante a participação dos alunos no processo de socialização dos trabalhos para a escola e comunidade. Uma possibilidade seria promover uma espécie de campanha com panfletagem na frente da escola, que fica na avenida principal da cidade, e tem um maior fluxo de pessoas em dias úteis, ou até mesmo panfletagem de casa em casa. Também poderíamos promover uma passeata pelas ruas principais da cidade. A finalização poderia incluir mais turmas e outros professores, quiçá a escola toda. Pretendíamos, ao final do projeto, fazer com que os alunos se inscrevessem na posição-autor e “essa assunção implica [...] uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social”. (ORLANDI, 2012a, p.106).

Através do percurso idealizado, tanto com as atividades pensadas antes do início do projeto, quanto com as que seriam elaboradas durante seu desenvolvimento, visávamos a alcançar os objetivos definidos para tal. Um último momento ainda ocorreria antes de nosso retorno para a sala de aula: nossa qualificação.

## 2.5 QUALIFICAÇÃO: UM FECHO IMAGINÁRIO

Fui questionada por minha avaliadora externa, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Dias, UNICAMP, sobre a proposta de uso do *Facebook* como tentativa de romper com os simulacros da autoria produzidos na escola, uma vez que, em se tratando de uma atividade escolar, a entrada da rede social na escola poderia também produzir o efeito de simulacro, pois pedagogizaria o trabalho com a internet e não colocaria meus alunos em uma situação de uso real da língua.

Embora eu tenha concordado com a questão de continuar a ser uma atividade escolar, naquele momento, pensei apenas que o trabalho seria possível diante da facilidade de acesso que tínhamos, sentido que funcionava de forma evidente em mim, mas minhas reflexões não compreendiam os complexos processos do “modo de constituição do sujeito na contemporaneidade, afetado inescapavelmente pelo digital, sustentáculo de nossa sociedade mundializada” e “as diferentes formas pelas quais os sujeitos se relacionam com as tecnologias” (SARIAN, no prelo). Decidi manter naquele momento o uso da rede social e ao longo do desenvolvimento do projeto eu me depararia com sentidos outros.

Recebemos da mesma professora a sugestão de trabalhar com vlogs, juntamente com os panfletos. Fomos levadas a conhecer mais sobre o funcionamento do vlog e, ao pesquisarmos sobre a sugestão, encontramos o trabalho de Adorno (2015, p.17-18), que nos apresenta uma definição:

Entendo o vlog como um ritual de linguagem ainda em processos tensos de cristalização da sua textualidade e autoridade de um lugar histórico do poder-dizer do eu e diferenciando-se, gradualmente, de outras textualidades digitais, ou seja, não existe o efeito de referência evidente, isto é, uma posição dominante no jogo institucional, do que seja um ‘vlog’ da mesma forma que é para, por exemplo, um ‘livro’, um ‘trabalho acadêmico’, um ‘jornal’ ou um ‘tratado matemático’.

O autor fez sua pesquisa em nível de doutorado sobre o funcionamento da plataforma digital de vídeos do Youtube e, após percorrer um caminho que buscou

historicizar o vlog, Adorno (2015, p.42, grifos do autor) chega à conclusão (inconclusiva) de que “os sentidos de vlog são dispersos quando se busca uma suposta origem para este *tipo textual*”, mas observa que alguns sentidos começam a se estabilizar e, assim, traça algumas regularidades no que tange a composição de um vlog:

O vlogueiro (nome que se dá ao produtor do vlog) enuncia fatos cotidianos, comentários sobre acontecimentos midiáticos, ciência e política, dicas de fazeres específicos (maquiagem, jogos de videogames e gastronomia são os mais recorrentes), muitas vezes marcando opiniões a partir do que apresenta como sendo vivências particulares. (Ibidem, p. 42).

Dentre as regularidades apresentadas para este “ritual languageiro”, o autor traz que “o vídeo ocupa o lugar central na espacialidade da tela. Essa centralidade, no caso do vlog, é reiterada pela posição do corpo na imagem no vídeo, também central” (Ibidem, p.43), e “o corte de imagem acima do peito, mostrando ombros e, principalmente, o rosto” (Ibidem, p.48). Também cita outras regularidades, tais como “a inserção de palavras na imagem que designam os tópicos que o vlogueiro pretende abordar”, “a utilização de técnicas de transição entre imagens de escurecimento e clareamento graduais entre os cortes”, “a topicalização do texto falado pelas imagens de textos”. (Ibidem, p.53). Em relação a esses aspectos, o autor afirma que “são traços diferenciais que se historicizam, em relações de reprodução/transformação nas séries de vídeos produzidos para o YouTube, como pontos de ancoragem da formulação própria a este ritual de linguagem”. (Ibidem, p.54).

Com base nas considerações de Adorno, pensávamos em produzir pequenos vídeos nos quais os alunos trariam a temática estudada e se posicionariam a respeito. Nesse sentido, essa compreensão de vlog encontrada no trabalho de Adorno (2015) nos ajudou a pensar em possibilidades que poderiam ser materializadas durante o projeto.

Também recebemos de nossa avaliadora interna, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Regina Martins e Silva, UNEMAT, a sugestão de historicizar os sentidos sobre drogas, que seriam colocados em discussão durante o desenvolvimento da intervenção. Em AD, conforme Orlandi (2015, p. 66), “historicidade é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele” e, não “a história refletida no texto”. A autora ainda nos chama a atenção para o fato de que:

Sem dúvida, há uma ligação entre a história externa e a historicidade do texto (trama de sentidos nele) mas essa ligação não é direta, nem automática, nem funciona como uma relação de causa-e-efeito. (ORLANDI, 2015, p.66).

Sentidos que ainda precisariam fazer sentido durante a elaboração e o desenvolvimento deste projeto e que implicariam, dentre outros aspectos, na seleção de materiais a serem utilizados.

Sustentadas pelas noções de leitura, gestos de interpretação e autoria compreendidos pela Análise de Discurso, as quais norteavam nosso projeto, partimos para a escola com a expectativa de que os alunos percebessem que a leitura se dá em todas as situações cotidianas, através de materialidades significantes diversas, e que as condições de produção são constituintes desse processo. Além disso, pretendíamos que os alunos chegassem, ao término do projeto, sentindo-se autorizados a dizer e a escrever. O caminho percorrido neste intento será detalhado no capítulo seguinte.

### 3 O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E SEUS EFEITOS DE SENTIDO

#### 3.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA E ALGUNS DIRECIONAMENTOS

Em nosso primeiro contato, no início do ano letivo de 2017, que ocorreu em 13 de março, fizemos uma dinâmica de boas-vindas com os alunos, chamada O PRESENTE, em que alguém começa dizendo uma qualidade de alguém e o presenteia com um embrulho, nesse caso, levado por mim e contendo pirulitos suficientes para toda a turma, e assim sucessivamente: cada pessoa que recebe o presente lê um pequeno texto e passa para alguém que, na sua concepção, “combina” com o que está escrito. Tomamos esse processo de um aluno atribuir sentidos a outro aluno como gesto de interpretação, pois, conforme Orlandi (2007b, p.115), “todo sujeito, ao dizer, produz [...] um gesto mínimo de interpretação que é a inscrição de seu dizer no interdiscurso (no dizível) para que ele faça sentido”. Ao final, o presente é distribuído a todos, pois, propositalmente, a última qualidade escrita direciona a pessoa a dividir o presente com os colegas.

Foi um modo de pensar a primeira aula no início do ano letivo e refletir sobre quantas características positivas encontramos em pessoas que estão ao nosso lado. Foi um momento de descontração em que todos participaram, já que a maioria se conhece da turma/escola/cidade. Após a dinâmica, relembrei com a turma nosso contato no ano passado sobre o trabalho a ser desenvolvido com a temática “drogas lícitas e ilícitas”.

No dia seguinte, fizemos a explanação do passo-a-passo do projeto em slides e, ao retomarmos a conversa, aproveitamos para esclarecer que o tema era amplo e que, para facilitar nosso trabalho, teríamos que escolher um recorte no que tange à quantidade e variedade de drogas que pesquisariamos. Desse modo, para dar consequência ao nosso intuito de desenvolver um trabalho que desse voz a nossos alunos, pedimos sugestões de algumas drogas com as quais poderíamos trabalhar e, ao produzirem seus gestos de interpretação, “o que – perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores – decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção”, (ORLANDI, 2007b, p. 22), apareceram sugestões como “crack”, “cocaína”, “maconha”, “ecstasy”, “narguille”, “tabaco”, as

quais anotamos no caderno, tanto eu quanto os alunos, para posterior (re)ratificação.

Também conversamos sobre o que eles entendiam por drogas lícitas e ilícitas. Sobre drogas lícitas, surgiram respostas como “é permitido por lei”, “é legalizado”, “não é crime fazer uso”, mas também disseram que já viram alguma lanchonete da cidade vender álcool e/ou cigarro para menores, o que é proibido. Relataram que remédios são drogas legalizadas e café, por exemplo, também pode ser considerado droga, devido a seu potencial viciante. Expuseram em suas falas que, mesmo sendo lícita, uma droga pode ter restrições de venda e consumo que nem sempre são aceitas/consideradas tanto por quem faz uso, quanto por quem vende. Em relação às drogas ilícitas, disseram que são drogas proibidas por lei e que quem usa precisa recorrer a traficantes para consegui-las.

Pontuamos que os efeitos de sentidos em funcionamento no discurso dos alunos não são aleatórios, pois, “ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva”. (ORLANDI, 2015, p.50-51).

Nesse primeiro momento, nos pareceram satisfatórias as respostas, pois tinham um entendimento que julgamos aceitável para essas noções, pelo fato de também questionarem o funcionamento previsto em lei e o funcionamento do que ocorre socialmente, inclusive, observado por eles onde moram. Assim, ao mesmo tempo em que esses gestos de interpretação constituem uma forma de colocar em evidência um saber sobre o tema, dão visibilidade ao funcionamento contraditório que os significantes “lícitas” e “ilícitas” engendram. Outros questionamentos e dúvidas apareceriam posteriormente com as pesquisas, leituras e discussões realizadas, sobre os quais nos deteremos mais adiante.

Desde a qualificação do projeto, tínhamos a previsão de trabalhar com duas tiras nesse primeiro momento e assim fizemos. A escolha desse texto deveu-se a duas questões principais: a primeira foi a tentativa de começarmos o trabalho fugindo da clássica utilização de textos somente verbais que, por vezes, dá aos alunos o status de ser “mais importante”. Conforme Orlandi (2012a, p. 50),

o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem. A escola, no entanto, evita, escrupulosamente, incluir em sua reflexão

metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal.

Esse funcionamento coloca em evidência a concepção que a Escola tem do seu aluno-leitor, concepção essa que apresenta, entre suas “propriedades”, uma “que o relaciona somente com a linguagem verbal e no interior da escola”. (ORLANDI, 2012a, p.51). Vimos, no exercício, uma oportunidade de dar espaço a um texto que poderia ser excluído da leitura escolar, mas não do nosso projeto. Entendemos a utilização desse texto como “ponto de partida, a fonte de hipóteses para estimular e fazer avançar o processo do aprendiz”. (Ibidem, p. 52).

A segunda questão é o fato de esse texto ser conhecido pelos discentes em gibis, por exemplo. Para a leitura, a Figura 1 foi projetada na parede da sala de aula com o auxílio do Datashow da escola e deixamos que a turma a contemplasse por uns instantes; alguns alunos riram ao final dessa primeira leitura.

Figura 1 – Tira sobre drogas.



Fonte: Tira... (2016).

Aproveitamos o momento para discutir questões relacionadas aos processos de constituição, formulação e circulação desse texto:

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jeito que tiram seus sentidos. (ORLANDI, 2015, p. 31).

O processo de elaboração (formulação) das tiras é determinado pela memória (constituição) em funcionamento do que se compreende como tira. Dessa maneira, os alunos perceberam que, no processo de formulação, existem “modelos” socialmente utilizados que legitimam as tiras. Esse questionamento os remeteu a

algumas características que se repetem em tiras diversas, como a imbricação de imagem e texto, mas também pode se formular somente com imagem; o uso de balões ou alguma maneira para indicação de falas, como na Figura 1; a divisão em quadrinhos na horizontal; a abordagem de temas diversos e/ou o emprego da linguagem formal/informal. Esses apontamentos foram os mais recorrentes. Desse modo, observamos que os alunos, ao produzirem sentido, “concebido como efeito”, não o fizeram como “algo que advém do enunciado em si, mas da relação de pertencimento que ele mantém com os sentidos já produzidos, reconhecidos socialmente”. (DIAS, L., 2014, p.96).

Os efeitos de sentidos que podem emergir durante a leitura não são alheios à sua maneira de circular, porque, conforme Orlandi (2012b, p. 11), “os ‘meios’ não são nunca neutros” e sobre a circulação, que é o que dá “existência” às tiras, (Ibidem, p. 139), os alunos declararam saber que existem revistas impressas e online destinadas à publicação desses textos. Não expressaram certeza sobre a circulação em jornais porque é um texto que não circula comumente em nossa cidade, no que intervim e disse que também acontece. Alguns alunos já acessaram sites onde se encontram tiras, mas não souberam dizer quais sites, além de apontarem a circulação no *Facebook* e no *WhatsApp*.

Também lembraram da ocorrência em livros didáticos, principalmente os de Português, de tiras da Mafalda e do Hagar, personagens bem conhecidos. As tiras presentes no livro didático possuem referências, por isso, os alunos demonstraram saber que essas tiras foram publicadas inicialmente em outro lugar e depois escolhidas para compor o livro. Essa transposição silencia a situação enunciativa de origem e ressignifica os efeitos de sentidos. Sobre essa questão, Martins (2006, p.109) diz que

a elaboração de um livro didático implica vários passos de transformação de um determinado conteúdo a ser ensinado. É um processo de transposição de um lugar para outro: da ciência para o que se denomina parâmetros e desses para a vulgarização na forma de material didático. Toda essa questão se materializa na maneira de definição, no grau de formulação de perguntas, seleção de exercícios, escolha de textos.

Nesse processo, podemos considerar que há uma interdição/interferência nas condições de produção de leitura dos alunos, visto que:

Uma pluralidade de tiras humorísticas, charges, notícias, etc. [...] perdem sua legitimidade enquanto tal porque uma charge, por exemplo, só é reconhecida dentro de um contexto, fora ela se torna

um agrupamento de palavras e imagens sem sentido. Não faz sentido recortar uma charge de um determinado jornal e colar em um outro espaço. O efeito não será o mesmo. O que temos em abundância nos livros não são textos autênticos, mas pseudotextos. Isso [...] parece um erro grave, à medida que o estudante, mesmo tendo contato com uma gama de gêneros, eles se tornam incompreensíveis pela forma descontextualizadas em que são apresentados. (MARTINS, 2006, p.120-121).

No caso das duas tiras trabalhadas, os alunos souberam que foram encontradas no buscador de imagens do *Google*. Quando questionados sobre esse modo de circulação e o que ele possibilita ao leitor, surgiram respostas como: “é mais fácil achar”, “qualquer um pode ler”, “ajuda a disseminar a informação”, “serve para pegar a informação mais rápido”, “fica mais fácil de achar na Internet”, “hoje em dia é bem mais fácil procurar na Internet do que em livros na biblioteca”, respostas essas que foram registradas em áudio e/ou no caderno dos alunos.

Observamos nas formulações uma regularidade da palavra “fácil” e de expressões como “qualquer um pode ler”, “rápido”, significantes que marcam o discurso dos alunos e trazem como efeito de evidência a compreensão de rapidez, facilidade e excesso relacionados ao uso da Internet nos dias de hoje. Como se o fato de “sentar na frente de um computador” e abrir o programa de busca possibilitasse acessar todo o conhecimento construído no mundo. Sentidos esses que os atravessam pela *memória discursiva*, compreendida aqui como “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”. (ORLANDI, 2015, p.29).

A respeito dos sentidos produzidos sobre a Internet, Dias (2011b, p.5) afirma

que a ilusão de completude é um dos efeitos perversos do funcionamento da memória como espaço (armazenamento), que se produz com as novas tecnologias. E não mais da memória como tempo (esquecimento) a memória histórica.

Ao mesmo tempo, esses sujeitos “se esquecem” de que nem tudo está na Internet e de que há um direcionamento dos filtros de busca, pois, “a internet nos mostra aquilo que ela pensa que queremos ver”. (PARISER, 2011 apud DIAS, 2011b, p. 40). Diante de tal mecanismo, Dias, (2011b, p.40) nos alerta que “o problema é que não é o sujeito que decide o que entra no filtro-bolha, e mais, ele não vê o que fica de fora”. Após as considerações dos alunos, comentamos que, ao mesmo tempo que uma publicação pode ter livre circulação na Internet, não significa

que todas as pessoas a conhecerão, já que nem todos têm acesso à Internet e, se acessam, só a encontrarão em situação de busca sobre um tema, ou se passar, durante a navegação, na página em que o texto está publicado.

Compreendemos, assim, que existem vários fatores que interferem na busca e no encontro de informações através de pesquisas feitas na Internet e que nossos gestos de interpretação estão também determinados por esses funcionamentos de controle antes mesmo de chegarmos à informação.

Em seguida, os alunos foram indagados sobre o que poderiam dizer sobre esse texto e ouvimos respostas como: “Nerdin parece inteligente e o outro mais doidão”; “o Nerdin achou que tomando remédio ficaria drogado” e, imediatamente, outra aluna rebateu: “mas remédios contêm drogas” e outros alunos concordaram. Perceberam também uma quebra de expectativa no último quadrinho, pois o imaginário de droga para a maior parte dos alunos não está associado somente aos clássicos remédios, visto que este significante possibilita outros efeitos de sentido. Um aluno comentou que parecia maconha na mão de um dos personagens no primeiro quadrinho e dissemos que esse era um sentido possível.

Não desconsideramos nenhuma das respostas, pelo contrário, pretendíamos justamente dar condições de participação do maior número possível de alunos na discussão. Entendemos que dar voz aos alunos é um processo que fará que com que se sintam autorizados cada vez mais a participar de discussões, sem receio de serem tolhidos.

O discurso materializado na discursividade dos alunos os inscreve em formações discursivas (doravante FDs). Em Pêcheux (2014, p.147, grifos do autor), encontramos que “a *formação discursiva*” é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada [...] determina o *que pode e deve ser dito*”. Orlandi (2015, p.42), ao explicar a constituição das FDs, traz que essas formações têm a contradição na sua essência e “são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações”.

Os gestos de interpretação produzidos, a partir da leitura dessa tira, inscrevem os sujeitos-alunos em FDs distintas em relação ao que compreendem por drogas, pois, ao mesmo tempo que formulam “o Nerdin achou que tomando remédio ficaria drogado”, supondo que remédio não seria droga, também formulam “mas remédios contêm drogas”, por meio do funcionamento do significante “contêm”.

Observamos também uma quebra de expectativa de alguns alunos que esperavam algo mais “pesado” que uma aspirina ou tylenol. Sobre o outro personagem que não o Nerdin, os efeitos de sentidos foram na direção de o verem como alguém “mais doidão”, tanto que apontaram o uso de maconha por ele e seu desapontamento, através da expressão facial, elemento não-verbal, visual, quando Nerdin diz ter tomado apenas remédio.

Ao considerarmos o atravessamento da memória discursiva e as FDs em que os alunos se inscrevem para produzir seus gestos de interpretação, a quebra de expectativa e a graça/o humor produzidos a partir do último quadrinho pode estar associado ao imaginário de droga em funcionamento, tanto na leitura dos alunos, quanto na formulação do segundo personagem, o que vai de encontro ao discurso dominante contra o uso de drogas em geral.

Essas reflexões também apontaram para uma ratificação de alguns efeitos de sentidos para o significante “droga”, produzindo efeitos no que seria (ou não) pesquisado ao longo do projeto. Remédio, por exemplo, foi descartado como objeto de estudo e o recorte oficial não tardaria a ocorrer.

Também declararam não conhecer esses personagens de outras leituras. Não havendo mais participações, partimos para as questões elaboradas previamente. Combinamos de eles copiarem as perguntas no caderno e começarem a fazer sozinhos, mas estaríamos à disposição para quaisquer dúvidas que surgissem. O registro escrito se deveu ao fato de querermos material para consulta posterior, se necessário. De imediato, vários alunos vieram me perguntar o que é Tylenol; outros não lembravam o que é característica, mesmo depois da conversa que tivemos, pois havia uma questão sobre o texto que perguntava “como você o caracterizaria?”.

Então, retomei os questionamentos feitos anteriormente sobre o que eles sabiam sobre ocorrências frequentes nestes textos, como estrutura, linguagem, local de publicação e assim foi possível que o aluno elaborasse sua resposta; questões essas que, para nós, são de relevância para a compreensão da tira e resolução das atividades. Não nos atentamos para esses detalhes no momento do planejamento, mas, durante o desenvolvimento do exercício, percebemos que são questões pertencentes às reais condições de produção de leitura de alguns alunos, que são determinantes no processo de compreensão do texto e, em consequência, do desenvolvimento das atividades propostas.

Fatores como o desconhecimento dos possíveis sentidos de uma palavra ou até mesmo a impossibilidade de estabelecer relações intertextuais e produzir uma interpretação se fizeram presentes do decorrer do exercício. Ao elaborarmos as questões, estas nos pareceram muito claras, como se isso fosse possível, e, por um instante, desconsideramos a opacidade da língua. Mas esta reflexão só foi possível durante e depois da realização da atividade, o que nos remete às palavras de Orlandi (2015, p.15), quando diz que “a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente”. Ao pensar uma atividade escolar, não importa o cuidado que tenhamos ao elaborá-la, os efeitos de sentidos sempre nos escapam e sempre poderão ser outros, mas não qualquer um.

No que tange à Figura 2, fizemos o mesmo processo de projetar na parede, com o projetor e notebook da escola, e deixar que os alunos fizessem sua primeira leitura.

Figura 2 – Consciência de doidão.



Fonte: Consciência... (2017).

Ao partirmos para este outro texto, tivemos outras pequenas surpresas, como a indicação, por parte de um aluno, de haver uma faca na mão da personagem do primeiro quadrinho, mas, quando outro colega disse que era um cigarro, devido à fumaça, mudaram de ideia. Não questionamos a resposta do aluno sobre a faca naquele momento, pois uma leitura rápida pode levar o leitor a ter a impressão de ser uma faca com o cabo quebrado, por desconsiderar a imagem de fumaça, mas os outros comentários que surgiram foram importantes na reflexão e no redirecionamento dos efeitos de sentidos inicialmente apontados. Consideramos que, se tivéssemos corrigido e interditado o dizer do aluno após sua fala, sua interpretação poderia ter sido comprometida e termos agido de maneira divergente

ao que desejamos, que é a de dar condições para que esse aluno produza seus próprios gestos de interpretação, sem a interferência imediata e autoritária do professor.

Essa interferência “autoritária” está relacionada aos dizeres de Orlandi (2015), quando propõe três modos básicos de funcionamento do discurso, que são: o discurso autoritário, o discurso polêmico e o discurso lúdico. No primeiro, a polissemia é contida; no segundo, é controlada; no terceiro, é aberta. Dessa maneira, o Discurso Pedagógico, em funcionamento na escola, tende ao discurso autoritário, que está relacionado ao ensino de língua com sentido único e transparente, sem que os alunos possam produzir sentidos que se distanciem dos já postos. Estávamos atentas a esta questão, pois, para podermos ressignificar nossa prática, a mudança não ocorre de forma mecânica e imediata.

Também houve alunos que vieram nos perguntar o que era “tapinha”, fato que demonstrou que nem todos conseguiram estabelecer as relações por nós esperadas para retomar os possíveis sentidos dessa expressão relacionada à tira. Nesse momento, assim como já o fazíamos antes do projeto, pudemos colaborar com os alunos, ajudando-os a estabelecer algumas relações, questionando sobre sentidos que lhes vinham à mente, a partir da leitura da tira, e também convidamos para a discussão outros alunos da turma que contribuiriam com seus apontamentos.

Alguns alunos se lembraram de uma música polêmica que dizia “um tapinha não dói” no seu refrão. A canção trazia à tona a questão da violência contra a mulher em “tom de brincadeira”, relacionada ao prazer sexual. Grantham, (2009, p.10), relata que esse

discurso jocoso acaba por chancelar a violência do homem contra a mulher e, cantado em paradas musicais, passa a ser repetido, a ser tomado como ‘normal’ e a esconder uma certa convivência da sociedade para com a violência doméstica.

A partir do enunciado “um tapinha não dói” da tira surgem outros efeitos de sentido para o texto, pois as condições de produção são outras, assim como os sujeitos envolvidos e a relação com uma FD que faz referência ao uso de drogas. O verbete “tapinha”, no Dicionário Priberam<sup>4</sup> Online, traz em em primeira acepção o

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/tapinha>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

sentido de “pancada suave dada com a mão” e, em segundo “trago dado em cigarro de haxixe=tapa”.

Dessa maneira, o enunciado retoma um já dito, mas o desloca para a produção de outros sentidos. Quando os alunos foram solicitados a escrever o que compreendiam por “tapinha”, surgiram formulações como: “a expressão significa que é para fumar (maconha e outros)”, “um cigarro”, “fumar maconha”, “significa vai lá fumar mais”, “que o cigarro é um tapinha”, “fumar drogas pesadas”, “é pra ele fumar mais um pouco”.

Dividimos esses dizeres em dois grupos: o primeiro, com formulações que tentam explicar o efeito de sentido produzido pela palavra “tapinha” em enunciados como “um cigarro”, “fumar maconha”, “fumar drogas pesadas”, “que o cigarro é um tapinha”. Esta última formulação ainda deriva para outros sentidos, além da tentativa de definição da palavra. A estrutura sintática com sujeito + verbo de ligação + predicativo do sujeito pode nos levar a compreendê-la como definição; se relacionada à música, como algo que faz mal e machuca/prejudica quem fizer uso; mas também podemos compreender como algo suave/leve, devido ao uso do sufixo indicador de diminutivo “inho”. O sentido vai variar conforme a FD em que se inscreve o enunciador e as condições de produção da formulação.

No segundo grupo, com as formulações “a expressão significa que é para fumar (maconha e outros)”, “significa vai lá fumar mais”, “é pra ele fumar mais um pouco”, observamos que os alunos consideraram o contexto imediato (as condições de produção em sentido estreito), com a fala da “consciência do mal”, e expressaram sua compreensão de toda a formulação “um tapinha não dói”, e não somente da palavra “tapinha”.

Também perceberam que nos ombros do personagem havia uma materialização da consciência representada pelas figuras de um anjo, que, na nossa cultura, reproduzem os sentidos de bem/certo e de um diabo (mau/errado). Imagens estas que circulam como efeito de evidência em nossa sociedade e pertencem a um saber cristalizado, atualizado na memória discursiva. Todo discurso tem implicados nas suas condições de produção o que é material, o que é institucional e o mecanismo imaginário que “produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica”. (ORLANDI, 2015, p. 38).

Ao refletirmos sobre essas formulações dos alunos, que apresentam uma visão dicotômica e opositiva do mundo, remetemo-nos a outras situações em nossa

sociedade em que há esse funcionamento, como em rico/pobre, direita/esquerda, honesto/corrupto, entre outros. Sarian (2012a, p.147), apoiada em Pêcheux, diz que, na sociedade capitalista, “essa divisão [...] não se dá entre dois mundos separados por barreiras visíveis, mas num só mundo, em que as barreiras, invisíveis, produzem seus efeitos”.

Até esse momento, os alunos não tinham sido informados do nome da tira, “Consciência de doidão”, pois não queríamos que esta formulação administrasse os sentidos que seriam produzidos; cabe ressaltar que essa informação que não foi obrigatória para estabelecerem as relações necessárias para a compreensão do texto.

Na continuação da atividade, ao se referirem à situação vivida pelo personagem da Figura 2, ouvimos dizeres como “um tanto quanto crítica”; “é algo vergonhoso, constrangedor, principalmente na família”; “que ele seguiu seu lado mau em vez do bom”; “péssima, se ele não tivesse bebido tanto não teria passado esse vexame”; “constrangedor”. Por meio dessas formulações, observamos uma predominância de reprovação da atitude da personagem, o que mostra que esses alunos não se identificam com situações como a representada, ao menos é o que passaram em suas respostas enquanto sujeitos-alunos em uma sala de aula. Significantes como “crítica”, “vergonhoso”, “péssima”, “constrangedor” demarcam o posicionamento dos alunos e sua avaliação negativa sobre a situação vivida pela personagem. Podemos compreender, a partir de suas formulações, que os alunos se inscrevem em uma FD que é contra o uso de drogas e/ou que reprova a atitude de quem usa, assim como as consequências desse uso. Sobre a identificação ou não dos alunos com essa situação, nos apoiamos em Pêcheux (2014, p. 150, grifos do autor) quando diz:

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os *traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

Das respostas elencadas, somente a formulação “que ele seguiu seu lado mau em vez do bom” pode deixar em aberto o julgamento da atitude, pois mostra a possibilidade de uma escolha; já as respostas anteriores não dão abertura para outras possibilidades.

Silva (2015) afirma que o usuário de drogas é visto em nossa sociedade como delinquente e/ou doente. E essa imagem se materializa nos discursos do Estado através de campanhas relacionadas à Saúde (doente) e à Segurança (delinquente), além da mídia.

Ainda conforme Silva (2015, p.118), “os discursos vinculados à área médica, jurídica e política são tomados como autênticas representantes desta ideologia dominante”, que acaba por se consolidar nas instituições da nossa sociedade, que são a igreja, a família, o Estado, a escola, entre outras. As ações, campanhas do Estado, buscam “produzir efeitos de sentidos de um consenso na opinião pública e na sociedade” (Ibidem, p.118). As respostas dadas pelos alunos materializam esse discurso dominante através da reprovação da atitude e da não-identificação desses sujeitos com o personagem que é usuário de drogas.

Depois dessa atividade, pudemos retomar a questão de recorte do tema e estabelecer com quais drogas trabalharíamos no projeto. Surgiram questões como: de que maneira organizaríamos as pesquisas? E os alunos, como as fariam, em dupla ou trio? Se em grupo, como seria a divisão? Ao que disseram que preferiam em grupo, a divisão seria por afinidade, para que trabalhassem melhor. Curiosamente, dividiram-se em quatro grupos: dois compostos por meninas e dois por meninos. Disseram que poderiam pesquisar sobre duas drogas cada grupo, o que consideramos razoável pela quantidade de alunos por grupo, mas deixamos bem claro que todos deveriam ter responsabilidade pelas tarefas.

Num processo de (re)divisão do trabalho da leitura, queríamos delegar a todos atribuições semelhantes, para que se sentissem igualmente responsáveis pelo projeto.

Lembramos aqui de Pêcheux (1994, p. 58-59), quando trata da *divisão social do trabalho de leitura*, a qual se inscreve

numa relação de dominação política: a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo ‘interpretações’, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento “literal” dos documentos, as ditas ‘interpretações’...

Histórica e ideologicamente, a escola subjuga os alunos ao seu funcionamento, no qual “o professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola

para aprender”. (ORLANDI, 2011, p. 31). Na sala de aula, o professor é autoridade; na igreja católica, o padre; e, assim, em todas as instituições ocorrem situações em que se vê o funcionamento das relações de força: “segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. (ORLANDI, 2015, p. 37). No caso da escola, o aluno é “obrigado” a fazer o que é solicitado sem entender o porquê, mas obedece/aceita devido ao lugar que ocupa.

Apesar desse funcionamento apontado como recorrente nas escolas, entendemos com Orlandi (2012a, p. 110) que “para o aluno, o conhecimento não vem pronto, mas é, ao contrário, um processo (da elaboração do qual ele faz parte fundamental)”. Desse modo,

cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa crucial da divisão do trabalho: propiciar, pela ação pedagógica, a sua própria transformação e a do aprendiz, assim como da forma de conhecimento a que tem acesso. (Ibidem, p.110).

Como nosso propósito era o de construir juntos um arquivo de leitura, consideramos ser coerente instigar os alunos a se comprometerem com o processo. Por isso, desde a escolha da temática, participaram e deliberaram sobre o que faríamos.

Retomamos as sugestões de drogas a serem pesquisadas e o trabalho com a pesquisa ficou estabelecido da seguinte maneira: grupo 1 (crack e cocaína) com cinco meninas, mas terminou com quatro, porque uma integrante mudou de escola; grupo 2 (álcool e maconha), com cinco meninas; grupo 3 (LSD e ecstasy), com cinco meninos, e grupo 4 (tabaco e narguilé), com seis meninos. Do total de drogas escolhidas, duas são consideradas lícitas (tabaco e álcool) e cinco ilícitas (crack, cocaína, ecstasy, LSD e maconha), além do narguilé que também foi objeto da pesquisa.

Para determinar o que consideramos como lícito ou ilícito, neste momento, foram utilizados os conhecimentos dos alunos e da professora, acrescidos do fato de circular, sob o efeito de evidência de sentido, que álcool e cigarro são considerados lícitos, pois, apesar da restrição a menores, não é proibido por lei, e crack, cocaína, ecstasy, LSD e maconha são ilícitos. Já o narguilé é um dispositivo para fumar, então, não se “enquadraria” em nenhuma das definições dadas *a priori*. Também recorreremos aos minidicionários disponíveis na escola. Bueno (2010) traz como

definição do que é lícito: “*adj.* que é conforme a lei, não proibido; permitido” e para ilícito “*adj.* proibido por lei, não permitido”.

Antes da aula, tentei me apoiar na lei 11.343, de 23 de agosto de 2006<sup>5</sup>, que institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad, que prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas e define crimes. Lemos, no artigo 1º:

Parágrafo único. Para fins desta Lei, consideram-se como drogas as substâncias ou os produtos capazes de causar dependência, assim especificados em lei ou relacionados em listas atualizadas periodicamente pelo Poder Executivo da União.

E no seu artigo 66:

Para fins do disposto no parágrafo único do art. 1º desta Lei, até que seja atualizada a terminologia da lista mencionada no preceito, denominam-se drogas substâncias entorpecentes, psicotrópicas, precursoras e outras sob controle especial, da Portaria SVS/MS nº 344<sup>6</sup>, de 12 de maio de 1998.

“Até que seja atualizada a terminologia” remete a uma tensão sobre lícito/ilícito em circulação no discurso jurídico, apoiado no discurso médico-farmacêutico que o define. Definição essa que pode variar a cada atualização. Ao visitarmos a Portaria do Ministério da Saúde citada acima, encontramos vários significantes bem específicos da área, o que dificultou a compreensão de uma definição mais imediata do que é lícito ou ilícito para sujeitos que não estão acostumados com tantos termos técnicos de natureza médico-farmacêutica, além de menções às substâncias químicas.

Por essa razão, nesse momento, preferimos recorrer às definições de dicionário, às pesquisas de sites institucionais, como do Instituto Nacional do Câncer<sup>7</sup> (INCA), da Secretaria de Estado de Segurança Pública de Mato Grosso (SESP), através do *Plano Estadual de Enfrentamento às Drogas em Mato Grosso*<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm)>. Acesso em: 02 out. 2016.

<sup>6</sup> Disponível em: <[http://www.anvisa.gov.br/hotsite/talidomida/legis/Portaria\\_344\\_98.pdf](http://www.anvisa.gov.br/hotsite/talidomida/legis/Portaria_344_98.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/inca/portal/home>>. Acesso em: 10 out. 2016.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.seguranca.mt.gov.br/UserFiles/File/Plano%20Drogas.pdf>> Acesso em: 10 out. 2016.

(2011), que cita o tabaco e o álcool como drogas lícitas e o crack, a cocaína e a maconha como ilícitas.

Melo (2011, p. 2 apud SILVA, 2015, p. 38) diz que

‘no âmbito da legislação brasileira, existem três tipos de drogas’. Em primeiro lugar, têm-se as consideradas livres, as quais qualquer um pode adquirir sem que haja controle por parte do Estado quanto à sua obtenção, como exemplo, temos o álcool, cigarro, entre outras. Em segundo lugar, têm-se as de uso controlado, ou seja, o Estado limita os meios de obtenção através de políticas restritivas, como as que exigem o receituário médico. E, em terceiro lugar, têm-se as de uso proibido, que são todas as drogas que interferem na consciência do sujeito, como maconha, cocaína, crack, LSD, haxixe, entre outras [...].

Desse modo, “o que separa o lícito e o ilícito são alguns critérios de controle do Estado. Sentidos que regionaliza em formações discursivas médica, religiosa e jurídica”. (SILVA, 2015, p.38-39). A partir dessas leituras, pudemos sustentar que a definição legal se apoia nas pesquisas médico-científicas e é o Estado que organiza e impõe para a sociedade essas definições.

Neste momento, pensamos que estávamos em uma fase que carecia de pesquisas para progredir com as discussões em sala de aula e assim fizemos.

### 3.2 A PESQUISA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ARQUIVO

Nossa primeira ida ao Laboratório de Informática aconteceu em 22 de março de 2017 e está relacionada ao primeiro objetivo específico do projeto, “construir, com a participação dos alunos, um arquivo de leitura composto de diferentes materialidades sobre a temática selecionada”.

Compreendemos o arquivo como um "campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão". (PÊCHEUX, 1994, p.57). Também nos apoiamos em Orlandi (2012b, p. 59) que define arquivo como “o discurso documental, institucionalizado, memória que acumula”, mas a seleção não se deu de qualquer maneira, pois “há gestos de leitura que constroem o arquivo” (Ibidem, p. 59). Desse modo, pesquisamos e selecionamos os documentos em um trabalho simultâneo de leitura de arquivo e construção do nosso arquivo de leitura para o objetivo que tínhamos.

No nosso caso, a pesquisa esteve voltada para uma temática específica. Consideramos, portanto, essa construção como um processo determinante e

“sustentador do gesto de leitura e interpretação” que os alunos realizaram. (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p.22).

Combinamos em sala que os grupos deveriam ficar juntos para facilitar o trabalho e poderem trocar informações durante a pesquisa. As condições de produção do laboratório eram as seguintes: a escola dispunha de 35 computadores no total, dos quais 11 estavam em funcionamento e, destes, 10 eram utilizados pelos alunos, pois o número 11 estava conectado a uma impressora e era de uso exclusivo da técnica, inclusive, com aviso por escrito para tal determinação.

No decorrer do semestre, o número de computadores diminuiu e, ao final, apenas dois computadores para uso de alunos funcionavam. Portanto, no início do projeto, a escola contava com 10 computadores e tanto pela disposição física, quanto pela divisão dos grupos, não foi possível trabalhar uma dupla por máquina. Dessa maneira, havia computador com três alunos. Como era nossa primeira ida ao laboratório, observamos a atitude dos alunos tanto neste novo ambiente, como em relação à tarefa que tinham para realizar. Não tivemos problemas de disciplina, por exemplo, e se dedicaram à pesquisa conforme combinado anteriormente.

Solicitamos que fizessem as pesquisas com calma, para poderem selecionar o que considerassem de importante e não simplesmente copiar a primeira informação que “vissem pela frente”. Porém, com o nosso distanciamento de alguns grupos, rapidamente os alunos começaram a copiar no caderno para encher a folha, como se quantidade fosse qualidade de pesquisa. Lembramos outras vezes, em voz alta, sobre a importância de lerem as informações que foram encontradas. Talvez tenha funcionado aqui uma memória desse tipo de atividade escolar relacionada à maneira que consideram o que é fazer pesquisa ou à maneira como fazem realmente.

Sabíamos que a professora de Língua Portuguesa do ano anterior não havia trabalhado pesquisa com a turma, mas também sabíamos que professores de outras disciplinas haviam trabalhado. Não remetemos à atitude dos alunos em copiar sem ler a um único professor ou ao professor de Língua Portuguesa em específico. Entendemos que as práticas escolares em geral são fonte de inculcação nos alunos e seus reflexos estão relacionados à Instituição como um todo. Procurar responsáveis por certas atitudes dos alunos nunca foi nossa pretensão, apenas observamos o funcionamento das aulas, que nos serviu para reflexão enquanto sujeitos que fazem parte da escola.

Também não deixamos de perceber o fato de que a maioria das pesquisas foi direcionada a textos apenas verbais, o que nos mostra o funcionamento da contradição, compreendida por Pêcheux, (1977, p. 190, grifos do autor apud SARIAN, 2012a, p. 133), como “*a contradição de dois mundos em um só*”. Conforme Orlandi (2012a, p. 50), o mesmo “maniqueísmo escolar, que vê em outras formas de linguagem sua manifestação rebaixada” e, por vezes, questionada e até mal vista pelos alunos, no sentido de reclamarem de textos longos, ao mesmo tempo, teve sua inculcação repercutida nesse gesto de busca pelo mesmo tipo de texto que, por vezes, não os agrada.

No que se refere ao funcionamento da pesquisa, consideramos que os alunos não tiveram embaraço para encontrar informações diversificadas, mas para sua seleção. O volume de informações foi tamanho que os alunos tiveram dificuldade mesmo para escolher o que já viera selecionado para eles por meio das clivagens. Assim, retomamos que o efeito de rapidez e facilidade de pesquisa na Internet, conforme apontado durante as atividades iniciais com as tiras, não tem exatamente esse funcionamento imaginado. Se o acesso é “fácil” e rápido devido ao funcionamento da própria Internet, a triagem/filtragem é demorada e complexa, ao considerarmos as etapas necessárias à seleção de tudo que chega até nós, mesmo por meio dos filtros de busca.

Finda a aula, combinamos de fazer uma roda de conversa no dia seguinte para conversarmos sobre essas primeiras informações encontradas e, a partir delas, traçar novas metas para as próximas pesquisas.

Havíamos criado um grupo de *WhatsApp* para interação entre professora e turma, além de podermos compartilhar pesquisas realizadas. A função interacional funcionou e funciona muito bem até hoje, mas a função de compartilhamento de pesquisas aconteceu poucas vezes e realizadas por mim, que sempre compartilhei reportagens, imagens e/ou vídeos que pudessem interessar a algum dos grupos. Por isso, nesse dia, mandei no grupo como tarefa para reflexão as seguintes questões: qual a importância das informações que anotei? Eu já sabia dessas coisas ou foram informações novas? O que mais eu gostaria de saber sobre meu tema? O que seria interessante para outras pessoas saberem também? Esta tarefa pretendeu ser um exercício de reflexão sobre as pesquisas realizadas nessa ocasião.

As mídias sociais funcionam, muitas vezes, com efeitos de sentidos de naturalização em nossa sociedade, uma vez que “a mobilidade é um dos aspectos

mais importantes da sociedade contemporânea”. (DIAS C., 2014, p.51). Ocorre que “a mobilidade contemporânea é a mobilidade no tempo (e não apenas no espaço) e ela tem a ver com conectividade”. (Ibidem, p.52). Por esse motivo, pensamos em utilizar o *WhatsApp*. Víamos nele uma ferramenta com a qual os alunos tinham familiaridade e a maior parte da turma utilizava. Em seu ápice, o grupo continha 16 componentes contando comigo, ou seja, 15 alunos participavam. Todos os grupos de alunos tinham mais de um representante.

Imaginei que haveria maior utilidade para fins pedagógicos, mas o funcionamento do grupo tendeu para a conversa cotidiana, alguns recados, alguns questionamentos, como “tem aula amanhã?”, postagem de piadas, memes, vídeos, enfim, da parte dos alunos quase tudo, só não a temática do trabalho em desenvolvimento. Nem todos participavam o tempo todo, vários alunos apontavam o uso de dados móveis como fator que impossibilitava o acesso constante. Assim, entendemos essa ocorrência como efeito das nossas condições, e não a vimos como razão para chamar a atenção dos alunos para uma ressignificação do uso do grupo. Decidimos mantê-lo com o funcionamento que se deu, e não com o que achávamos que ocorreria, com fins pedagógicos, um espaço de discussão sobre nosso projeto. Já nos alertara DIAS (2017)<sup>9</sup> que o ato de pedagogizar a mídia produz outros efeitos. Não houve restrição de uso relacionado ao horário, desse modo, eu estava conectada aos alunos o tempo todo e o grupo funcionou como um local de encontro de sujeitos em um espaço digital.

Na aula subsequente, conforme combinado, fizemos uma roda de conversa para que cada grupo pudesse expor a natureza das pesquisas que conseguiu realizar no Laboratório. Antes, questionamos o que eles tinham copiado com “tanto pressa” no caderno no dia da pesquisa, pois uma boa pesquisa depende de muitas leituras e seleções de informações que, ao final, estejam em conformidade com nossos objetivos. Não tivemos resposta deste questionamento, porém, neste silenciamento, houve significação, pois esta “não se desenvolve sobre uma linha reta, mensurável, calculável, segmentável. Os sentidos são dispersos, eles se desenvolvem em todas as direções e se fazem por diferentes matérias, entre as quais se encontra o silêncio”. (ORLANDI, 2007a, p.46).

---

<sup>9</sup> Apontamento feito pela Profa. Dra. Cristiane Pereira Dias (UNICAMP) durante o Exame de Qualificação, ocorrida em 02/2017.

As posições que aluno e professor ocupam em sala de aula são determinadas ideológica e historicamente. Pelas palavras de Furlan e Megid (2009, p. 14), apoiadas em Pêcheux, o “conceito de *formações imaginárias*, pelo qual entendemos que o sujeito, em qualquer relação simbólica, formula imagens de si mesmo, do seu interlocutor e daquilo sobre o que fala”, vemos em funcionamento essas imagens durante o breve momento em que queríamos saber dos alunos o porquê da sua pressa em copiar no caderno. Alguns questionamentos nos tomaram. Não responderam, verbalmente: “por que não temos o que falar”. Sentiram-se “errados” em fazer algo que tinha sido dito para não fazer? A fala da professora soou com autoritarismo? A posição sujeito-aluno fez com que não se sentissem autorizados a questionar? Não temos a resposta, mas esse silêncio foi algo que nos intrigou e foi objeto de observação ao longo do projeto.

Em seguida, um grupo por vez relatou as principais informações anotadas. O grupo 4 (do tabaco e do narguilé) começou a exposição. Falaram que a maioria não conhecia a planta tabaco, mas o avô de um dos integrantes plantava e ele já tinha visto, mas não tinha fumado: “meu avô falou que o tabaco puro é bem mais fraco que o cigarro, né?!”, referindo-se ao industrializado, ao que dissemos que fazia sentido sua colocação. Anotaram várias expressões que funcionam como sinônimo de tabaco, como cigarro, charuto, caximbo e rapé; disseram que leram que pessoas não fumantes podem adquirir doenças por ter contato com a fumaça e que o cigarro tira o apetite da pessoa.

Sobre o narguilé, também conhecido como cachimbo d' água, é um dispositivo para fumar no qual o tabaco é aquecido e a fumaça gerada passa por um filtro de água antes de ser aspirada pelo fumante, por meio de uma mangueira. Relataram que “no carnaval tava fedendo”, pois Acorizal tem festa nessa época que é tradicionalmente conhecida na Baixada Cuiabana (cidades do entorno da capital Cuiabá). Ainda disseram que é “mais pesado” que o cigarro e que misturam aromas para fumar no narguilé. Neste momento, não tivemos participações de alunos de outros grupos, o que virá a acontecer em discussões futuras. Percebemos que não houve muitas informações anotadas sobre a segunda droga, mas também não os questionamos, pois estávamos apenas no início das pesquisas.

As informações trazidas pelos alunos sobre cigarro se filiam a sentidos que circulam de forma recorrente no que tange à saúde e as que tratam de sinônimos, por exemplo, despertou a curiosidade de alguns colegas que desconheciam tal

informação. A respeito do narguilé, alguns nunca viram o dispositivo, outros já disseram conhecer e até apontaram uma situação presenciada. Ambos os usos são prejudiciais à saúde.

O grupo 3 (do LSD e do ecstasy) quis dar sequência à exposição, mas, ao mesmo tempo, um ficava passando a responsabilidade para outro. O que, em nosso entendimento, pode ter sido reflexo da insegurança dos alunos em se expor diante da turma, timidez excessiva de alguns membros do grupo, resistência diante de uma metodologia de trabalho com a qual não estavam acostumados ou um efeito de sentido de desautorização dos alunos diante de nós. Apesar de nosso desejo e busca por um processo dialógico, compreendemos que é necessário um tempo para que transformações se cristalizem em um lugar marcado sócio-historicamente como um espaço de interdição do sujeito e dos sentidos, como a sala de aula. Vimos nesse episódio, a dificuldade de se promover a (re)divisão do trabalho da leitura proposto para o projeto.

Finalmente, alguém falou “também é chamada de droga do amor” e, ao serem questionados qual das duas drogas, não souberam responder. Pedi que anotassem para ser pesquisado e esclarecido na próxima ida ao laboratório. Um outro aluno falou que ecstasy era em pílula e que tomam com whisky. Sobre o LSD, disseram que faz efeito por várias horas e a pessoa tem alucinações. E, ao serem questionados sobre o que são alucinações, apareceu resposta como “a pessoa viaja, professora”, “a pessoa fica fora de si”, “vê coisas que não existem”. Como não tinham mais o que falar nesse momento, segundo eles mesmos, seguimos para outro grupo. Os dizeres dos alunos trouxeram poucas informações nesse primeiro momento, com insegurança, mas abordaram o formato do ecstasy e os efeitos comuns do uso do LSD. Informações objetivas sobre as drogas que se filiam a discursos cristalizados e recorrentes.

O grupo 1 (do crack e da cocaína) trouxe informações sobre a planta que dá origem às duas drogas; preferiram mais ler registros anotadas em vez de comentar sobre elas. Vemos, nesse gesto, já que as componentes do grupo são alunas consideradas “boas”, uma adesão ao discurso escolar com vistas a obter os benefícios recorrentes. Nesse caso, conforme Nunes (2003, p.32), “provar que leu significa silenciar a própria leitura e aderir à leitura do outro, sem um distanciamento crítico”. Esse outro é o autor do texto que elas tinham em mãos e que, pela possível

imagem que fazem si e do autor, viram no texto do outro a ancoragem para a autorização de um dizer em detrimento de seu próprio dizer.

Sobre a cocaína, disseram que “é um pozinho branco”, “fazem um canudinho e cheiram a cocaína”. Sobre o crack, tiveram atravessamentos de outros grupos que se mostraram curiosos para falar, com colocações como “o crack é fumado no cachimbo”, “como se fosse um cigarro”. Então uma aluna deste grupo falou que havia uma usuária de crack em uma série da Globo chamada *Verdades Secretas*. A personagem vivida pela atriz Grazi Massafera começa a usar drogas e chega ao ponto de vender seus pertences, como sapatos, para comprar drogas. Outros alunos de outros grupos também disseram que assistiram à série. Como efeitos da droga, citaram que a pupila dilata, o coração dispara e o usuário tem uma sensação de bem-estar; lembraram que, apesar de ambas as drogas terem efeitos semelhantes, o crack é considerado mais forte e mais viciante.

A discursividade das alunas se filia a sentidos de perigo oriundo dessas drogas devido ao potencial viciante, corroborado com o exemplo da personagem de uma minissérie que vários colegas conheciam, o que produziu um sentido de concordância da turma com o exposto.

Ainda falaram que muitos cantores morreram de overdose, mas não souberam dizer nomes, o que nos mostra que é um conhecimento da ordem do “sabe-se que” e soa como se todos soubessem. Ao serem questionados sobre o que era overdose, não souberam explicar. Ao que interferimos dizendo que é uma dose excessiva de alguma droga que o corpo não consegue processar e pode levar à parada cardio-respiratória, infarto, AVC, entre outras reações que podem culminar na morte da pessoa. A origem desses dizeres dos alunos não é determinada e não se restringe a uma única fonte. Informações dessa natureza circulam socialmente pela mídia televisiva, pela Internet e outros caminhos, o que Pêcheux (1981, p.18 apud SARIAN, 2012a, p.37) nomeia como “ça circule”. E os nossos alunos, enquanto sujeitos expostos a esse turbilhão de informações, tomaram para si a descrição do fato em caráter de verdade absoluta e tiveram sua confirmação na fala de outros alunos que concordaram e ratificaram o que disseram. As condições de produção estreitas do(s) caso(s) de cantor(a)(es) que morreram de overdose são apagadas, porque, nesse momento, parecem não fazer diferença para os sujeitos envolvidos. Não se discutiu a morte de alguém determinado, mas a causa que pareceu funcionar como efeito de evidência de sentido. Conforme Orlandi (2015,

p.30), “o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele”. Esse movimento de atualização da memória produziu sentidos tanto para os enunciadores quanto para os interlocutores, cada qual a sua maneira.

O grupo 2 (da maconha e do álcool) discorreu sobre a origem da planta com a qual se faz a maconha. Disseram que tem substâncias que podem causar dependência, mas não afirmaram; disseram que é uma droga bem conhecida, que tem gente em Acorizal que usa, mas não citaram nomes. No momento de falar sobre o álcool, disseram que a colega que anotou tinha faltado e que por isso não tinham as informações. Aproveitei para lembrar da importância de todos do grupo se responsabilizarem pelas pesquisas, que o nosso projeto dependia de cada um de nós e que eu estava à disposição de todos para o que precisassem. Os dizeres sobre a maconha foram breves, o que não permitiu maior discussão nesse momento, mas os sentidos trazidos se relacionam com a origem e com o uso recorrente dessa droga, sentido com o qual a turma concordou.

Solicitamos que os alunos de outros grupos falassem o que sabiam sobre álcool e, por ser uma droga conhecida, tivemos várias participações, como: “a pessoa fica tonta quando bebe”, “causa ânsia de vômito”, “professora, tem gente que bebe e fica macho e tem gente que bebe e fica mansinho”, “a pessoa fica alegre” e “a pessoa pode ter coma alcoólico”. Pareceu-nos bem interessante surgirem respostas variadas, pois os alunos, em sua trajetória, já sabiam de alguma maneira e com alguma propriedade os efeitos do álcool no organismo humano, seja porque já leram, ouviram, experimentaram ou presenciaram.

Diferente das drogas consideradas ilícitas sobre as quais sabiam aparentemente poucas informações e, nesse processo, a pesquisa iria ajudar, e sobre o cigarro, sobre o qual também demonstraram conhecer sobre, como sua influência na saúde e seus modos de consumo, o álcool nos pareceu estar em outro patamar e essa relação pode estar pontuada nas consequências mesmas do seu uso, que são bem mais evidentes e causadoras de vômito ou briga. Mesmo sendo uma droga lícita, apenas com restrições de venda a menores, o seu uso social funciona de maneira naturalizada, como se fosse uma droga menos potente, mas que, ao ser discutida, traz à tona efeitos do seu potencial transformador/alterador do sujeito que o ingere, a depender da sua relação com a bebida.

Vários alunos, apesar da pouca idade, entre 12 e 14 anos, declararam já ter feito uso de álcool em festas em geral, no carnaval em específico ou com amigos e/ou familiares aos finais de semana. Cerveja foi citada por vários e whisky com energético por dois ou três. Esse discurso nos parece apontar um funcionamento contraditório se comparado com as falas dos alunos, inclusive dos que ingerem, em que apontam apenas aspectos negativos do uso do álcool. Dessa maneira, a contradição nos discursos dos alunos é vista por nós como constitutiva, sobretudo por se tratar de um assunto considerado polêmico.

Após a fala de cada grupo, pedimos que fizessem anotações do que seria pesquisado da próxima vez para que não esquecessem. Alguém questionou o porquê de haver imagens nos maços de cigarro e os alunos desse grupo anotaram para pesquisa posterior. Também sugerimos que pesquisassem curiosidades sobre cada droga e que diversificassem os textos, não usando somente os verbais.

Com o planejamento de pesquisa previamente agendado, retornamos ao laboratório pela segunda vez. Novamente, cada grupo se organizou de acordo com os computadores disponíveis e as pesquisas foram realizadas, em grande parte, para atender as metas traçadas, que eram pesquisar curiosidades, diversificar os textos e/ou esclarecer alguma dúvida que surgira na primeira pesquisa.

Dessa vez, houve uma diversificação no tipo de texto a ser pesquisado. Alguns alunos pesquisaram músicas, outros, propagandas e até mesmo vídeos, na medida em que tinham fone, pois alguns haviam se esquecido de levar, apesar de terem sido avisados dessa necessidade. Não foi possível baixar vídeo nesse dia devido à qualidade da internet. Vale ressaltar que, durante a pesquisa de vídeos, os alunos mostraram maior interesse pelos que continham cenas mais fortes de pessoas sob o efeito de drogas, por exemplo. O download ficou como tarefa de casa, o que não ocorreu, com a justificativa de não terem memória no celular para tal ou mesmo não saberem como fazer o download, no caso de quem tinha computador em casa. Em consequência disso, os vídeos selecionados foram baixados por mim, em outra ocasião, no meu notebook, e foram usados posteriormente.

Além das anotações no caderno, os alunos também usaram a opção de mandar alguns arquivos que considerassem relevantes para o *e-mail* e, assim, terem acesso a ele quando necessário. Também poderiam salvar em *pen drive*. Os computadores da escola não salvam arquivo de nenhuma natureza, portanto, não

seria opção para nós. Já o *e-mail* e o *pen drive* seriam úteis, mas, para isso, também precisaríamos ter acesso ao computador e/ou à Internet para retomar esses arquivos. Vimos que as condições de produção das aulas exigiam novos caminhos. Por isso, combinamos de imprimir alguns arquivos selecionados pelos alunos como muito interessantes para termos acesso a eles com mais facilidade e, assim, procedemos para continuarmos o trabalho de leitura na aula seguinte. A ida ao laboratório só era possível quando não havia outro professor agendado, então, imprimir o material foi a solução que encontramos.

Ao final da aula de pesquisa, os alunos já sabiam que, no nosso próximo encontro, faríamos outra roda de conversa para discutir/compartilhar as informações pesquisadas.

Quando esse dia chegou, surgiram informações novas, detalhadas mais adiante, em todos os grupos. De maneira semelhante à roda de conversa anterior, cada grupo foi comentando suas descobertas. Alguns com mais empolgação, outros com menos. Houve ainda os que se mostraram bastante inseguros para comentar algo da sua pesquisa. Entendemos que, nesse momento, havíamos exposto os alunos a um volume grande de informações e que estas precisariam ser postas em discussão para significar.

Durante a conversa, observamos várias informações interessantes: o grupo do LSD e ecstasy anotou que ambas as drogas foram descobertas durante pesquisas em laboratório, quando se buscava encontrar algum tipo de remédio para comercialização, cada qual com seus efeitos e possíveis danos à saúde.

O dietilamida do ácido lisérgico (LSD) foi descoberto pelo cientista Albert Hofmann, quando pesquisava uma substância que diminuísse sangramento pós-parto, no início do século XX. Descobriu o potencial alucinógeno dessa droga, mas não viveu o suficiente para ver a substância tornar-se remédio, embora tenha se popularizado para uso recreativo. Chegou a escrever um livro traduzido como “LSD: minha criança problema” (na versão em Português<sup>10</sup>). O ecstasy foi descoberto pela farmacêutica Merck, em 1914, quando se pesquisava uma substância supressora de apetite. Chegou a ser usado em tratamentos psicoterapêuticos, mas também foi proibido em muitos países, entre eles, o Brasil, de modo que apenas seu uso

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://psicodelia.org/noticias/lsd-minha-crianca-problema-de-albert-hofmann>>. Acesso: 08 abr. 2017.

recreativo permaneceu. Ainda hoje, existem pesquisas esparsas que tentam produzir algo remédio com essas substâncias<sup>11</sup>.

Conseguiram a resposta para o questionamento da pesquisa anterior sobre qual dessas drogas é conhecida como “droga do amor”, que, no caso, é o ecstasy, pela sua capacidade de influenciar na libido do usuário.

Observamos que o grupo do crack e cocaína tinham muitas informações anotadas e outras tantas impressas; em termos de volume, é o grupo com mais material. Nesse encontro, relataram sobre uma reportagem encontrada que trata do uso da cocaína no começo do século passado; também expuseram alguns efeitos do uso e alguns dos possíveis danos à saúde.

O grupo do álcool avançou nas informações sobre essa droga. Trouxeram informações de doenças relacionadas ao uso frequente e informações do álcool associado a um número considerável de acidentes de trânsito. Sobre a maconha, sabiam que o usuário podia ficar com os olhos vermelhos, o que denunciaria seu uso. Nesse momento, *não apresentaram informações sobre a questão da descriminalização da maconha ou seu uso medicinal* que havia sido sugerido por mim no balanço da primeira pesquisa; nas primeiras conversas, não houve menção por parte dos alunos desse aspecto relacionado ao atual discurso sobre a maconha. Ouso dizer que há um silenciamento do uso medicinal e essa informação, considerando a proposta de pôr em discussão sentidos que circulam sobre drogas, e, sendo a maconha uma das drogas escolhidas para pesquisa, não poderia ficar de fora.

O grupo do tabaco e narguilé avançou em buscar propagandas sobre cigarros, o que não tinha sido feito antes. Também encontraram informações da época em que se instalou a lei que obriga a impressão de imagens nos maços de cigarro no Brasil; sabiam o ano, que foi 2002. Também pesquisaram o uso do narguilé ao longo da história e encontraram registros antigos que demonstravam um dispositivo diferente do de hoje, mas com função semelhante.

Por meio desse trabalho de pesquisa, pudemos observar especificidades em cada grupo, tanto na relação entre seus membros, na relação do grupo com o projeto e também comigo enquanto professora. Alguns alunos pesquisavam grande

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://super.abril.com.br/saude/ecstasy-esta-sendo-usado-para-tratar-traumas-e-funcao-na/>>. Acesso: 11 abr. 2017.

volume de materiais e outros menos, alguns falavam com mais facilidade enquanto outros eram mais tímidos. Havia os alunos que vinham tirar dúvidas conosco a respeito de algo encontrado durante a pesquisa, outros evitavam discutir e participavam somente quando questionados diretamente. Assim é a sala de aula, um lugar de sujeitos singulares, heterogênea em sua constituição. Um lugar de confronto de sentidos em que os efeitos de sentidos podem ser vários, pois “todo dizer é um gesto político, porque toda significação tem uma direção, divide”. (ORLANDI, 2004, p.129).

Apesar das pesquisas e anotações realizadas, não tínhamos conseguido até então discussões que nos chamassem a atenção no sentido de parecer significativas. Ao menos, foi a impressão que tivemos naquele momento. Terminei essa aula com a sensação de que precisava diversificar as materialidades significantes, com o intuito de trazer um novo movimento aos efeitos de sentido que a temática poderia proporcionar aos alunos.

Como já tínhamos a pretensão de utilizar algum filme para discussão em sala, partimos para colher sugestões dos alunos de obras cinematográficas que tivessem alguma relação com a nossa temática. Entre elas, surgiu a opção do filme “Diário de um adolescente”, que ninguém tinha assistido, mas alguns já conheciam o nome. E justamente por ter como protagonistas adolescentes, supomos que renderia uma boa conversa, sem a tentativa de atribuir julgamento de valor e, sim, discutir e refletir sobre ocorrências relacionadas ao uso de drogas e de que modo essa prática pode repercutir na vida dos sujeitos.

### 3.3 FILME “DIÁRIO DE UM ADOLESCENTE”

Bolognini (2009, p. 39) aponta o filme na sala de aula como “prática alternativa ao material didático”. A esse respeito, Megid e Campos (2011, p.47) dizem que

utilizando esta mídia como objeto de leitura, análise e interpretação, a partir de questões discursivas, podem ser desenvolvidas com os alunos discussões diferentes das que estão habituados e despertar o interesse por questões históricas, sociais, políticas e ideológicas.

Desse modo, trabalhamos vários elementos a partir da obra, como condições de produção, relações de força, posição-sujeito. Não tivemos como foco analisar a transposição do filme a partir da obra literária de nome homônimo que lhe deu

origem, porém, também fizemos referência a essa questão. O trabalho de interpretação voltou-se sobretudo à abordagem da temática com a qual trabalhamos.

A essa altura, já estávamos em maio. O filme foi assistido no retorno de duas semanas sem aula e o professor de Ciências cedeu uma aula na sequência da nossa para que pudéssemos assisti-lo na íntegra. Na primeira aula, o professor estava em outra turma e na segunda ficou conosco assistindo ao restante do filme. Desse modo, o início do filme foi contado ao professor pelos alunos assim que a exibição terminou.

Retomamos algumas informações básicas sobre a história narrada, em que os alunos disseram o que tinham observado do filme de maneira breve. O professor comentou sobre alguns acontecimentos observados, como a crise de abstinência do protagonista. Também tentou fazer um paralelo sobre o uso de drogas pelos jovens do filme com o uso em Acorizal. Estávamos no final da segunda aula e fomos para o intervalo.

Na próxima aula que tivemos, retomamos nossa velha conhecida roda de conversa. No dia da exibição do filme, faltaram duas alunas, por isso, começamos com o nome do filme; confirmamos que ninguém da turma assistira antes, então, pedimos que os alunos que vieram narrassem a história para as duas colegas.

Na sequência, trouxemos informações sobre as condições estreitas de produção do filme: ano de lançamento, diretor, roteirista, cidade em que se passa a história. Que o filme foi baseado em um livro do Jim Carrol, escritor, poeta e músico, e era um livro de cunho autobiográfico, publicado em 1978. Que esse Jim, hoje falecido, estava vivo à época do lançamento, em 1995, e elogiou a atuação do ator que o representou. Aproveitamos para perguntar o nome do ator e todos sabiam que era o Leonardo Di Caprio; outros ainda citaram o Titanic, filme que o projetou mundialmente.

Retomamos o roteiro de perguntas elaboradas porque ainda queríamos ouvir e saber de outros aspectos que os alunos observaram e compreenderam. A fim de se dar visibilidade aos diferentes efeitos de sentido produzidos quando da exibição do filme, perguntamos: o que vocês acharam do filme em geral? Um aluno respondeu: “chato”, mas não soube explicar o porquê. Alguns alunos esboçaram uma expressão de espanto com a resposta do colega. Nos perguntamos se o espanto foi porque gostaram do filme ou porque acharam o colega “corajoso” em realizar um gesto que vai de encontro a uma prática comum na escola, de não

questionar o que é levado pelo professor, embora, nesse caso, a sugestão do filme tenha partido dos alunos.

Durante essa conversa, deixamos claro, na medida em que as condições de produção nos permitiram, que eles tinham o direito de ter a opinião que quisessem, ninguém era obrigado a gostar do filme, por isso, estávamos perguntando. Também houve os que gostaram e justificaram com respostas como “porque é interessante”, “porque mostra a realidade”, “mostra pra gente que é muito difícil para sair depois que você entra no mundo das drogas”.

Ao serem questionados sobre algo que chamou sua atenção durante o filme, apareceram várias respostas, como “a hora que a mãe dele (do Jim) não deixou ele ficar em casa”, “gostei da mulher que era usuária no começo do filme e no final consegue mudar de vida”, “a parte que o Jim até se prostituiu”. Vários alunos não quiseram comentar nesse momento.

Percebemos por essas respostas que o filme significou de maneira distinta para cada aluno e que não poderia ser diferente. A primeira resposta, “a hora que a mãe dele (do Jim) não deixou ele ficar em casa”, filia este sujeito a uma FD que vê na família e, em específico na mãe, um lugar de apoio ao usuário de drogas, e não de rejeição, como ocorre no filme. Desse modo, o imaginário de mãe que é projetado no filme não se relacionou com o imaginário de mãe em funcionamento na sociedade e no imaginário dos alunos. A mãe do filme, conforme os alunos, deveria ter sido mais solidária com o filho, ter lutado por ele, tentado interná-lo, e não deixá-lo à mercê das ruas e das drogas como ocorreu. A segunda resposta, “gostei da mulher que era usuária no começo do filme e no final consegue mudar de vida”, filia seu enunciador a um sentido de redenção para o usuário de drogas e vê nesse desfecho uma situação que o agrada, a ponto de ser citada como algo que chamou sua atenção ao longo do enredo. E, na terceira resposta, “a parte que o Jim até se prostituiu”, o sujeito expressa pelo significante “até” algo que vai além do que se poderia imaginar para alguém que usa drogas. O personagem no filme tem atitudes condenadas socialmente, como roubar, mas, para este sujeito, a prostituição é considerada como algo degradante/humilhante, efeito de sua filiação a uma FD que pode ser moralista ou conservadora, mas também pode ser religiosa.

Ao propor que refletissem sobre o que poderia ter levado os garotos do filme ao mundo das drogas, eles rapidamente falaram que foi um dos amigos que ofereceu para o outro, que a família de um deles ajudou, porque também usava

drogas. A situação da família influenciar o uso fica em evidência no filme através de algumas falas dos personagens. Para explicitar tal ocorrência, descrevemos o trecho a seguir.

A cena começa com os três adolescentes, visivelmente drogados, à noite, em uma rua mal iluminada à procura de um carro para roubar. Os personagens falam que o carro seria vendido e com o dinheiro comprariam mais drogas. Ao encontrarem o carro, abrem-no e saem a dirigi-lo. Os dois no banco dianteiro estão fumando e o rapaz no banco de trás injeta droga no braço. Quando percebem que Pedro, o motorista, está quase dormindo e podem bater o carro, o Mickey fala: “se tiver um arranhão no carro, meu irmão me mata”. Ao chegarem no local de encontro, saem do carro, entram em uma cabine telefônica e continuam fumando. Quando esse irmão, que encomendou o carro, chega, faz com que saiam da cabine e são questionados sobre o carro. Ao apontarem para o local em que deixaram o carro, ele está sendo levado pelo guincho. O adulto, aparentemente furioso, grita “Idiotas, não sabem ler? Eu devia acabar com vocês! Maldição!” E começa a empurrar seu irmão, um dos adolescentes: “Você é burro demais pra ser meu irmão!” Derruba o garoto no chão e o vira de bruços, torcendo o braço. Ainda ameaça os outros dois, caso interfiram no seu ato. Na cena seguinte, o garoto que apanhou aparece com o braço engessado e usando novamente drogas com os mesmos garotos da cena do roubo.

No entanto, os alunos não viram como algo aceitável/agradável essa situação. O irmão mais velho deveria, segundo os alunos, ajudar o irmão, querer que ele siga um caminho sem perigos e não colaborar para que ele se envolva em situações consideradas erradas socialmente. A família é vista por grande parte dos alunos como um lugar de cuidado e atenção à pessoa e não o contrário, apesar de saberem que existem situações em que este esperado cuidado e atenção não acontecem. Vemos em funcionamento nessas formulações um imaginário de família como pilar fundamental na proteção ao sujeito.

A família é considerada, por Althusser (2010), uma instituição que compõe o aparelho ideológico do Estado, que faz parte do processo de controle social do sujeito. Por muito tempo, toda a educação e formação moral se realizou em seu seio. No que se refere à proteção dos sujeitos, a família ainda é vista por muitos como lugar central. E, se estendermos à questão do uso de drogas, “temos no batimento entre FDs, Estado e Família, o jogo de culpas”. (SILVA, 2015, p. 92). Porém, queremos chamar a atenção, neste momento, para este consenso no modo

como os alunos veem a instituição familiar. Nesse sentido, a família deveria ser a primeira instância de proteção e apoio ao sujeito, o que nem sempre ocorre.

Aproveitamos para solicitar que opinassem sobre situações de uso de drogas e as possíveis razões que colaboravam para a adesão de alguns sujeitos a essa prática. Nesse momento, surgiram respostas variadas e muitas participações: “problemas familiares”, “revolta”, “problemas sociais”, “ter falta de amigos”, “ser muito sozinho”, “depressão”, “uma pessoa que não busca Deus”. Ficamos satisfeitos com a quantidade de respostas, o que mostra a variedade de sujeitos interpelados por formações discursivas diferentes, mas não excludentes.

O enunciado “uma pessoa que não busca Deus” filia seu enunciador a um discurso religioso, inscrevendo o sujeito em sentidos que convergem para a necessidade de uma pessoa ter uma religião/ser religiosa para o não-uso de drogas. Posteriormente, foi selecionado, para análise em sala, um vídeo de uma instituição que faz tratamento para usuários de droga e que tinha cunho religioso, trazendo novamente esse discurso para nosso trabalho.

Na resposta “depressão”, podemos inscrever o sujeito em um discurso médico-psiquiátrico e midiático, visto que a doença em questão é objeto de pesquisas que trazem em números sua ocorrência e reportagens, como no programa *Bem Estar*, da rede Globo. O discurso do aluno remete a discursos outros muito recorrentes na atualidade. Também poderíamos remetê-lo ao discurso religioso que supostamente ajudaria a minimizar os “males da alma”.

As respostas “revolta”, “problemas familiares” e “problemas sociais” estão relacionadas ao meio em que vive o sujeito e que implica na sua relação com os familiares e com a sociedade em geral. Segundo os alunos, a “revolta” pode se relacionar com as outras duas respostas, pois o desemprego ou um desentendimento familiar podem ser a causa do uso de drogas para algumas pessoas.

Já as respostas “ter falta de amigos” e “ser muito sozinho” nos parecem semelhantes em alguma medida. Mas ainda remetem à imagem que cada sujeito tem de si na sociedade e do que precisaria para se sentir bem. E, nesse caso, os sentidos deslizam para o entendimento de que ter amigos e não ser sozinho ou não se sentir sozinho, na visão desses alunos, afastaria o uso de drogas.

Como se mostraram interessados em responder essa questão, perguntamos se, apenas por curiosidade, um sujeito poderia usar drogas e nos disseram que sim.

Também questionamos se eles consideravam que um sujeito sem razão aparente poderia usar drogas e ouvimos mais um “sim”. Uma aluna comentou que a Amy Winehouse, e a maioria dos alunos a conhece, morreu de tanto usar droga e ela tinha “tudo”. Esse “tudo” faz parte do imaginário da aluna, não só dela, mas de muitas pessoas, de que a fama e o dinheiro possam ser suficientes para preencher a falta constitutiva do sujeito. Para fazer relação com a resposta dessa aluna, questionamos o que pode levar pessoas ricas e famosas ao uso de drogas. Ao que ouvimos “talvez faltava alguma coisa para ela”, observamos que a maioria dos alunos busca uma razão, um motivo para justificar o uso de drogas. Ninguém comentou, por exemplo, que alguém pode usar porque quer simplesmente. Nesse sentido, o sujeito é visto pelos alunos como alguém que seria dono do seu dizer e responsável pelas suas escolhas. Porém, a incompletude é constitutiva do sujeito que “está submetido à castração simbólica”. (PÊCHEUX, 1999, p. 13).

A discussão continuou sobre a caracterização de cada personagem. Perguntamos o que poderiam dizer sobre elas. Uma aluna falou “eu gostei daquele que virou jogador de futebol, o Neutron, porque a gente tem que ter bons amigos que nos acompanham nos bons caminhos, que não levam a gente pras drogas para acabar com nossa vida e com nossos sonhos”. Percebemos uma identificação dessa aluna com a história desse personagem que fazia parte do quarteto de adolescentes no início do filme. Os dizeres dessa aluna inscrevem seu discurso em uma FD contrária ao uso de drogas e sugere que as pessoas em geral deveriam ser contrárias também. A alternância entre “eu”, “a gente”, “nos acompanham”, “nossa vida”, “nossos sonhos” funciona como marcas da sua identificação com o que diz, pois o uso desses significantes a inclui nesse conjunto de pessoas que deveriam “ter bons amigos”. Não é um apontamento acerca apenas do filme, mas da sua própria vida.

Como ninguém mais comentou, começamos a perguntar de cada personagem em separado. O que vocês podem dizer do padre? Saíram respostas como “ele era mala”, “eu não gostei desse padre não”, “muito rígido”, “parecia coronel”, “o Jim foi buscar ajuda (do padre) porque o amigo tinha morrido e saiu pior”. Emendamos: será que esse padre combina com o que imaginamos de um padre no mundo real? Sobre essa pergunta, não percebemos, no instante de sua formulação, a administração de sentidos e, por isso, o desenrolar da discussão se deu como segue. O “não” foi geral. E as razões para isso é que padre deve ajudar

as pessoas e não maltratar, segundo os alunos. Ao serem questionados se tinha padre assim no mundo, ficaram em dúvida em afirmar um sim ou um não. Também estendemos o questionamento à imagem do pastor, pois na turma há alunos que se dizem católicos e outros evangélicos.

Percebemos que a imagem projetada tanto de padre quanto de pastor em seus respectivos lugares sociais não é diferente, ambos precisam ser pessoas boas, que ajudam os outros. Portanto, a imagem de padre do filme se distanciou da imagem estabilizada e que circula de forma dominante nas Instituições Religiosas e sociedade em geral. Por outro lado, os alunos também reconhecem que há outras imagens dessa mesma posição que circulam, embora não funcionem de forma dominante.

Sobre o professor de basquete da turma, não mediram palavras. Usaram adjetivos como “gayzão”, “veado”, “querendo pagar pro aluno”, “estuprador”. No filme, o professor oferece dinheiro para o Jim em troca de favores sexuais, os quais não consegue. Perguntamos se essa situação ou algo similar também pode acontecer no mundo real. A maioria ficou em silêncio, mas uma aluna disse que viu uma reportagem na TV, no *Esporte Espetacular*, que passara no domingo anterior na Globo, falava de meninos que eram abusados em times de futebol. Um outro aluno falou que viu uma parte da reportagem.

Como eu tinha assistido a essa reportagem, comentei sobre algumas questões que foram ditas e mostradas, porque havia uma relação entre o relatado na reportagem e o vivido pelo personagem no filme. Observamos a atenção em ouvir nossa fala, mas não tivemos a participação de outros alunos nesse momento, o que nos pareceu ser um assunto com o qual não se sentem muito à vontade para conversar ou simplesmente não se interessaram por ele.

Quando chegou o momento de falar da personagem que era a mãe do Jim, os efeitos produzidos em cada um foram bastante divergentes, o que foi muito bom para nossa discussão, pois percebemos que os alunos interpretaram/compreenderam de forma diferente e se identificaram ou não com as atitudes demonstradas. Um aluno disse que achou errado quando ela mandou o filho embora e outro aluno disse que achou certo. Surgiu um murmurinho no sentido de cada um querer expressar sua opinião de forma desordenada, em que não poderíamos acompanhar o que cada um dizia, por isso, intervimos para continuar a conversa de maneira que todos pudessem ouvir e ser ouvidos.

Ressaltamos a importância de respeitar opiniões diferentes. Uma aluna argumentou: “eu acho que ela não deveria ter mandado ele embora porque talvez ela pudesse ajudar ele. Conseguir ajuda pra internar em vez de mandar ele embora porque isso ia fazer ele entrar cada vez mais nas drogas”. Após essa fala, vários meninos disseram que fariam o mesmo que a mãe do Jim fez no filme e as meninas, em sua maioria, optariam por ajudar e não expulsar o filho de casa. Percebemos que essa divergência de posicionamento se deu no âmbito meninos x meninas. Pensamos que esse discurso materializado na fala desses alunos traz à tona a compreensão do homem/pai como pessoa mais rígida e menos tolerante, já a mãe/mulher seria uma pessoa mais protetora e preocupada com os filhos, o que circula como um sentido dominante em nossa sociedade.

Também conversamos sobre outros personagens que aparecem no filme. Porém, os detalhados acima foram os que julgamos mais significativos durante a discussão. Ao discutirmos sobre cada personagem, pudemos tratar das imagens que projetamos em cada posição-sujeito no mundo e os alunos demonstraram não estar alheios ao funcionamento desse jogo social, assim como das relações de força estabelecidas entre essas posições em determinada conjuntura sócio-histórica e ideológica.

Também questionamos se eles tinham sentido falta de alguma coisa no filme. Foram unânimes em dizer que faltou o pai do Jim. Um aluno comentou que ele pode ter morrido ou ido embora, mas não temos essa informação. Questionamos se poderia fazer alguma diferença se ele tivesse um pai e ouvimos um seguro “com certeza” da maioria da turma. Embora nem todos tenham pais vivos ou não morem com eles, pelo que compreendemos, a resposta mostra que dão grande importância à figura paterna. Como pretendíamos desestabilizar sentidos que funcionam como evidência, continuamos o questionamento: E quem tem pai e acontece o mesmo? Ficaram pensativos por uns instantes e tivemos respostas como “depende da família”, “depende da pessoa que vai usar ou não”. Por hora, ficamos satisfeitas com as respostas.

E a conversa seguiu sobre a trilha sonora, o lugar que eles costumam assistir a filmes, a questão da adaptação do livro em produção cinematográfica, se já tinham assistido a outros filmes que também eram adaptações de livros e o que pensavam sobre.

Em relação à temática abordada no filme, os questionamos se consideravam que tinha mudado muito nas duas últimas décadas. Vários “nãos” foram imediatos. E uma aluna ainda emendou: “acho que ficou um pouquinho pior”. Nesse sentido, houve também um movimento de atualização da memória discursiva, pois o filme tratava de uma situação vivida nos EUA há duas décadas e, sob o olhar dos alunos, seria possível que a história tivesse acontecido nos dias de hoje e aqui no Brasil, talvez em Mato Grosso, até mesmo em Acorizal. Nesse sentido, os alunos estabeleceram relações de sentido a partir do filme, afinal, “a leitura como gesto de interpretação não se encerra quando chegamos ao ponto final do texto; interpretar é ir além e aquém”. (RODRIGUES; PACÍFICO, 2007, p. 54).

Como estávamos próximos do horário de bater o sinal, finalizamos com o questionamento de qual relação eles faziam entre as pesquisas realizadas até o momento e o filme assistido, pois nos preocupamos com um efeito de relação entre as atividades de cada etapa, a fim de evitar a fragmentação e a dispersão. Tivemos respostas como: “deu pra ver o que acontece com a pessoa que usa droga”, “deu pra ver as reações na pessoa”. Nem todos responderam oralmente, mas houve uma concordância com a cabeça sobre a fala dos colegas.

Assim encerramos a discussão sobre o filme, mas não a conversa sobre ele, pois, em inúmeras vezes ao longo da intervenção, fizemos retomadas de pontos vistos no filme e que significaram de alguma maneira para cada aluno e também para mim, enquanto professora.

Observamos a menção à televisão, programas televisivos, em especial, à Rede Globo, em alguns momentos do projeto, tanto por parte dos alunos quanto da minha parte enquanto professora, o que nos remete a algumas reflexões.

Romão e Pacífico (2006, p. 21) criticam “o fato de que, em geral, o arquivo dos alunos e professores restringe-se aos meios de comunicação de massa (em especial, programas televisivos) [...], em um movimento parafrástico de repeti-los”. Concordo parcialmente com esta afirmação, pois meus alunos se mostraram mais apegados à Internet do que a televisão e, eu, tenho buscado, ao longo da vida, diversificar minhas fontes de informação e não tenho, nem de longe, a televisão como primeira opção de leitura. As mesmas autoras, algumas páginas depois, dizem que

os textos lidos pelos alunos da chamada escola tradicional muitas vezes não têm relação com a realidade em que eles vivem, não

permitindo que a leitura ocorra de modo espontâneo pelo fato de estar dissociada das experiências cotidianas do leitor. (Ibidem, p. 32).

As nossas, minha e dos alunos, condições de produção de leitura têm a televisão, no caso a Rede Globo, como parte constitutiva do nosso arquivo de leitura pessoal. Evitar seu uso seria recair no funcionamento de desprezo, que muitas vezes, a escola tradicional tem em relação a essas experiências fora da escola, no cotidiano dos sujeitos.

Por outro lado, Romão e Pacífico (2006, p. 33) fazem um paralelo em relação à leitura escolar e a leitura de outros textos, como os da mídia, entre os quais estão os da televisão, e aponta que a primeira é homogênea e a segunda heterogênea, devido à diversidade de público alcançado, sendo que nesta “o conhecimento do leitor é o principal componente diferenciador da leitura”. Assim,

a mídia, apesar de não ser tão imparcial como deveria ser, não é tão parcial em relação ao sistema dominante quanto a escola tradicional, visto que nela circulam várias formações discursivas, que têm subjacente determinadas formações ideológicas, tornando os textos veiculados dialógicos. A questão é saber até que ponto esse diálogo, essa polifonia e também a intertextualidade presentes na mídia são percebidos pelo leitor. (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p.33).

Desse modo, compreendemos que o que se transmite na televisão pode ser objeto de leitura através da menção, como foi o nosso caso, e até da exibição de programas ou veiculações que tenham relação com o que se propõe desenvolver em sala. É um elemento a mais a ser trazido para a escola, porém, não deve ser o único.

### 3.4 QUANDO O IMAGINÁRIO DO PLANEJAMENTO SE DEPARA COM O REAL DA SALA DE AULA

Desde as primeiras leituras realizadas, os alunos sabiam que selecionariam nos grupos textos variados para análise e discussão junto com toda a turma. Precisávamos definir os critérios, os quais ficaram estabelecidos como informação relevante, diversidade de opiniões e variedade de textos. Pensamos que esses critérios contemplariam o objetivo de desestabilizar a evidência de sentido de leitura como prática voltada tão somente ao texto verbal, sobretudo literário, e, geralmente, longo, além de colaborar no processo de construção do arquivo de leitura a respeito da temática do projeto.

O trabalho com discursividades variadas, que não sejam somente o médico e/ou jurídico, e o trânsito por diversas materialidades, em nosso entendimento, dariam aos alunos condições de produzir sua interpretação e efeitos de sentidos que cada materialidade pode proporcionar, visto que

os sentidos não são indiferentes à matéria significativa, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita, etc. A matéria significativa – e/ou a sua percepção – afeta o gesto de interpretação, dá uma forma a ele. (ORLANDI, 2007b, p. 12).

Cada grupo tinha uma quantidade considerável de informações pesquisadas em textos verbais, que não seriam desprezados ou menosprezados, mas não estiveram em evidência como únicas possibilidades. Pelo contrário, seriam utilizados, em parte, e não apenas estes, para elaboração de seminário a ser apresentado por cada grupo na turma em data ainda não definida, além de terem colaborado com as primeiras discussões em sala. Sendo assim, nosso trabalho voltou-se para a escolha de textos que seriam lidos e analisados por e com todos.

Foram necessárias aulas no contraturno para concluirmos esta etapa de seleção e também para atendermos os grupos com mais atenção, por isso, cada um dos quatro grupos foi atendido em dia e horário diferentes. Ficou estabelecido que o grupo do cigarro trabalharia com propagandas antigas, pois os alunos já dispunham de algumas e ainda poderiam selecionar outras; o grupo do álcool trabalharia com música, também já tinham algumas em mente e poderiam trocar se assim decidissem; o grupo do crack trabalharia com vídeos e o grupo do ecstasy, que ainda estava em dúvida do que trabalhar, também queria trabalhar com vídeo nesse momento, mas tinham apenas um em vista. Apontamos a possibilidade de procurar algo que fosse diferente dos três grupos anteriores, mas também não impusemos tal ação, pois desejávamos manter a relação dialética a qual nos propusemos para este projeto.

Esses atendimentos no período vespertino contaram com a maioria dos integrantes de cada grupo, por isso, apesar de não contemplar todos os membros, consideramos que os alunos participantes foram os possíveis dentro das condições que tínhamos naquele momento e não vimos, nessa situação, prejuízo em relação aos que não puderam comparecer, porque a atividade de interpretação em sala seria posterior e no horário normal de aula. Alguns alunos trabalhavam no período

da tarde, outros cuidavam de irmãos ou primos. Mas também tivemos alunos que foram com os irmãos menores para a escola para realizar a atividade. Também tivemos, pela primeira vez, demonstração de ansiedade dos alunos em relação aos seminários que preparariam. Tentamos tranquilizá-los, já que a apresentação ocorreria, conforme planejado inicialmente, depois da finalização das palestras, entrevistas e análises em sala.

Em relação à ansiedade demonstrada pelos alunos, inicialmente pensávamos ser normal diante de uma atividade que seria feita para os alunos da turma e tal situação poderia envolver timidez ou insegurança diante de um episódio que faz com que os sujeitos se exponham a outros, no caso, os colegas de turma e a professora. Por outro lado, esse desejo de fazer a apresentação ressurgiu em outros momentos antes da sua ocorrência propriamente dita. Ao refletirmos sobre essas situações, compreendemos que foram indícios de que os alunos começavam a considerar o projeto longo em relação ao que costuma se fazer na escola.

Retomando o processo de seleção dos materiais, as atividades desenvolvidas com os materiais selecionados foram previamente elaboradas para depois serem levadas à turma toda. Os critérios de elaboração desses exercícios mobilizaram conceitos propostos pela AD com os quais nos propusemos a trabalhar, tais como: condições de produção, constituição, formulação e circulação de cada material, posição-sujeito, efeitos de sentido.

Sarian (2017) indica algumas possibilidades para a ressignificação de atividades do livro didático e, de modo análogo, essas sugestões são de grande valia para o trabalho em sala de aula, mesmo sem o livro, em especial, na disciplina de Língua Portuguesa. Entre as sugestões, comparecem: a elaboração ou “reelaboração dos enunciados, a fim de que deem novo sentido ao dito e visibilidade ao não-dito”, que se estabeleça “relações entre os textos apresentados” nas “materialidades significantes distintas” e seus “diferentes modos de circulação”, que se dê visibilidade às “condições de produção desses textos e seus modos de significação” e que se dê “abertura à escuta de formulações não esperadas pelos alunos, efeitos das discussões promovidas em sala de aula”. (Ibidem, p.271).

Tais proposições não só possibilitarão novos trajetos para os discentes, como também, e principalmente, para nós docentes, que precisamos nos sentir igualmente autorizados para propor e efetivar mudanças em nossas práticas e nem sempre sabemos por onde começar.

Além disso, enquanto docente, ao longo do projeto, sempre considerei as noções de discurso, língua, ideologia, leitura e autoria, além de refletir constantemente sobre meu fazer docente durante as aulas, bem como as relações estabelecidas com a turma nesse percurso. Quero registrar aqui que as considerações de minha orientadora foram valiosas nesse processo de elaboração de questões embasadas em AD, sem as quais não se efetivariam.

Selecionamos para exposição, na sequência, as palestras, mas queremos esclarecer que as atividades de análise dos materiais, as palestras e as entrevistas elaboradas e realizadas pelos alunos com membros da comunidade não aconteceram de forma separada. Como dependíamos da disponibilidade dos profissionais junto ao órgão em que trabalhavam, foram enviados ofícios e realizado agendamento antecipado para as profissionais assistente social, psicóloga e enfermeira junto à Prefeitura de Acorizal. As palestras aconteceram durante o mês de maio.

Consideramos que esse movimento entre palestras, atividades e entrevistas foi importante para as discussões que desenvolvemos em sala de aula. Para fins didáticos, procederemos à exposição das palestras, depois das atividades analisadas e, em seguida, das entrevistas, sobre as quais passamos a nos deter.

### **3.4.1 Discurso sobre drogas em diferentes vozes**

A primeira palestra ocorreu na primeira quinzena de maio e foi proferida pelo professor Fernando de Jesus Ferreira, que leciona Sociologia para os alunos do Ensino Médio da escola. Desde o começo do ano conversávamos na sala dos professores e percebemos uma atitude solidária deste professor em relação aos outros colegas, no sentido de estar disponível para o que precisasse. Ao conversarmos sobre o projeto em desenvolvimento na turma, surgiu a ideia de convidá-lo para uma conversa e o convite foi prontamente aceito. O professor apenas solicitou que a conversa fosse em uma quarta-feira, pois era um dia que ele tinha aula de manhã. Assim, aproveitaria a vinda para estender o horário e nos atender. Vários alunos já o conheciam da cidade e quando contamos que ele aceitou conversar conosco, ficaram curiosos sobre o que seria falado.

Antes do dia marcado, elaboramos umas questões que os alunos poderiam fazer ao professor, como: o que a Sociologia estuda? Como são compreendidas as

relações sociais? Qual a relação entre o meio social e as pessoas? O que pode ser dito sobre o uso de drogas nessa perspectiva?

No dia da conversa, apresentei o professor à turma, pois nem todos o conheciam e agradei a gentileza em aceitar essa conversa “sociológica”, ao que fui corrigida, pois o professor retomou dizendo que não seria uma conversa sociológica, mas sim que envolveria questões sociológicas e intitulou sua fala de “O poder da escolha”.

Figura 3 – Conversa com o professor Fernando.



Fonte: Arquivo da autora.

Ao longo de sua fala, discorreu sobre questões que, segundo a perspectiva utilizada, podem influenciar as escolhas feitas ao longo da vida por uma pessoa. Começou pela família, pelos hábitos desenvolvidos, o lugar em que se vive e as pessoas com as quais se convive, a religião (caso a pessoa tenha uma), a escola. Nesse percurso, a cada questão colocada seguiam exemplos e comentários, várias brincadeiras, que, ao mesmo tempo tornava a conversa dinâmica e divertida e retomava a atenção dos ouvintes que dispersaram por alguns momentos. Reverberava em seu dizer a importância das Instituições (família, escola, religião) enquanto modeladoras dos sujeitos.

Comentou que tão importante quanto fazer escolhas é o preparo que temos ao longo da vida para fazê-las. Em relação às drogas, não atribuiu nenhum fator determinante para o seu uso. Pelo contrário, ainda comentou que questões às vezes postas, como pobreza e exclusão social, sociologicamente, não podem ser consideradas como motivo para essa escolha de usar droga.

Sua fala passou por caminhos sempre relacionados a consequências dos atos que praticamos. E, apesar da suposta influência do meio social nas suas várias esferas, tem um fator, segundo o professor, que pode se sobressair a tudo isso, que é a individualidade.

Citou vários níveis de envolvimento da pessoa com as drogas, tais como o social, porque acaba com os laços e a pessoa passa a se excluir/ser excluída, diminui o contato com a família, a sociedade em geral não vê com bons olhos essas pessoas, a pessoa pode perder o emprego; além do social, também comentou a questão biológica, a química no organismo “prende” a pessoa a uma necessidade quase vital, sendo necessário um tratamento médico para “limpar” o organismo; a questão psicológica e afetiva. Comentou que todos esses fatores estão interligados e precisam ser considerados.

Apesar de a sociedade ter seus costumes que podem influenciar as pessoas, também comentou que acontece de costumes e práticas que fogem ao padrão dos considerados “bons costumes” e o uso de drogas, a depender do ponto de vista, pode estar nesse conjunto periférico de práticas.

Compreendemos que essas práticas que fogem de um padrão podem ser vistas, pela perspectiva da AD, como um gesto de resistência, enquanto “batalha do sujeito pelo direito de se colocar, de não aceitar a coerção, é a batalha por ‘um lugar no qual o sujeito se encontre um poder de dizer’, com ou sem o respaldo da hierarquia”. (LAGAZZI, 1988, p.97). Desse modo, podemos observar, nas relações sociais, um embate simultâneo do “poder que tenta levar à submissão” e da resistência que “briga pelo poder de dizer ‘não’”. (Ibidem, p.98).

Nos encaminhamentos para o final da conversa, o professor comentou que os alunos adolescentes têm escolhas a serem feitas na vida e pediu que analisassem o peso que isso trará em termos de consequências para a vida de cada um. Ainda comentou que a droga trabalha com a fantasia, uma percepção fora da realidade, mas, após seu efeito, a realidade para qual a pessoa retorna pode ser pior ainda, porque agora ela também pode enfrentar o preconceito da sociedade em relação a seu uso. Ainda disse, em tom de brincadeira, e com adesão dos alunos, observada pelo riso manifesto, que ninguém aprova, além de quem usa ou vende.

Na tentativa de efeito de fecho, ainda citou que os adolescentes estão caminhando para um momento de muitas escolhas, como profissão, casamento, sair de casa, que todas são questões difíceis para se resolver. Nesse momento, abriu

para os alunos fazerem questionamentos ou comentários sobre o que ele tinha dito, porém, o silêncio foi geral. Em meio a esse instante de silêncio, bateu o sinal anunciando o final da aula e houve uma dispersão total. As perguntas elaboradas não foram respondidas diretamente pelo professor, mas depois questionamos os alunos sobre elas, para que comentassem com base no que o professor falara.

Podemos considerar que os dizeres desse profissional não se filiam a FDs que combatem veementemente o uso de drogas, apenas apontam como possibilidades, diante da diversidade de sujeitos. Por outro lado, ao falar das consequências do uso de drogas e da visão que parte da sociedade tem sobre quem faz uso delas, que o sujeito precisa avaliar os prós e contras para saber se aguentará as “consequências”, produz um efeito de sentido de rejeição a esta “escolha”, visto que há mais pontos negativos que positivos.

Em roda de conversa, questionamos se eles tinham gostado da conversa com o professor e vários falaram sim. Como ninguém se manifestava, lembramos que era muito importante que todos dessem sua opinião e que não havia problema algum se houvesse divergência entre os comentários, pelo contrário, desejávamos, realmente, saber o que acharam. Mais uma tentativa vã, mas não desistimos.

A próxima estratégia foi retomar o filme *Diário de um Adolescente* para que, a partir dele, estabelecêssemos algumas relações. Afinal, queríamos nesse momento retomar a questão do poder da escolha. Vários alunos apontaram que o uso de drogas por parte de Jim, protagonista do filme, relaciona-se à influência dos amigos. Dessa maneira, indagamos até que ponto seriam os amigos e até que ponto seria ele mesmo a escolher. Consideramos ter deixado os alunos em dúvida sobre a resposta anterior, o que já seria algo bom. Como ainda não estávamos satisfeitas, indagamos se eles já tinham feito algo ou ido a algum lugar por insistência de alguém e a maioria disse que não. Perguntamos se eles achavam que estavam exercendo seu poder de escolha, na medida do que é possível nessa fase da vida, e a maioria disse que achava que sim. Um aluno comentou que já fora obrigado a ir a um velório com a família. O comentário nos lembrou de perguntar se em casa eles faziam algo sem desejar, então surgiram situações como lavar roupa e limpar casa. O que nos pareceu suficiente para não deixarem como absoluta essa possibilidade de escolha apontada por eles. A dúvida sempre nos parece melhor.

Essa questão da escolha individual e/ou influência externa pode ser compreendida pela AD a partir da noção de forma-sujeito histórica com a qual temos

correspondência na sociedade atual: “é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso”. (ORLANDI, 2015, p. 48). Imaginariamente, ao nos colocarmos como origem dos sentidos, desconsideramos a conjuntura sócio-histórica e ideológica em que nos inserimos e temos a ilusão de sermos donos de nossos dizeres e de nossos desejos.

Na Idade Média, a forma-sujeito religioso, que funcionava com subordinação explícita ao discurso religioso, foi substituída, na contemporaneidade, pela forma-sujeito jurídica, que trabalha uma subordinação menos explícita, agora às leis, com direitos e deveres estabelecidos para o sujeito. A submissão permanece, todavia, menos visível, porque preserva a ideia de autonomia, de liberdade individual, de não-determinação do sujeito. (HAROCHE, 1987 apud ORLANDI, 2015, p. 49).

Ainda para Orlandi (2015), o sujeito-de-direito é um efeito da estrutura social determinada pela sociedade capitalista. Coexistem a “determinação do sujeito” e os “processos de individualização do sujeito pelo Estado”, processos necessários à forma capitalista de governar. Nesse sentido, colocamos para reflexão dos alunos essa relação de escolha (de si para si/de outros para si). A liberdade que temos é relativizada à medida que está sujeita a fatores como o julgo alheio comentado pelo Sociólogo. Dessa maneira, encerramos a discussão e a próxima palestra não tardaria a ocorrer.

Conforme combinado, as profissionais do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Acorizal, Cristiane Figueiredo, que é a assistente social, e Kamila Yasmin Ribeiro de Souza Wonsoscky, que é a psicóloga, chegaram para a primeira aula no dia apontado por elas para tal. Questões técnicas relacionadas aos aparelhos para exibição de slides e vídeo atrasaram o início da conversa. O e-proinfo da escola não era compatível com a configuração utilizada nos slides e, por isso, não conseguimos abrir os arquivos, sendo necessária a substituição daquele pelo projetor.

Os alunos se organizaram em roda e as profissionais ficaram na frente da sala para proceder à conversa. Quando chegaram, fizemos a apresentação para a turma e, depois de resolvida a questão tecnológica, elas mesmas encaminharam o percurso.

Figura 4 – Conversa com as profissionais do CRAS.



Fonte: Arquivo da autora.

Começaram retomando o que se considera comumente por droga lícita ou ilícita com base na oposição legal permissão x proibição. Durante a conversa, solicitavam que os alunos participassem e vários participaram com comentários aos seus questionamentos. Conforme passavam os slides, perguntavam o que os alunos sabiam sobre o que estava projetado. No caso dos exemplos de droga, trouxeram uma ilustração e o nome. Assim, podiam tanto comentar livremente, quanto perguntar o que os alunos sabiam, o que favoreceu a participação. Expuseram vários exemplos de drogas lícitas, algumas que não eram objeto do nosso estudo atual, como remédios, energético, refrigerante. Seguiram a mesma metodologia ao falar das drogas ilícitas, contemplaram as que nós selecionamos, além da heroína. Também abordaram vários supostos fatores para o uso de drogas. O primeiro era “curiosidade – viver novas experiências”, sobre o qual os alunos concordaram. Além de outros como fuga, depressão e problemas familiares.

Nesse início de conversa, foram retomadas informações e discussões já realizadas em sala e os alunos apresentaram segurança em opinar e participar dessa interlocução proposta, de modo que não somente as profissionais presentes, mas também os alunos tiveram voz nesse processo.

As profissionais também ressaltaram lugares em que se pode buscar ajuda para si ou para outras pessoas que estejam em situação de uso de drogas, tais como Alcoólicos Anônimos (AA), Narcóticos Anônimos (NA), Posto de Saúde, Clínica de Reabilitação, Centro de Atenção Psicossocial (CAPs) além de se colocarem à disposição no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Também falaram de pessoas como familiares e amigos.

Trouxeram sugestões de alguns filmes que trazem a temática sobre drogas, como “Meu nome não é Johnny”, “Cazuza”, “Réquiem para um sonho”, “Trainspotting” com tradução para “Sem limites”, “Aos treze”. Desses filmes, vários alunos conheciam o filme “Sem limites” e três tinham assistido ao filme “Cazuza”. Quando retomamos a discussão sobre esse momento, os alunos não lembravam de detalhes dos filmes que tinham assistido, principalmente o “Sem limites”, disseram apenas que o personagem ficava completamente alheio ao que ocorria ao seu redor quando estava sob o efeito da droga a qual não souberam especificar. Em relação ao filme “Cazuza”, disseram que o cantor foi infectado pelo vírus HIV, desenvolveu AIDS e morreu muito jovem.

Para concluir a apresentação, as profissionais falaram um pouco sobre o trabalho que realizam no CRAS da cidade. Contaram que trabalham em conjunto e atendem, principalmente, as pessoas cadastradas em programas de assistência social. Comentaram que o CRAS atende pessoas de todas as idades e tem alguns grupos que são quase fixos nesse sentido: um grupo de idosos que tem encontros semanais, um de mulheres que fazem cursos com frequência, um de crianças e adolescentes, inclusive duas alunas da sala participam desse grupo. Também atendem a denúncias de maus-tratos a crianças e/ou idosos, por exemplo, em que elas seguem algumas orientações e fazem algumas visitas para observar se procede a denúncia. Se for o caso, podem encaminhar para outros setores, como a saúde. De um modo geral, fazem visitas domiciliares, acompanham os grupos atendidos, fazem a mediação entre outros profissionais, acompanhamento social e relatórios. No caso da psicóloga, ela não faz atendimento clínico no CRAS, pois não é sua função nesse órgão, mas, se necessário, encaminha para a profissional análoga do Posto de Saúde. Inúmeras vezes disseram do caráter sigiloso no trabalho que realizam e se colocaram à disposição tanto dos alunos quanto de alguma pessoa que eles conheçam, se precisarem de ajuda.

Consideramos que a maior parte dos dizeres trazidos pelas profissionais as inscrevem em FDs contrárias ao uso de drogas e que visam ao bem-estar dos sujeitos na sua relação com a família e com a sociedade. Ao mostrar as várias Instituições que trabalham com o tratamento de usuários e apoio às famílias, reafirmam, mais uma vez, o discurso que circula como dominante e que o traz o Estado como apoiador no processo de “libertação/recuperação” das drogas. Desse

modo, o sujeito usuário não tem outra escolha: não usar drogas e/ou desvincular-se do seu uso.

Observamos, ao longo de suas falas, o atravessamento da memória discursiva, tanto nos dizeres relacionados às profissões de assistente social quanto de psicólogo, além da voz enquanto autoridades que representam o Estado por meio do CRAS. Assim, há espaço apenas para discursos de natureza preventiva e assistencial para os sujeitos que, potencialmente, podem vir a ser usuários, que já são usuários de drogas ou que conhecem alguém em situação similar.

Após a palestra, ainda havia um vídeo para ser assistido, mas o aparelho em que funciona vídeo, o e-proinfo, fora agendado para outro professor na segunda aula e por isso não foi possível exibi-lo para os alunos nesse dia. As profissionais deixaram comigo e disseram que poderíamos passar em outro dia. Assim fizemos. A descrição e os comentários sobre este vídeo acompanham outra atividade realizada em data subsequente a esta em que o objeto da aula foi/foram dois vídeos selecionados pelos alunos sobre crack, para ser visto e discutido com a turma toda.

Seguimos para a segunda aula com a assistente social e com a psicóloga, pois elas trouxeram duas dinâmicas para fazer com os alunos e o professor dessa aula tinha faltado. Em concordância com os alunos e com a anuência da coordenação, nós a utilizamos.

Organizamos a sala de modo que o meio estivesse livre para ser utilizado. A primeira dinâmica consistiu em uma caixa de sapato com um desafio em seu interior. Ao som de uma música, os alunos passavam a caixa de mão em mão até que a música fosse interrompida; a pessoa, se quisesse, deveria abrir a caixa e ver de que desafio se tratava. Durante três rodadas, ninguém ousou abrir a caixa. Dessa maneira, combinamos que a próxima pessoa em que a caixa parasse deveria fazê-lo. Quando a caixa parou, para a surpresa de todos, o desafio era comer um delicioso bombom. Com isso, a psicóloga comentou que o objetivo desta dinâmica era mostrar que desafios também podem ser bons, mas todos ficaram com medo dele. Era necessário enfrentarmos muitos desafios vida afora. Os alunos que não abriram a caixa antes ficaram arrependidos, pois não tinha bombom para todos.

Relacionamos essa primeira dinâmica ao próprio projeto em desenvolvimento, pois o novo nos causa receio e até medo. É da natureza dos sujeitos manter as práticas cristalizadas, pois a mudança não é fácil. A partir do momento que nos propusemos a traçar novas maneiras para o trabalho em sala de aula, houve, e

ainda há, um processo de desconstrução e reconstrução de grande parte do acreditávamos e fazíamos. Assim, similarmente ao que ocorreu com os alunos que não abriram a caixa antes, desejava eu, ao final deste projeto, me arrependeu também de não ter feito essa escolha de novos caminhos antes. Porém, como tudo ocorre em seu tempo, esse tem sido o meu em busca de novas (realizadas e a serem realizadas) possibilidades para o meu fazer docente.

A segunda dinâmica fez todos os alunos tirarem seus calçados e deixá-los em um monte no canto da sala. Na sequência foi solicitado que os alunos cumprimentassem todos os colegas. Após um tempo, a psicóloga pediu que calçassem algum sapato, mas não poderia ser o da própria pessoa e deram sequência aos cumprimentos. Não demorou para aparecer reclamações de incômodo sobre o sapato que usavam, alguns alunos até sentaram. Começou um questionamento sobre a causa do incômodo e ouvimos “ficou grande”, “ficou pequeno”, “ficou apertado”; uma aluna comentou que se sentiu estranha com o sapato de outra pessoa. A psicóloga comentou que o objetivo da dinâmica era justamente tirá-los da zona de conforto, porque o nosso sapato serve direitinho no nosso pé, mas o do colega, não. Assim também, segundo ela, são os problemas que cada um tem. Se todos conseguíssemos nos colocar no lugar do outro, talvez, não houvesse tanto desrespeito e intolerância às diferenças. Que, às vezes, ouvir um colega já é suficiente para ajudá-lo e todos estamos sujeitos a situações de desconforto. Nas palavras dela, “a intenção foi da gente se colocar no lugar do outro mesmo que por um momento rápido, como foi a dinâmica”.

A heterogeneidade dos sujeitos e dos sentidos ecoa, através da dinâmica, como cada sujeito tem sua história de leituras, seu processo de construção de conhecimento ao longo da vida, seu processo de subjetivação, de modo que nenhum é igual a outro. Cada sujeito-aluno tem, assim, sua singularidade constitutiva na relação construída com a língua e com a história e o discurso que cada um produz é como o sapato, único, com seu “próprio dono”.

Os alunos foram questionados, por elas, se tinham gostado das dinâmicas e a maioria consentiu com a cabeça ou respondeu de modo afirmativo. Após a despedida das profissionais, perguntamos o que os alunos tinham ouvido de novo e o que já sabiam sobre o que as profissionais trouxeram. Ouvimos que o conceito de drogas lícitas e ilícitas já sabiam, também a forma de algumas drogas como o ecstasy em comprimido e a cocaína em pó. Também não sabiam sobre a função das

profissionais no CRAS, pois havia sido objeto de pergunta prévia para as palestrantes, mas foi contemplada na conversa.

Ao conversarmos sobre os lugares apontados pelas profissionais para se buscar ajuda, um aluno lembrou que, no filme que assistimos, o Jim foi ajudado por um amigo e depois ele mesmo passou a dar palestras para outras pessoas sobre o uso de drogas. Uma outra aluna comentou: “parece que é mais fácil ter o problema do que sair dele”. Comentamos que, realmente, a dependência de drogas é uma situação complexa e a pesquisa/discussão sobre o assunto era importante para tirar dúvidas que tínhamos ou simplesmente aprender mais sobre.

Questionamos sobre as semelhanças e/ou diferenças entre algumas das possíveis motivações para o uso de drogas que as profissionais trouxeram e as levantadas pelos alunos quando da discussão em torno do filme assistido em sala e também de discussões que ocorreram durante nossas aulas, de modo que os alunos observaram algumas regularidades, como problemas familiares, curiosidade e influência de amigos.

O posicionamento das palestrantes e a forma como conduziram a conversa através do diálogo, e não apenas da fala, em que estaria presumida a posição de alguém que sabe mais – a assistente social e a psicóloga - para alguém que sabe menos – os alunos, favoreceu a interlocução com os alunos e estes se sentiram autorizados a participar. Para os discentes, nem sempre é fácil expor-se, pois, como traz Orlandi (2012a, p.22), “tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade, etc.” A dinâmica de conversa apontada favoreceu os alunos, que tiveram a liberdade da interlocução e fizeram uso dela sem receio.

Na primeira oportunidade, trabalhamos com o vídeo de 5m trazido pelas profissionais para compor a palestra e que não fora assistido no mesmo dia devido à indisponibilidade de aparelho para tal. Em nossas pesquisas, identificamos a produção postada em um canal do *Youtube* chamado *Conteúdo Selecionado*, com postagem datada de 11 de maio de 2012, cerca de 50 mil visualizações e intitulado “Como falar aos jovens sobre drogas<sup>12</sup>”.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U2Ud6AALXGw>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

Trata-se de um vídeo em que aparecem depoimentos/dizeres de pessoas conhecidas, como Dr. Dráuzio Varella: “você fala que droga é ruim, então o jovem experimenta, vê que não é ruim e acha que mentiram para ele”. Paulo Coelho, que conta sua experiência com drogas em um período em que morou em Nova York: diz que usou “tudo” que se vendia na época, menos a heroína, e que parou em um “estalo” que teve ao perceber que estava perdendo o controle de si e de suas escolhas: “a droga mata o teu poder de decidir”, ele diz. Também aparece o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, além de três outras pessoas que não são identificadas. No vídeo, as pessoas aparecem sozinhas e falam direto para a câmera. O que nos remeteu, por um instante, aos vlogs que ainda achávamos que seriam produzidos.

Figura 5 – Print do depoimento de Paulo Coelho.



Fonte: Youtube (2017).

Consideramos o vídeo uma tentativa de crítica às abordagens conservadoras e autoritárias relativas ao uso de drogas com as quais os alunos são expostos tanto na escola, quanto na sociedade em geral.

Interessante foram os efeitos de sentidos que surgiram após os alunos assistirem ao vídeo. Uma aluna comentou que achou o vídeo bem liberal, entretanto, em nenhum momento há incentivo para o uso de drogas, pelo contrário, reiteradamente os entrevistados falam para ter cuidado. A maior parte das falas tem tom de alerta, mas não é imposta, e sim posta para ser considerada pelo ouvinte. Outra aluna apontou que, para ela, o vídeo não incentivava e outro colega emendou

sobre a fala do Dr. Dráuzio, em que diz para não mentir sobre drogas para os jovens, porque, ao terem contato, se for o caso, precisam saber antes como é para evitar a curiosidade, pois, segundo ele, há pessoas que experimentam por essa razão. Também foi apontado pelos alunos que nem todas as pessoas que experimentam drogas se tornam dependentes. Consideramos que este vídeo é composto por um discurso não contrário, mas, em alguns pontos, divergente do que se vê normalmente em termos de proibição, o que implicou em efeitos de sentidos de liberalidade para o discurso do vídeo, em oposição ao discurso de proibição ao uso de drogas, que é o dominante.

Os efeitos de sentido poderiam ter sido outros se tivéssemos assistido ao vídeo no mesmo dia que aconteceu a palestra, mas, como não foi possível, tentamos relacioná-lo ao discurso das profissionais em data anterior. Assim, os alunos estabeleceram relação entre o discurso da palestra e o discurso do vídeo em termos de maior aproximação (no caso dos alunos que consideraram o discurso similar) e de distanciamento (no caso dos que acharam divergente em alguns pontos). Também apontamos aos alunos a regularidade do discurso da “escolha” quanto ao uso de drogas, que reverberaram em outros momentos. Com essas discussões encerramos mais um momento.

Teríamos ainda uma palestra com uma enfermeira em data próxima. A época da solicitação, a enfermeira disse que preferia falar com várias turmas para “aproveitar a viagem” à escola, então, conforme sua disponibilidade, combinamos data e hora para esse momento, que ficou para o final do mês de maio. Como a palestra contemplaria a escola toda, avisamos a coordenação, a qual deu completo apoio. Porém, no dia da conversa, houve uma mudança de planos, a enfermeira não se lembrava de ter dito querer falar com a escola toda. Por isso, a palestra foi na sala de aula e o professor desse horário nos cedeu a turma e acompanhou parte da palestra. Convidamos os alunos do outro oitavo ano matutino para participar conosco, pois são duas turmas pequenas e o professor dessa turma também acompanharia seus alunos, o que ocorreu parcialmente.

Para a apresentação, foi necessário apenas o projetor e um notebook da escola. A profissional informou-nos que conversara com a assistente social e com a psicóloga e, por isso, seu foco seria no funcionamento do corpo sob o efeito de algumas drogas, o que nos pareceu coerente com sua profissão. Para tal, além do projetor, fez desenhos no quadro de alguns sistemas do corpo humano, como o

cardiovascular, o sistema nervoso central, o respiratório e o digestivo. A apresentação prevista para uns quarenta minutos durou cerca de uma hora e meia.

O processo de apresentação seguiu os slides preparados pela enfermeira em associação com os sistemas apresentados no quadro-negro. Houve um momento em que foi solicitada a participação de um aluno para ilustrar a fala acerca de um funcionamento do cérebro. A distinção entre droga lícita e ilícita novamente foi colocada. Falou sobre solventes, anfetaminas, inalantes, bebida alcóolica, maconha, LSD, cocaína, crack, além de heroína e ópio. Comentou sobre a crise de abstinência que os usuários de drogas podem sofrer.

Figura 6 – Explicação sobre um funcionamento cerebral.



Foto: Arquivo da autora.

Até o final da primeira aula, já que a palestra demorou para começar, o momento fluiu, mas depois passamos por muita dispersão e sussurros. Os outros dois professores que estavam presentes saíram da sala e precisei intervir inúmeras vezes para que os alunos colaborassem na audição. Entretanto, não os responsabilizo, pois houve um fator determinante nessa falta de concentração e atenção dos alunos: a linguagem utilizada. Por mais que a enfermeira mostrou boa intenção, a grande quantidade de termos técnicos utilizados fez com que os alunos não compreendessem parte do que era dito, gerando, assim, dispersão. Essa hipótese de não compreensão se baseia no fato de que até eu, adulta, tive dificuldades para compreender e acompanhar toda a explanação. Essa situação nos

remete a Pêcheux (2014, p.25), pois a língua se constitui numa “unidade dividida e contraditória da comunicação/não-comunicação”.

Figura 7 – Momento pós-palestra.



Fonte: Arquivo da autora.

Após o intervalo, retornamos à sala para nossa roda de conversa. Questionamos um por um dos alunos para sabermos o que eles tinham compreendido da palestra, se davam destaque a alguma parte ou se não tinham gostado de alguma coisa. A turma toda, com exceção de dois alunos que disseram não ter entendido algumas partes, só fez elogios à palestra, como “gostei”, “foi legal”, “foi interessante”, “muito útil”, porém, estávamos desconfiadas dessas respostas. Questionamos o que pensavam que pôde ter causado essa não compreensão de algumas palavras. Não houve resposta nesse momento. Dois alunos confessaram terem ficado distraídos em alguns momentos e uma aluna disse não ter entendido algumas palavras que foram ditas. Vimos nesses apontamentos nossa oportunidade de falar sobre a linguagem utilizada pela enfermeira. Se, por um lado, ela utilizou palavras filiadas ao jargão profissional, por outro, dado o perfil dos interlocutores, necessitavam de uma linguagem mais acessível. Por tomarmos a palestra como texto, observamos um distanciamento entre o leitor virtual, “aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige”, e “o leitor real, aquele que lê o texto”, (ORLANDI, 2012a, p.10), no caso, os alunos que assistiram à palestra.

Vários alunos concordaram com a dificuldade de compreensão, por isso, os questionamos sobre o porquê de tantos elogios se, na verdade, não tinham compreendido vários aspectos, já que concordaram com a fala dos colegas. Novo silêncio. Algumas respostas foram gestuais e tímidas. Percebemos que não se sentiram à vontade para se colocar, afinal, a profissional era uma enfermeira e conhecida na cidade.

Consideramos esses apontamentos como reflexo das relações de força que permeiam a sociedade. Enquanto posição-sujeito de aluno, não se sentiram autorizados a emitir sua opinião, pois a posição-sujeito enfermeira se sobrepôs a deles.

Sobre o que tinham gostado, vários comentários surgiram. Comentaram sobre o funcionamento do coração sob o efeito de drogas que alguns não sabiam como se dava; outro achou interessantes os sintomas de abstinência de algumas drogas; outra colega comentou dos perigos das drogas para o feto; outra ainda comentou que gostou de rever algumas informações que ela já conhecia sobre a maconha.

A pluralidade dos comentários enquanto gestos de interpretação, apontam, mais uma vez, para a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos que fazem parte da turma. A palestra significou de uma maneira singular para cada aluno, por isso também os apontamentos variaram.

Em relação ao discurso da enfermeira, seu dizer a inscreve em uma FD relacionada à saúde, pois o foco da sua fala foi o efeito das drogas no organismo antes, durante e depois do uso propriamente. Ressaltou o fato de que o uso contínuo de drogas colabora como fator de risco para o desenvolvimento de várias doenças que entram na pauta da saúde pública, como o câncer, o infarto e o derrame cerebral (AVC), entre outras. Desse modo, seu dizer tanto como enfermeira como representante do poder público no âmbito da saúde ressoa o discurso governamental que circula como efeito de evidência de ser contra o uso de drogas pelas razões apontadas.

Como atravessamento da memória discursiva nos dizeres desta profissional, vemos irromper o imaginário de prevenção e conscientização através dos discursos ligados à saúde. O uso de certas drogas é apontado como causa e os males são vistos como consequência direta desse uso. Dessa maneira, a suposta conscientização dos sujeitos acerca dos perigos do uso de drogas são vistos como

argumentos essenciais, assim como a prevenção que visa ao não-uso almejado por esse discurso.

Dessa maneira, demos por encerrado o ciclo de palestras, pensadas no intuito de dar condições aos alunos de estabelecerem relação entre os vários discursos em circulação a respeito do uso de drogas. Os alunos perceberam uma relação de proximidade entre os discursos trazidos pelos vários profissionais com os quais tiveram oportunidade de conversar. O porquê de não usar droga variou pouco de um para outro, pois fazer mal à saúde, comprometer os relacionamentos e ser uma escolha negativa aos olhos de grande parte das pessoas são fatores recorrentes, na sociedade em geral, quando se fala sobre o uso de drogas, e não somente na voz de alguns profissionais em específico como os que nos atenderam.

De modo geral, vemos que há uma convergência desses discursos, já que todos estão relacionados ao discurso governamental. Consoante a Silva (2015, p. 119), “o que vemos é a evidência de um discurso hegemônico em relação às questões sobre as drogas, que, por vez, interdita questionamentos, contestações, relativizando a uma formação discursiva os discursos” que circulam socialmente.

Gostaríamos de registrar que a conversa com um profissional da segurança pública, pensada ainda durante o projeto, não foi possível devido à ausência na cidade, durante o desenvolvimento do projeto, do profissional habilitado, via PROERD, da Polícia Militar, que estava em período de licença do trabalho e não havia substituto. Assim como o membro do Alcoólicos Anônimos (AA) da cidade, preferiu não fazer ele próprio uma conversa com a turma, necessitando pedir que alguém de outra cidade viesse, o que tornou inviável esse momento.

Ao refletirmos sobre as conversas realizadas, consideramos que os profissionais que tivemos à disposição foram muito importantes no processo de observação e reflexão sobre os discursos que nos permeiam.

Conforme exposto anteriormente, procederemos à exposição das atividades realizadas com os alunos a partir dos textos escolhidos por eles.

### **3.4.2 Materialidades significantes selecionadas pelos sujeitos-alunos**

O desenvolvimento dessas atividades objetivou, conforme planejado, trabalhar com materialidades significantes (música, propaganda, vídeos) e discursos distintos que circulam socialmente acerca da temática em questão, além de

desestabilizar o sentido de leitura voltado tão somente ao texto verbal. Cada grupo de alunos foi contemplado com duas drogas sobre as quais pesquisou, tais como: álcool, cigarro, crack e ecstasy. As discussões realizadas a partir dos textos proporcionaram intensa participação dos alunos e gestos de interpretação variados, que foram além do discurso dominante, permitindo a reflexão sobre e a análise de discursos outros.

A primeira atividade desenvolvida, a partir das seleções feitas pelos alunos, elegeu a materialidade música. Conforme Orlandi (2004, p.121), a música “também significa pela maneira como se textualiza e como circula em seus modos de significar”, pois “escrito, ou oral, letra ou sinal [...] tudo significa nas formas de textualização, nas diversas maneiras de formular”.

Duas músicas foram escolhidas pelas alunas do grupo da maconha e do álcool, a saber: “Se você não voltar”, interpretada pelo Wesley Safadão, gravada em 2011, no álbum *Forró na Balada* pela, então, banda Garota Safada, que hoje é (re)conhecida apenas como Wesley Safadão, (compositor não encontrado em nossas pesquisas) e “Essa é pra comemorar”, interpretada por Zé Neto e Cristiano (sertanejo “universitário”) no DVD *Um Novo Sonho*, composta por Juan Marcus, Hiago Hesser, Lucas Lima, Thiago Lima, Natanael Silva, Lai Lucatto. As letras foram pesquisadas na Internet e os vídeos baixados do site Youtube; o primeiro vídeo tinha por volta de 30 mil visualizações e o segundo mais de 2 milhões de visualizações, à época da atividade.

Embora as músicas tenham sido escolhidas por um determinado grupo, não houve rejeição em relação ao gênero musical por parte dos outros alunos, o que foi um fator favorável ao desenvolvimento da atividade e mostra o processo de identificação desses alunos com este tipo de música.

Ambas as canções contemplam em sua letra sentidos que circulam sobre o álcool e o intuito era justamente colocar em relação esses sentidos em circulação na música com os sentidos discutidos em sala sobre essa droga lícita.

A conversa aconteceu através de uma roda; os alunos receberam a letra impressa e colaram em seus cadernos. Deixamos que o processo das primeiras impressões do texto ocorresse sem nossa interferência e como houve comentários a respeito do Wesley Safadão, inclusive momentos de humor em que uma aluna suspirou ao falar o nome do cantor e um colega respondeu em tom brincadeira e

desdém um “tchááá<sup>13</sup>”. Questionamos se eles já conheciam os intérpretes e disseram que sim, até citaram algumas canções que conheciam tanto do Wesley, quanto do Zé Neto e Cristiano. Ainda, segundo eles, esses são cantores conhecidos em todo o país. Sobre o estilo musical dos intérpretes, disseram que “os apaixonados” gostam deles, mas não sugeriram diferenciação categórica entre os fãs de cada um.

Antes de entrarmos nas questões propriamente ditas, conversamos sobre o modo como cada um ouve música e constatamos que 75% dos presentes disseram fazer uso do Youtube, pelo fato de se poder escolher o que vai ser ouvido. Dois alunos lembraram da pequena rádio da cidade, mas também disseram que a seleção musical para eles é chata e quando ouvem é pelo celular. Questionamos se algum deles já ligara nessa rádio para pedir música e responderam que nunca ligaram. Observamos, com esses dizeres, que os alunos conhecem e têm acesso a diferentes modos de circular dessa materialidade significativa, não só o meio digital, mas também outros, como o rádio, apesar de preferirem a internet.

Ao falarmos sobre o gosto musical de cada um, surgiram respostas variadas. Alguns disseram gostar de rock, outros de rap, outros ainda de pop e/ou funk. Nesse momento, não lembraram de citar o forró ou o sertanejo, mas, quando questionados sobre esses dois estilos, disseram que gostavam. Consideramos a escolha dessa materialidade importante para o nosso trabalho, pois, como apontado acima, os alunos não somente se identificam com os gêneros musicais escolhidos para esta atividade, como também se identificam com vários outros gêneros que circulam/coexistem em nossa sociedade.

Feitas essas considerações, voltamos para as letras das músicas. Começamos pela música cantada pelo Wesley Safadão<sup>14</sup>:

*Se você não voltar*

Eu to dedicado

Todo mundo que sou outra pessoa

Você nem me olha isso me magoa

<sup>13</sup> Variação da expressão cuiabana “tchá por Deus”, que poderia ser parafraseada por “Só por Deus”. Expressão que produz os efeitos de espanto, admiração, dúvida. Ex: “Chá por Deus, esse ônibus tá muito cheio”. Disponível em: <[www.cuiaba.mt.gov.br/secretarias/cultura/dicionario-cuiabano/](http://www.cuiaba.mt.gov.br/secretarias/cultura/dicionario-cuiabano/)>. Acesso em 20 jan. 2018.

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/wesley-safadao/se-voce-nao-voltar.html>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

To tão comportado  
Muito esforçado  
Só pra ver se você volta,  
Só pra ver se você vem pra mim

Vou na academia  
E não falto um dia  
To na correria  
Só pra ver se você volta  
Só pra ver se você vem pra mim

Não bebi mais nada de álcool  
Pra provar o quanto eu te quero  
Não ligo mais o meu som alto  
E até o meu refrigerante é zero

Abri mão de tudo pra te reconquistar  
E se decida logo estou pra me cansar

E se não quer mais me amar  
Já sei onde vou parar  
Vou ligar convidar as minhas amigas  
Vai bombar, vai bombar  
Visitar todos os bares que tem na cidade  
Se você não voltar

Vou falar pras gatinhas que eu to de  
bobeira  
Vai bombar, vai bombar

Vou passar 30 dias só na bagaceira  
Se você não voltar...

Questionamos sobre o que eles poderiam falar sobre o título da canção “Se você não voltar” e tivemos respostas como: “pra voltar pra casa”, “que tá com saudade de alguém”, “saudade da namorada”, “professora, ele é casado”. Mais uma vez nos deparamos com diferentes efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos. Sentidos esses que não estavam colados às palavras, mas que significavam na relação de cada sujeito com a língua e através da história. Após os apontamentos iniciais, seguimos para o restante da canção, de modo que fossem estabelecidas relações entre o título e a letra. Impulsionada pelo hábito, acabamos por ler a letra da música em voz alta para a turma. Tarefa que também poderia ter sido feita por qualquer aluno que assim desejasse, mas não nos ocorreu naquele momento.

Ao término dessa leitura, perguntamos sobre a letra da canção e nos responderam: “eu acho que ela largou ele porque ele bebia muito”, “ele tá tentando mudar a vida pra ver se ela volta pra ele”. Perguntamos se achavam que poderia dar certo essa volta e ouvimos: “não, porque as pessoas não mudam da noite pro dia”; uma menina falou “não sei se eu ia acreditar”; um garoto comentou “depende, se ele gostasse dela” e outros ainda “as pessoas mentem muito”.

Até esse momento, cada um dos alunos respondeu se colocando no lugar da situação contada na música, até que alguém falou: “mas parece que depois tanto faz se ela voltar” e indagamos o porquê desse aluno pensar assim; nos respondeu: “porque ele fala que vai beber”. Um aluno interferiu dizendo: “só se ela não voltar que ele vai beber” e alguém comentou “mas isso parece chantagem”; outro disse:

“se ele gostasse dela, não ia fazer chantagem”. Sobre o que deveria acontecer, a turma ficou bem dividida.

Esse processo de discussão sobre os sentidos produzidos me pareceu bastante interessante, pois ver os alunos apontando sentidos variados, sem que houvesse minha intervenção, homogeneizadora, de alunos e de sentidos, a todo instante, fez com que eu percebesse mais uma vez que ressignificar práticas não era tão difícil quanto eu imaginara.

Na sequência, aproveitamos para perguntar sobre a expressão “se você...” e se alguém da turma se lembrava de usar com frequência. Um aluno respondeu em tom de brincadeira que a mãe dele usa muito: “se você lavar louça, pode dar uma volta depois”. E aproveitamos para conversar sobre vários exemplos do cotidiano em que usamos essa formulação, para compreendermos que sempre há uma condição que alguém impõe para fazer algo. Se a condição não for aceita/cumprida, algo não acontece. No caso da canção, segundo os alunos, a moça/namorada deveria voltar para o rapaz/namorado, caso contrário, ele iria cair na folia e beber muito.

O significante “se” não apresentou, nas discussões sobre o enunciado do título da música, assim como na sua relação com a letra, dificuldade para ser compreendido pelos alunos, mas nem sempre esta situação acontece. O trabalho com as conjunções, em aulas tradicionais de gramática normativa, mostra-se árduo e infecundo devido ao uso recorrente de tabelas classificativas, como se cada palavra da língua se enquadrasse em categorias estanques, o que não se sustenta quando se olha o funcionamento da língua. Apontamos que a discussão em torno da letra da música tenha favorecido essa compreensão dos alunos, assim como a formulação dos exemplos pessoais expostos.

Solicitamos que relacionassem a letra da canção aos sentidos que tínhamos colocado em discussão, em sala de aula, sobre o álcool. Obtivemos algumas respostas como: “pode causar traição”, mas esse problema em específico não foi abordado pela música; “a pessoa pode fazer algo de mal às vezes até pra ela mesma”, no caso do rapaz cair na folia. Questões específicas dos efeitos causados pelo uso do álcool não foram contempladas nas formulações, assim como não compareceram na música. Perguntamos se eles conheciam alguma situação semelhante à da canção e a maioria disse que não. Apenas um aluno comentou que conhecia um casal que teve problemas relacionados ao uso de álcool, mas não quis entrar em detalhes.

Como não houve mais participações sobre essa música nesse momento, seguimos para a próxima escolhida, da dupla Zé Neto e Cristiano<sup>15</sup>:

<i>Essa é pra comemorar</i>	Vou mandar o garçom descer
O que você tá falando ai	Pra acabar com o seu barraco
Não tô conseguindo te ouvir	A bebida da mais cara
Aqui em cima o som tá muito alto	E o bilhete de obrigado
E ai em baixo tá muito lotado	E essa é pra comemorar mais um dia de solteiro
Eu já estive em seu lugar	Depois que cê me largou
Sei bem o que cê tá passando	Tá até sobrando mais dinheiro
Confesso que prefiro aqui	Quem te viu e quem te vê
No camarote observando	Achou que tava por cima
	Vai se afogar no álcool
	Escutando seu polícia!

Novamente, solicitamos que comentassem o que achavam sobre o título “Essa é pra comemorar” e ouvimos: “é uma coisa boa”, “pra fazer farra”, “aniversário”, “dia das mães”, “dia dos pais”, “dia dos namorados”, “Natal”, o que nos soou como efeitos de sentidos possíveis, ao considerarmos somente o título. Para voltarmos à canção, questionamos o que se comemorava na letra, rapidamente, e em coro, responderam: “ser solteiro”. Questionamos se o fim de um relacionamento é motivo para comemorar; um aluno comentou que depende do tipo de mulher e uma aluna rebateu dizendo que também depende do tipo de homem. Assim, observamos novamente a produção de sentidos distintos e seguimos a atividade para estabelecer as relações entre título e letra, e, para além da letra, entre música e mundo (dos sujeitos-alunos e nosso).

Os alunos conheciam os cantores e várias outras músicas dessa dupla, então prosseguimos para a letra. Ao final dessa primeira leitura, um aluno começou a cantarolar “seu polícia”, mas não nos atentamos para a ocasião. Ao refletir sobre este acontecimento, percebo que os alunos produziram, neste gesto, mais relações de sentido não previstos por mim.

Assim, reverberam os dizeres de Pfeiffer, (2000, p.21, grifos da autora), “é preciso deslocar a posição escolarizada que coloca o sujeito como aquele em vias

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/ze-neto-e-cristiano/essa-e-pra-comemorar.html>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

de *condição de* para o sujeito que esteja na *posição de*”, pois, os alunos, enquanto sujeitos, estão imersos “no jogo da língua na história, na produção de sentidos”. (ORLANDI, 2012b, p. 102). São os sentidos cristalizados ao longo do tempo sobre a relação professor-aluno que, por vezes, nos fazem pensar que o aluno não sabe ou sabe menos, sabe pouco. No entanto, quando deslocamos um pouco o olhar, construímos uma nova relação e os sentidos produzidos são outros. Embora eu esteja em processo de mudança, já pude observar o quão imersa eu estava pelo Discurso Pedagógico. Não posso mudar seu funcionamento social, mas também não preciso me submeter a ele sem reflexão.

Uma solicitação para que comentassem sobre a música sem questionamentos específicos não funcionou conforme o previsto, no sentido de que não formularam apontamentos espontaneamente. Assim sendo, começamos a questioná-los e dessa maneira surgiram respostas. Ao serem questionados se a situação é semelhante à primeira música, ouvimos um “não” da maior parte da turma. Um aluno comentou: “na primeira estava querendo voltar e agora tá comemorando que separou”. Por meio destas formulações, estabeleceram uma direção para os sentidos produzidos a partir de cada música, de modo que “querer voltar” e “comemorar a separação” foram compreendidos como sentidos divergentes.

Pedimos que falassem mais sobre o que tinham compreendido da música. “Ele tá no camarote!”, uma aluna comentou. E perguntamos o que é um camarote, se é legal e ouvimos “é”, “a vista dele é melhor”, “as bebidas são melhores”. Perguntamos se todas as pessoas conseguem ir ao camarote e disseram “não”. Sobre o não, responderam: “porque é mais caro, daí não dá pra pagar”; outro aluno emendou: “muito caro”; a maioria dos alunos, conforme o que disseram, nunca assistiu a um show de camarote, porém, circula entre eles o imaginário de que é um espaço melhor, mais caro, com vista privilegiada. Dessa maneira, o homem estaria em uma posição superior às pessoas que não estão neste mesmo lugar.

Como só estavam falando sobre o homem, perguntei se comparecia mais alguém na canção e disseram que tinha uma mulher. Perguntei como o homem estava se sentindo e disseram “no auge da fama”, “ele tá melhor” e o rumo da conversa foi para a mulher: “ela tá querendo ele”, “ela tá dando barraco”, “tá fazendo alguma coisa”. Sobre o barraco, “é falta de vergonha na cara dela”.

Apontamos aqui uma mudança de foco do homem para a mulher, assim como os sentidos atribuídos a cada um. O homem ocupa, na canção, uma posição

superior, acima da mulher, a ponto de não ouvi-la, e a mulher, em oposição, ocupa um lugar inferior, pois, além de não estar no camarote, também é vista como alguém que deseja o homem, que quer estar com ele, mas não é quista e mesmo assim insiste em estar ali e faz escândalo. A suposta inferioridade da mulher ainda é marcada pela formulação “é falta de vergonha na cara dela”, sentido produzido para a mulher não somente a partir do discurso do homem projetado na canção, mas também a partir de um imaginário machista. O discurso da aluna a inscreve em uma FD que rejeita e julga a mulher a partir da interpretação que se faz do que o homem fala sobre a mulher. Grantham (2009, p.9) nos esclarece que o “discurso que tem sido denominado, em nossa sociedade, como ‘machista’ [...] pode ser pensado como um discurso que inferioriza a mulher ou ridiculariza-a”. Assim, observamos a formulação da aluna como um discurso filiado a uma rede de sentidos já cristalizados em nossa sociedade. Sentidos que só fazem sentido porque estão atravessados por uma memória que sustenta esse dito e também carrega não-ditos.

A heterogeneidade dos discursos e dos sujeitos explica a identificação de um enunciador que é mulher com um discurso machista, mas possível em FDs também heterogêneas que inscrevem os sujeitos em posições diversas. Nas palavras de Grantham, (2009, p.10), “no discurso, o mesmo convive com a diferença e com a divergência, criando espaço para a contradição”.

Perguntamos se alguém achava que poderia fazer barraco algum dia, a maioria riu, mas alguns negaram esta possibilidade. A conversa enveredou para algumas piadinhas com alguns alunos que estão de namorico, mas esse momento foi breve. Quando indagados sobre o que mais poderiam falar sobre a canção, tivemos alguns apontamentos. Vários alunos acharam que o rapaz estava provocando a moça com a oferta de bebida; outros acharam que estava agradecendo mesmo.

“Agora ele tem mais dinheiro”, um aluno falou. Questionamos o porquê e ouvimos “porque ele não compra mais presente pra ela”, “ela gastava muito”, “mulher gasta muito, sem ofensa, professora”, um menino falou. Ainda saíram respostas variadas, como “ela que mandava”, “ele falou que ela se achava”, “ela achou que ele amava tanto ela que nunca ia largar”, “agora ela tá largada”, “vai beber muito”, “ela vai pular numa piscina e beber tudo”. Conforme passavam o olho pela canção, iam externando os efeitos de sentido produzidos.

Novamente, vemos em circulação o discurso machista constituindo/atravessando os dizeres dos alunos, ao afirmarem que o homem, por não estar mais com a mulher, “tem mais dinheiro”, porque ela “gastava muito”. Um aluno ainda diz “sem ofensa, professora”. Embora ele diga que não quer me ofender, também é um modo de reafirmar seu discurso. “É verdade” o que ele diz, mas, por eu ser mulher, não quer que eu me ofenda com sua fala.

Não podemos ter certeza de como as pessoas estão significando/interpretando as palavras que supomos serem as mesmas para todos. Porque não temos o controle sobre o modo como a ideologia funciona, constituindo o indivíduo em sujeito, nem como os sentidos fazem sentido para os sujeitos. (ORLANDI, 2016, p.156).

Mas, por meio dos discursos, os sujeitos materializam as redes de sentidos em que se filiam. Observamos, assim, que a maioria das formulações vai no sentido de colocar a mulher como a errada da situação. Lembremos que, na música, a mulher não diz, ela é dita. E os sentidos produzidos pelos alunos se encaminharam para direções semelhantes.

Conforme passavam o olho pela canção, iam externando os efeitos de sentido produzidos. Dessa vez, ao chegar no último verso, “Escutando seu polícia”, não titubearam e começaram a cantar a música: “Seu polícia, eu separei recentemente... De paixão eu tô doente... Será que o senhor me entende... Me afogando no álcool”, gravada pela mesma dupla. Ao final do canto, um aluno ainda falou “é massa essa música” e outro “é legal, professora”. Não cantaram a música na íntegra, mas grande parte dela e a maioria acompanhou a cantoria. Diante desse acontecimento, tivemos a materialização do poder que a música tem de arrebatrar as pessoas por meio da sua melodia e letra que, muitas vezes, nem são do gênero musical que o sujeito mais gosta, mas a grande circulação de determinada música, como é o caso do “Seu polícia”, funciona como uma interpelação em que o sujeito conhece a letra e o ritmo de tal modo que a cantarola até mesmo sem perceber. No nosso caso, os alunos estabeleceram relação dessa música no final da outra que analisávamos, mas, na maioria das vezes, esse gatilho sequer é necessário.

Compreendemos, também, esse gesto de interpretação dos alunos, ao cantar a outra música, como *leitura intertextual* e, para que esta se processe, nas palavras de Romão e Pacífico (2006, p.19):

É preciso que o aluno compreenda que o autor e o leitor não são a fonte dos sentidos, que os dizeres e os movimentos de análise e

compreensão da significação não nasceram nele, mas têm relação com os lugares sociais por onde o autor e o leitor já passaram e trazem, no seu bojo, a inscrição da cadeia de efeitos já construídos pelo/no arquivo de ambos.

Confessamos que a relação estabelecida pelos alunos foi motivo de orgulho para nós, pois o conhecimento sobre a música demonstra que estão conectados, mais que nós, com o que circula nas rádios e paradas musicais do país, embora possamos discordar quanto ao gosto por este estilo musical.

Após esse momento de euforia, retomamos a canção e os alunos foram questionados sobre essa recorrência ao policial na canção e disseram: “se ela fizer um barraco, o policial pode ir chamar a atenção dela”, “tem várias músicas assim, professora”, mas não citaram nenhuma música em especial, além da “Seu polícia”, que cantaram. Observamos nesse apontamento de que “tem várias músicas assim” um atravessamento da memória discursiva, em que há uma atualização de temas recorrentes em músicas, no caso, a sertaneja “universitária”, mas no sertanejo também, em que sofrer por amor está sempre presente nas letras e que, ao ser abordado por um policial, a explicação de que se está largado ou abandonado, devido à uma desilusão amorosa, justificaria o ato de beber.

Com o cessar dos comentários, retomamos as letras das duas canções e pedimos que estabelecessem relações de aproximação ou distanciamento entre elas. Na fala dos alunos se sobressaiu como diferença na primeira canção que “o cara tava tentando se reconciliar com a mulher” e na segunda canção “o cara tá comemorando por estar solteiro” e a mulher é silenciada pelos alunos nesse momento. Na primeira canção, o “cara” pode voltar a beber e, na segunda, o “cara” bebe o tempo todo. Sobre o álcool, na primeira canção, o homem diz que vai aos bares, se a mulher não voltar, porque está chateado com ela. E, na segunda, o homem está alegre e a mulher vai tomar todas para esquecê-lo.

Durante a conversa, os alunos perceberam que as discussões anteriores relacionadas ao álcool não se assemelham aos sentidos de álcool em circulação nas duas músicas, porque, conforme os alunos, “eles não falam nada sobre o álcool poder fazer mal a quem usa”, “só diz que a pessoa bebe quando está chateada e quando está alegre ou triste”. Dessa maneira, as canções bem conhecidas fazem circular sentidos outros relacionados ao álcool que não às questões relacionadas à saúde, por exemplo, que foi objeto de discussão em sala, e também silencia o potencial alterador de comportamento/reflexos que fora muito citado, naturalizando

assim, mais uma vez, o uso do álcool em festas ou qualquer outro lugar, principalmente no que tange à (des)ilusões amorosas.

Em relação às músicas, combinamos de assistir às gravações dos videoclipes baixados do *Youtube* no final da aula, mas a conversa que tivemos se estendeu tanto que não foi possível vê-los nesse dia. Por isso, esta parte precisou ser concluída na próxima aula que tivemos, mas os efeitos produzidos pelas músicas já não eram os mesmos, porque as condições de produção eram outras.

Ainda nesse dia, conversamos com os alunos sobre a necessidade de pensarmos em um nome para a mobilização que faríamos ao final do projeto. A tarefa já tinha sido posta aos alunos no início do ano, mas agora precisávamos materializá-la linguisticamente. As primeiras ideias surgiram de imediato com sugestões como “Operação Fumaça Fraca” e o aluno ainda reiterou que tirara a ideia da Operação Carne Fraca, da Polícia Federal, que estava em execução naqueles dias. Observamos que era uma boa ideia, mas não contemplaria o todo do projeto. Também falaram “Operação Não se Mate”, “Operação Lícita”, “Brasil e Drogas” e “Operação Faça sua Escolha”. Tínhamos, assim, fortes indícios de que o significante “operação” seria utilizado. Nesse momento, pedimos que todos anotassem as sugestões nos seus cadernos para retomarmos posteriormente. Uma aluna lançou a ideia de fazermos uma camiseta para o projeto e imediatamente todos aderiram à ideia. Teríamos que pensar no nome do projeto e, em seguida, na proposta da camiseta. Pedimos que analisassem as sugestões dadas para o nome do projeto e pensassem em outras, se assim desejassem, até a semana seguinte.

Para a definição da camiseta, foram necessárias pesquisas na internet sobre a imagem que desejavam utilizar. Fizemos aula no contraturno, no laboratório de informática, com parte dos alunos e as imagens selecionadas foram colocadas em votação no horário normal de aula. Também dissemos que eles poderiam desenhar, mas não houve adesão para essa ideia.

Inicialmente o nome escolhido foi “Operação Faça sua Escolha!”, acompanhado da pergunta: “Você quer usar drogas?”. Escolha feita por votação na sala de aula, porém, no dia seguinte, uma aluna colocou em discussão o fato de parecer para ela que a formulação soava como oferta. Alguns alunos concordaram, outros não. Por isso, convidamos duas alunas de outra turma no intervalo e apresentamos três formulações sugeridas pelos alunos: você quer usar drogas? Que caminho você quer seguir? Qual será o seu caminho? A primeira formulação

também não souu bem para elas. Houve nova votação e escolha, agora definitiva, do slogan.

O nome do projeto para a mobilização ficou “Operação Faça sua Escolha!”, com uma formulação abaixo com os seguintes dizeres: “Qual será o seu caminho?”. Ambas ficaram na parte de trás da camiseta. E, na frente, de modo centralizado, três cores: azul, amarelo e vermelho, com os dizeres “Vida eu quero. Drogas, tô fora!”, conforme imagem abaixo:

Figura 8 - Camiseta elaborada para o projeto.



Fonte: Arquivo da autora.

A definição não foi absoluta, usamos o critério dito democrático da maioria. Ao final, três alunos optaram por não comprar a camiseta e respeitamos a decisão. A camiseta, que era somente para a turma, acabou desejada por vários outros profissionais da escola, motivo que nos levou a pedir nova remessa após a entrega da primeira.

A confecção teve a anuência da coordenação e direção, visto que, habitualmente, só os nonos e terceiros anos fazem camisetas exclusivas. Por isso, nossa camiseta para o projeto foi em caráter de exceção. A compra da camiseta por vários profissionais da escola funcionou como mais um meio de circulação do

projeto na cidade. Foram confeccionadas inicialmente 25 camisetas e depois mais 13 para os pedidos que surgiram. As camisetas dos alunos foram pagas, metade por eles e metade por mim, com o apoio da Bolsa Capes que recebo. Essa proposta de os alunos pagarem somente a metade foi uma estratégia para a adesão à compra da camiseta da maior parte possível dos alunos da turma. As outras pessoas fizeram o pagamento integral da camiseta adquirida.

Consideramos a formulação “Operação Faça sua Escolha!” um “avanço” nos gestos de interpretação dos alunos, no sentido de não ter sido produzido um discurso autoritário, em que não há a possibilidade da reversibilidade. Percebemos o entrecruzamento de Formações Discursivas distintas, em que “Operação” é comumente utilizada em discursos policiais, principalmente nos da Polícia Federal, que atualmente está a todo momento em circulação na mídia, e aos quais os alunos têm acesso cotidianamente e se caracterizaria como um discurso autoritário, ao passo que a formulação “Faça sua Escolha” pode ser associada a uma FD em que o uso de drogas seria efeito de um gesto do sujeito, assim, se distanciaria do sentido único, autoritário, posto anteriormente, e se abriria ao discurso polêmico, em que haveria a disputa de sentidos sobre o referente.

Dessa maneira, a “Operação” não estaria impondo um sentido, e sim questionando-o e problematizando-o. Logo, a formulação “Qual será o seu caminho?” também funcionaria inicialmente como um discurso que tende ao polêmico.

Entretanto, ao olharmos a formulação “Vida eu quero. Drogas, tô fora!”, responde-se à pergunta “Qual será o seu caminho?”, resposta inscrita na posição de um sujeito que rejeita o uso para um não-uso. Ao estamparem esta resposta na camiseta, projeta-se o desejo de adesão de outros sujeitos a esse sentido. No caso, que a escolha seja direcionada para um caminho longe das drogas. Nessas formulações funcionam um discurso contraditório, em que os sentidos simulam uma certa abertura, a qual, em seguida, é tolhida, promovendo o “apagamento das diferenças e a negação do político”. (SARIAN, 2012a, p.135).

Quando consideramos a formulação “Operação Faça sua Escolha!”, podemos apontar um atravessamento e uma atualização da memória discursiva, pois o recorte em questão retoma tanto os discursos policiais que circulam na mídia através do significativo “Operação”, como a palestra proferida pelo Sociólogo, que se chamou “O poder da escolha!”, sendo atualizada em “Faça sua Escolha!”.

Ao considerarmos as condições de produção da elaboração da camiseta, a respeito de uma temática polêmica, idealizada por adolescentes, em uma escola pública, encontra-se a ancoragem para esse discurso autoritário da proibição, que funciona de maneira dominante no contexto sócio-histórico e ideológico em que estamos inseridos.

Semelhante ao que acontece socialmente, o discurso dos alunos que fazem uso de alguma das drogas estudadas (no caso, tivemos a declaração do uso de álcool, cigarro e narguilé) foi silenciado pelo discurso da maioria e até esses que fazem uso aderiram à camiseta.

A segunda atividade realizada a partir da seleção dos materiais coletados pelos alunos foi a análise de propagandas<sup>16</sup> de cigarros que circularam em épocas distintas, desde 1975 até 1998. As marcas de cigarros foram variadas, como Hollywood (duas, anos 70 e anos 90), Shelton (anos 70), Marlboro (duas, anos 70 e anos 90) e Carlton (anos 80). Dessas quatro marcas, o Marlboro é da empresa Phillip Morris e as outras três da Souza Cruz (atualmente, o Carlton está reposicionado como Dunhill<sup>17</sup>). Os alunos também tinham assistido a vídeos de propagandas de cigarro durante as pesquisas, mas, para que a análise se realizasse com vários exemplos da mesma materialidade significativa, optaram pela versão escrita. Os alunos pesquisaram as propagandas a serem discutidas e eu preparei slides para projeção em sala, com questões elaboradas para esse momento de discussão.

Na data definida para tal atividade, os alunos já sabiam do que se tratava, por isso, começamos com alguns questionamentos. Indagamos se eles acreditavam se houve mudança nas propagandas de cigarro ao longo do tempo. Alguns ficaram em dúvida, outros não opinaram, possivelmente por não terem certeza da resposta. Um

---

<sup>16</sup> Cíntia Guazzi Biral, em sua dissertação, Profletras/UNEMAT – Cáceres, turma 2, expôs seu trabalho realizado com distintas propagandas para que, afetados pela exterioridade da língua, seus alunos se constituíssem como autores desses textos. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-caceres&m=dissertacoes-defendidas&c=dissertacoes-defendidas-em-2016>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

Kelsse Nathanielly Boffulin, em sua dissertação, Profletras/UNEMAT – Cáceres, turma 1, desenvolveu um trabalho com distintas materialidades, entre elas a propaganda, e, por meio da temática consumismo, “com o intuito de possibilitar aos alunos a compreensão sobre o funcionamento do discurso, da língua na produção dos sentidos”. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-caceres&m=dissertacoes-defendidas&c=dissertacoes-defendidas-em-2015>>. Acesso em: 01 set. 2016.

<sup>17</sup> Disponível em: [http://observatoriotabaco.ensp.fiocruz.br/index.php/Souza\\_Cruz](http://observatoriotabaco.ensp.fiocruz.br/index.php/Souza_Cruz). Acesso em: 10 mai. 2017.

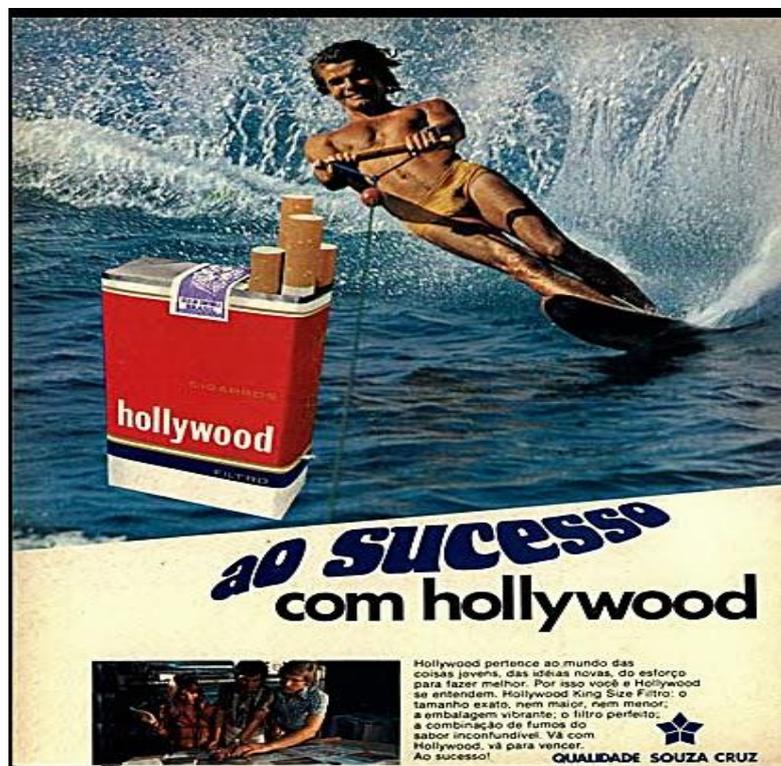
dos alunos do grupo do cigarro comentou que hoje em dia quase não se tem mais propaganda, porque foram proibidas. Ao serem questionados se alguém já tinha visto propaganda de cigarro na TV, a resposta foi um uníssono “não”, porém, os alunos se lembravam de terem visto pessoas fumando tanto em novelas quanto em filmes mais recentes. Não deram exemplos de novelas ou filmes.

Ainda sobre a circulação de propagandas, questionamos se os alunos assistiam à Fórmula 1, mas, a maioria não assiste e foi necessário que fizéssemos a relação entre esse esporte e a propaganda e o patrocínio do Marlboro, por exemplo, estampada nos carros de corrida da Ferrari, com ênfase para a cor vermelha. Em nossas pesquisas, também encontramos a informação de que o chefe da equipe da Ferrari tem ligação com a empresa Phillip Morris, fabricante do Marlboro. Julgamos importante trazer essa informação para a sala. Pedi que observassem, na próxima vez que vissem sobre esse esporte na televisão ou em outro lugar, em especial, a Ferrari. Também comentamos que se observassem, em pesquisas de carros da Fórmula 1, provavelmente encontrariam relação com marcas de cigarro, porque a proibição da propaganda nesse esporte ocorreu há apenas uma década (2007). Para ilustrar, dissemos que em uma busca de foto do Ayrton Senna, por exemplo, aparece no uniforme o nome do Marlboro.

Como falávamos de propagandas, questionamos se eles achavam que as restrições impostas pelo Governo tinham impedido as pessoas de fumar. Ao que responderam “não, professora”, “quem quiser pode comprar”, “mas só pode maior de idade”. Para concluir essas considerações iniciais, perguntamos se esta lei (de proibição da venda ao menor) estava sendo cumprida e alguns não souberam responder, outros disseram que achavam que não. Um aluno ainda comentou que bebida alcóolica também não pode ser vendida a menores e são vendidas. Como não houve mais comentários, seguimos para a atividade.

Conforme já dito, uma apresentação em slides foi preparada para a projeção na parede da sala de aula, com o projetor da escola.

Figura 9 – Hollywood 1.



Fonte: Hollywood 1... (2017).

Quando a primeira propaganda foi projetada, uma aluna, de outro grupo, imediatamente questionou: “O que tem a ver o cara surfando com o cigarro”? Para esta aluna, assim como para outros colegas da turma que concordaram com seu questionamento, a associação do surfe com o cigarro não fazia sentido. É sabido que o cigarro prejudica a função pulmonar, questão importante para a boa execução de atividades físicas como o surfe, inclusive, a aluna que questionou é jogadora de futsal no time da escola e estranhou essa relação apresentada na propaganda.

Essa questão nos pareceu um momento muito interessante para a observação do processo de constituição de sentidos dos/nos sujeitos. Como a propaganda fora posta em circulação há cerca de 40 anos, a conjuntura sócio-histórica e ideológica era outra. Conforme Teixeira e Jacques (2011, p. 295), desde a década de 1960 havia, no congresso, iniciativas de projetos que visavam normatizar a venda e a propaganda de cigarros. Dentre outros acontecimentos,

Em meados da década de 1980, com o fim da ditadura e a elaboração de um pacto social que permitiu a posse do primeiro

presidente civil em 21 anos, um novo grupo passou a ocupar cargos importantes no Ministério da Saúde. Representantes do pensamento médico que via a saúde de forma ampliada, valorizando os cuidados primários e a ação preventiva, comandaram uma inflexão nas diretrizes do Ministério, possibilitando que a questão do tabagismo pudesse atingir uma posição de destaque nas diretrizes de nossa Saúde Pública. (TEIXEIRA; JACQUES, p. 299).

Segundo os autores, houve uma série de eventos que culminaram na mudança da legislação e, especificamente, a Constituição de 1988 possibilitou “a emergência de um sistema unificado e descentralizado de saúde, a atribuição de uma nova responsabilidade ao Estado em relação a esse campo e a ampliação de sua abrangência”. (Ibidem, p.299). O artigo 196 estabelecia que:

a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação. (BRASIL, 1988, p.118).

Se, antes, alguns entraves legais não permitiam o desenvolvimento de políticas públicas de saúde relacionadas ao uso do tabaco, agora havia respaldo:

No campo específico da regulamentação do tabaco, o Artigo 220 da nova Constituição deu competência a esfera federal de impor restrições as propagandas de cigarros, bebidas e medicamentos, e incluir advertências sobre os malefícios decorrentes de seu uso quando necessário - o artigo foi fundamental para a justificação da constitucionalidade de leis antitabaco posteriores. (TEIXEIRA; JACQUES, 2011, p. 299).

Esse movimento de sentidos relacionados ao tabaco e legitimados pelo Estado, juntamente com a sociedade, colaboraram para essa ressignificação, tornando surpreendente o que antes era visto de modo naturalizado (a associação do tabaco à prática de esportes) e os efeitos daí decorrentes.

Em relação à propaganda propriamente dita, somente os alunos do grupo que a selecionou a conhecia. Todos os outros alunos disseram nunca ter visto. Houve ainda alunos que disseram não conhecer essa marca de cigarro, “justamente em virtude das diferentes condições de produção da elaboração e da circulação da propaganda, num espaço temporal de 40 anos”<sup>18</sup>.

Ao olharem o texto que compõe a propaganda, “Ao sucesso com Hollywood”, questionamos o que eles compreendiam por sucesso e o que esse significante

---

<sup>18</sup> Anotação tomada durante orientação com a Profa. Dra. Maristela Cury Sarian, em 2017/2.

poderia significar relacionado ao cigarro. Sobre “sucesso”, surgiram respostas como “ter fama”, “ter um bom trabalho”, “ter sucesso com algo que realizou”, “conseguir algo com esforço e trabalho”, ao que percebemos, mais uma vez, que os sentidos podem ser tantos quantos se fizerem possíveis, mas não qualquer um, nessa relação constitutiva entre sujeito e sentido. Embora com algumas diferenças, as respostas caminharam em geral para um aspecto positivo ao significante “sucesso”.

A respeito de “Hollywood”, surgiram questões como “a cidade de Hollywood”, “atores famosos”. Ao que indagamos, “será que este nome para o cigarro foi proposital?” Na hora, e até depois, não me atentei para o fato de ser uma pergunta que não propunha reflexões, mas um direcionamento a sim ou não dos alunos. Outra possibilidade seria formular: “que relação pode ser estabelecida entre o produto e o nome da marca?” Mas...

O que ocorreu é que os alunos responderam à pergunta, alguns acharam que sim, outros não tinham certeza. A relação que viam se materializou nas formulações “fumar um cigarro vai te levar para Hollywood ou para outro lugar bom”, “se fumar, tem mais chance de alcançar o sucesso”. Questionamos se esses dizeres/sentidos pareciam verdadeiro para eles, no sentido de se realizar; disseram todos que achavam que não.

Também perguntamos se eles sabiam o que estava acontecendo no Brasil na época de circulação dessa propaganda. Pensaram por um momento e saiu um “guerra” sussurrado, vários “não sei”, até que alguém falou baixinho “ditadura”. Então pedimos que falassem o que sabiam sobre ditadura e não houve resposta, apenas alguns alunos disseram que não sabiam. Como não queríamos “dar” as respostas e sim condições para produzirem suas próprias respostas, comentamos que no domingo anterior a essa aula um escritor de novelas, Sílvio de Abreu, em um programa de TV, comentou que, para a realização de uma minissérie, havia sido feita uma pesquisa sobre o que as pessoas sabiam sobre ditadura. Não lembrávamos o nome completo da minissérie, mas ao citarmos “Os dias eram...”, os alunos completaram “Os dias eram assim” e confirmamos que era este nome. Para nós, naquele momento, essa retomada permitiu que comentassem, mesmo pelo olhar da minissérie, algo sobre a ditadura, como a perseguição de pessoas por razões políticas e até a morte de muitos. Comentamos que muitas pessoas estão desaparecidas até hoje por razões relacionadas à ditadura. Considerando esse período de nosso país, questionamos se havia algum problema de restrição ao uso

do cigarro nessa época e disseram que “não”, “pelo jeito não”. Podíamos considerar que as restrições não se dirigiam à questão do cigarro. Pelo contrário, foi após a Ditadura que surgiram as mudanças mais significativas relacionadas às propagandas e à divulgação dos riscos do uso do cigarro, embora já houvesse um movimento anterior para tal.

Um aluno do grupo cigarro comentou “ainda demorou um tempo para começar a proibição”, além de concordarmos, também perguntamos o que poderia ter levado a esse processo de proibição. Será que começou “do nada”? O que eles achavam? “Devem ter percebido que faz mal”, uma aluna comentou, e outro colega disse, “pode ser”; como a maioria não se manifestou, comentamos que havia um movimento, desde antes dessa época, inclusive vários projetos de lei, que não tinham sido aprovados, que visavam a algum tipo de restrição ao cigarro. Pesquisas médicas também influenciaram nessa alteração. Como havia uma parte da população que também concordava com os malefícios atribuídos ao cigarro, chegou um momento em que os políticos se sentiram pressionados e começaram a surgir, gradativamente, leis que impactaram as regras de produção e comércio de produtos com tabaco.

Seguimos para a formulação da propaganda “Ao sucesso com Hollywood” e queríamos saber se os alunos se lembravam de como era comumente chamada. Disseram não lembrar, mas quando comentamos o slogan, vários “ah”, “ahh é” foram ouvidos. Aproveitamos e perguntamos se eles se lembravam de outros slogans atuais e surgiram “Havaianas. Todo mundo usa”, “Lojas Americanas. Todo mundo vai”, “Sky. Você na frente sempre”. Atribuímos a lembrança dos slogans citados ao volume que propagandas que circulam, principalmente, na televisão, sobre essas marcas. Também questionamos se achavam que propaganda influencia mesmo as pessoas e o “sim” foi em coro. Também questionamos se já tinham sido influenciados por alguma propaganda e também ouvimos “sim”, relacionado, sobretudo, ao telefone celular. Alguns até mostraram o celular que têm como forma de exemplificação do arrebatamento da propaganda sobre eles, o que mostra que se identificaram com o produto enquanto consumidores. Nesse sentido, Carrozza (2010, p. 49-50), afirma:

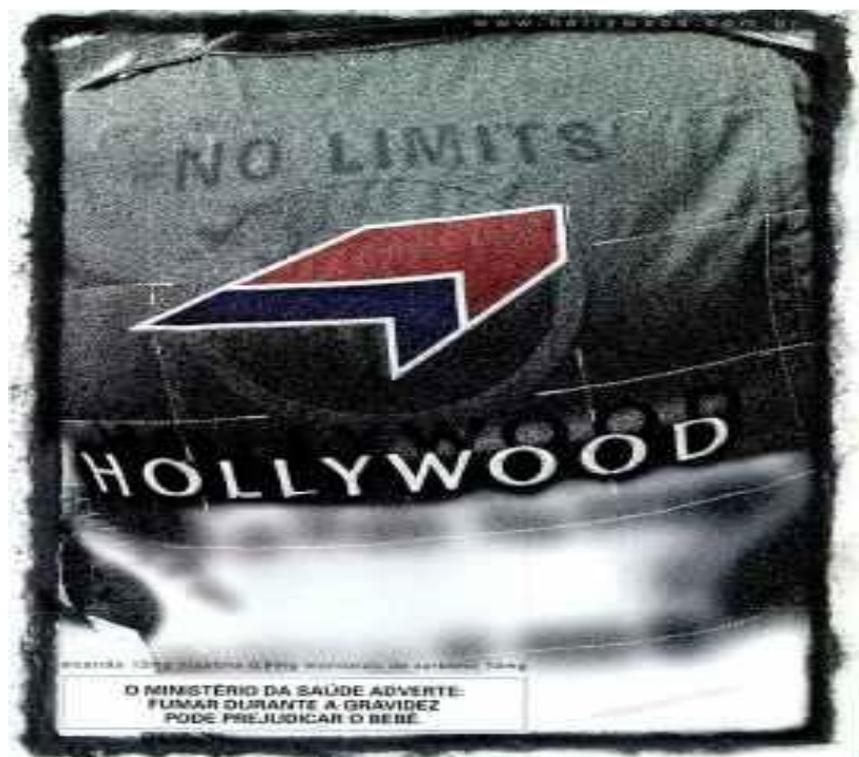
Se o consumo representa um mecanismo de identificação social, não o faz de qualquer forma, mas calcado no imaginário que se constitui sobre determinadas marcas e produtos e que faz com que o sujeito,

na sua posição de usuário da marca, estabeleça sua relação de pertencimento social.

Acerca da formulação presente no canto inferior direito da propaganda, disseram achar que não combinava com os dias de hoje, que “era para convencer os jovens”, mas que todo mundo sabe que a realidade sobre o cigarro não é como eles tentavam mostrar ao juntar esporte e a droga em questão. Observamos um silenciamento da propaganda sobre os malefícios relacionados ao produto. Questionamos sobre o possível público-alvo dessa marca. Pelo que estava formulado, parecia ser mais para os jovens, mas era para um público mais amplo, pelo entendimento que apresentaram. O trecho dessa formulação “você e Hollywood se entendem” chamava a atenção direta para o jovem, recurso típico que visa a uma suposta aproximação entre consumidor e produto, como se o cigarro fosse promovido para uma instância em que se entendia com o jovem, como duas pessoas podem se entender.

Seguimos para o segundo slide com propaganda da mesma marca, mas de data posterior, agora o ano de publicação era 1998. Igualmente, os alunos que não faziam parte do grupo que pesquisou sobre o cigarro desconheciam esta propaganda e os do grupo conheceram no ato da pesquisa.

Figura 10 – Hollywood 2.



Fonte: Hollywood 2... (2017).

Perguntamos o que achavam desta propaganda e alguns leram a formulação (slogan) “No limits”. E o que quer dizer? Em vez de: o que significa para você? Como insistimos, ouvimos de dois alunos: “você pode fazer o que quiser”, “Se fumar, você faz o que quer”. Indagamos se seria possível fazer tudo o que se quer e nos disseram que não, porque “é proibido”, “pode fazer mal pra você ou outra pessoa”, “pode dar problema com alguém”. Após essas respostas, uma aluna leu em voz alta a formulação do canto inferior esquerdo da propaganda: “O ministério da saúde adverte: fumar durante a gravidez pode prejudicar o bebê”. Como não falaram mais nada, questionamos se havia essa mensagem na propaganda anterior e disseram que não. Questionados sobre a época, perceberam que havia um período de duas décadas entre as duas e um aluno, membro do grupo do cigarro, comentou que em 1998 já havia lei para obrigar a impressão de frases de advertência nos maços, mas não soube especificar qual.

Conforme Teixeira e Jaques (2011), a lei 9.294, de 1996, obrigou a impressão desta e de outras formulações relacionadas aos danos causados pelo uso do cigarro. Antes disso, desde 1988, havia a obrigação de um texto único na segunda parte da advertência, que era “fumar faz mal à saúde”.

Os alunos membros do grupo do cigarro tinham pesquisado e comentaram, por exemplo, que em relação às imagens em maços de cigarro, a obrigação no Brasil começou em 2002. Retomamos a questão da legislação para saber o que havia impulsionado essas mudanças. Novamente falaram que poderia ter sido os médicos ou pessoas que tiveram problemas de saúde. Questionamos se achavam que era fácil que funcionasse esse tipo de lei no país todo. Relacionado à venda, alguns não souberam o que dizer; um aluno acha que não é fácil e uma aluna comentou que tem que fiscalizar. Em relação às propagandas, acham que foi mais fácil, porque a circulação denuncia a existência e possibilita a punição, se necessário, de quem descumpra a lei.

Ainda sobre esta propaganda, consideram o público-alvo direcionado novamente aos jovens, porque as ideias de fazer o que quiser está mais ligada, segundo eles, a essa faixa etária. Falaram que as pessoas mais velhas, em geral, tendem a realizar um menor número de atividades, “No limits”.

Sobre a circulação, consta que foi publicada na revista *Veja*, mas, na época, também pode ter circulado de outras maneiras, embora não tenhamos confirmação desse fato. Os alunos conhecem a revista “de nome”, mas não conhecem nenhuma

pessoa que tenha sua assinatura. Sabem que qualquer pessoa de qualquer parte do país, se quiser, pode comprá-la, mas, ao considerar a publicação, os leitores da revista tornaram-se, independentemente da idade, também público-alvo dessa propaganda. Consideraram ainda que comprar a revista depende de uma situação econômica que permita a compra e um gosto por este tipo de leitura. A essas considerações, acrescentamos que a natureza do que se publica também está relacionada à compra desse material, que aqui é a revista Veja. Questionamos o que acham do preço do cigarro, caso soubessem. Disseram que acham caro, mais de cinco reais cada maço. Que uma pessoa viciada gasta um bom dinheiro com essa compra. Posteriormente, confirmamos que o preço apontado pelos alunos estava realmente acima do valor apontado, conforme o que atualmente se pratica em MT, o que favorece o consumo.

Na sequência, trabalhamos com a propaganda dos anos 70 da marca de cigarro Shelton, sobre a qual os alunos formularam questões, tais como: (des)conhecimento da marca, imagem utilizada, associação do cigarro a alguns sentidos, através do texto verbal e do não-verbal, possível público-alvo, condições de produção.

Confirmamos que os alunos dos outros grupos também não conheciam a propaganda, nem a marca apontada. Ao questionarmos a época de circulação, comentaram que era análoga à primeira propaganda vista. Dessa maneira, as condições sócio-históricas e ideológicas se assemelhavam. Mas, agora, não sabíamos exatamente por onde ocorreu sua circulação. Porém, alguns aspectos eram diferentes, a exemplo das pessoas, lugares e objetos que aparecem nessa propaganda. Em relação ao público-alvo, se comparado ao Hollywood, que abordava mais jovens e aventureiros/esportistas, o Shelton era direcionado para pessoas mais velhas e mais sofisticadas.

Figura 11 – Shelton.



Fonte: Shelton... (2017).

Os alunos disseram que usar taça era chique e tomar vinho também. Um modo de fazer funcionar o imaginário apresentado para essa combinação de taça e vinho. Toda a embalagem do cigarro continha tons de vinho, semelhantes aos da embalagem. Ao questionarmos sobre a cor, disseram que combinava com o vinho e dava a sensação de chique, um significante recorrente, associado ao tom e a todas as imagens estarem relacionadas a um lugar com pouca luz, que poderia ser à noite, horário em que, em nossa cultura, as pessoas poderiam se encontrar para beber e fumar. Elementos que nos remetem ao fato de que, em nossa sociedade, o ato de beber à noite, possivelmente após o trabalho, é bem visto e beber a qualquer hora do dia, como um sujeito descontrolado, pode ser mal visto. Em meio a esse imaginário, os alunos consideraram a situação como corriqueira.

Na parte superior da propaganda, havia duas fotos: a primeira, à esquerda, enquadrava quatro pessoas bem vestidas, em um local semelhante a um bar sofisticado ou a um balcão de um restaurante fino, pois aparecia uma bancada, mas também poderia ser a casa de alguém e, aquele momento, um encontro dessas

peças, em que um homem acendia um cigarro de uma mulher. Na foto, à direita, duas pessoas eram enquadradas e a mulher, cujo cigarro fora aceso, apresentava um largo sorriso, e a segunda pessoa, um homem, olhava para ela com entusiasmo, podendo ser um amigo, mas também um namorado ou marido. Os alunos consideraram essas pessoas bonitas e possivelmente ricas, devido à vestimenta e ao local em que se encontravam.

Tais formulações remetem os dizeres dos alunos para um imaginário de que somente pessoas bem-sucedidas financeiramente teriam condições de usar tais roupas e frequentar tais ambientes. Esses sentidos se sustentam pela organização da sociedade capitalista, em que ter dinheiro determina muitas coisas na vida dos sujeitos, de modo distinto, de acordo com sua condição.

A propaganda ainda apresentava os seguintes dizeres: “Chega um momento na vida em que você passa a ser observado nos mínimos detalhes. Lembre-se disso quando comprar o seu próximo maço de cigarro”. Essa formulação, associada aos demais elementos da propaganda, produziu outros efeitos de sentidos, pois, conforme comentários, parecia ser uma propaganda para quem já fumava, porque falava do “próximo” maço, não seria o primeiro e, portanto, até aquele momento, a pessoa não tinha feito uma boa escolha, mas, se comprasse Shelton, a faria. Também surgiram comentários como: “quando as pessoas compram Shelton vão parecer chiques”. Questionamos o porquê de “parecer” e ouvimos que o cigarro, supostamente, teria esse poder de transformação. Esgotados os comentários, seguimos para a próxima, que foi a do Marlboro (1975-1976).

Figura 12 – Marlboro 1.



Fonte: Marlboro 1... (2017).

Essa marca alguns alunos conheciam “de nome”. A propaganda selecionada composta de duas peças. A primeira, à esquerda, apresenta um homem fotografado de perto, com o chapéu na cabeça, camisa de cowboy e cigarro na mão. A segunda, à direita, no fundo da imagem, aparecia um homem montado em um cavalo correndo atrás de outro cavalo, com um laço na mão. Ambas continham, em primeiro plano, a seguinte formulação: “Venha ao sabor de aventura e liberdade. Venha à terra de Marlboro”.

A respeito da circulação, a pesquisa trouxe apenas o ano, portanto, não sabíamos por onde ela circulara, se em alguma revista, por exemplo, ou se apenas em formas de cartazes. Em relação às imagens, os alunos apontaram, sobretudo, para o suposto público-alvo da propaganda, que era “para o cowboy”, “para o homem do campo”, “para quem mora em fazenda”, “para sítio (para quem mora lá)”, “para pessoas mais simples”, “para pessoas mais fortes como o cowboy”. E este público se diferenciava, ao considerar apenas a propaganda, do público imaginário para as duas marcas de cigarro vistas anteriormente.

Ao serem questionados sobre o slogan, ouvimos: “que era para a pessoa se sentir como o cowboy”, “que era um mundo diferente”. Ainda comentaram que parecia que a marca tentava relacionar o uso do cigarro a um mundo mais rural devido à figura do cowboy, à natureza e aos animais. Como não houve mais comentários, seguimos para a segunda propaganda desta marca.

Figura 13 – Marlboro 2.



Fonte: Marlboro 2... (2017).

Agora a propaganda era de 1997 e constava ter sido publicada na revista IstoÉ. A imagem da revista apresentava um cowboy montando em um cavalo, mas o animal estava em movimento e produzia-se o efeito de ser um animal arisco ou de se tratar de um momento de exibição, como acontece em rodeios, porque o cowboy parecia estar sorrindo. Apenas um dos pés estava apoiado no estribo e as mãos seguraram firmemente em um apoio da sela. O cavalo estava em posição empinada, com as patas dianteiras suspensas, e uma névoa semelhante à poeira pairava sob o cavalo, como se o próprio animal tivesse levantado a poeira com o movimento das suas patas. A imagem retratava um momento de possível adrenalina.

Nesse primeiro momento, os alunos consideraram que o público-alvo se mantinha, pois a figura do cowboy permanecera. Dessa vez, observaram a mensagem de advertência e atribuíram ao período da circulação que impunha essas providências. Reforçamos a ideia de que, por meio das propagandas, podíamos observar mudanças efetivas que ocorreram ao longo do tempo relacionadas ao cigarro e que essas mudanças estavam relacionadas a todo um movimento da sociedade. Insistimos em saber as razões que levaram a essas mudanças, já tinham levantado algumas questões a esse respeito, mas queríamos saber mais. A justificativa de que faz mal e provoca doenças era recorrente.

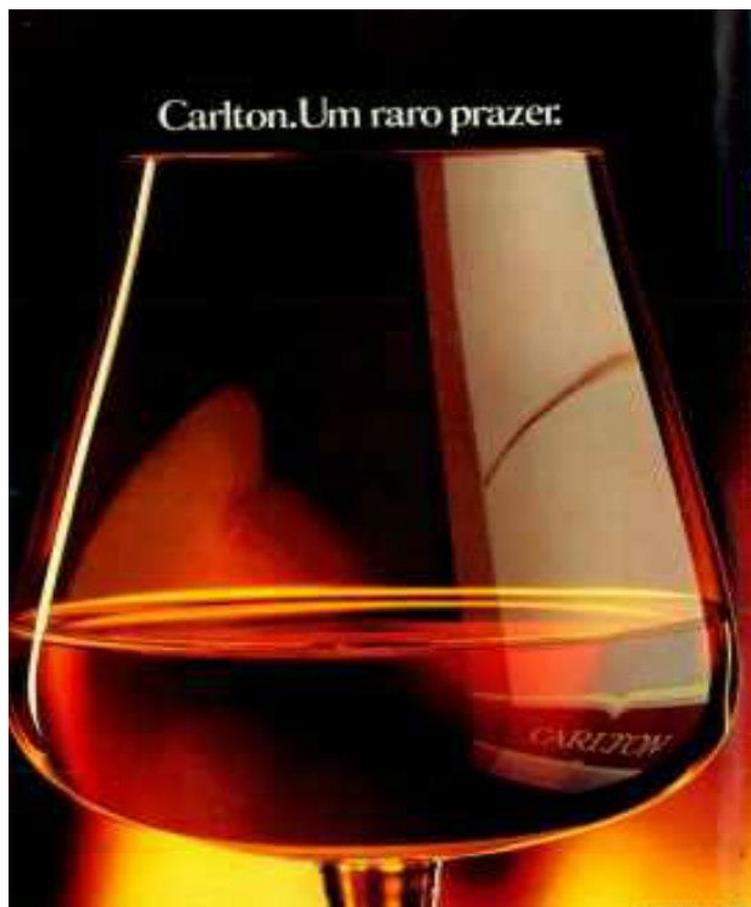
Questionamos se eles achavam que essas mudanças têm (ou não) importância para o Estado, mas não houve respostas. Reformulamos: de que forma o uso de cigarro reflete o poder do Estado? Lembram das doenças? E ouvimos “sim”. Emendamos: onde as pessoas vão se tratar? Um aluno do grupo do cigarro comentou que leu sobre o quanto se gasta com tratamentos de doenças relacionadas ao uso do cigarro. Ainda questionamos: será que esse foi um dos motivos para a criação da lei? Alguns comentaram que pode ter sido essa a razão. Outros não se manifestaram. Queríamos, com esses questionamentos, fazer com que os alunos refletissem sobre esses fatos, que não pensassem que o endurecimento das leis é apenas uma questão de preocupação, da parte do Estado, com a saúde das pessoas.

No mundo capitalista em que vivemos, as questões econômicas são questões de fundo para muitas ações sociais e políticas públicas que, nas palavras de Pfeiffer (2010, p.86), “são instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado”, embora imaginariamente, pois tais ações produzem um efeito de sentido de igualdade e silenciam as diferenças. Embora o

imposto que incide sobre o cigarro seja alto, alto também é a despesa que seu uso gera. Supomos, pelas poucas reações, que os alunos não haviam refletido antes nessa perspectiva.

Seguimos para a última propaganda, que era do Carlton (hoje Dunhill), de 1985.

Figura 14 – Carlton.



Fonte: Carlton... (2017).

Também não dispúnhamos, para esta propaganda, informações mais precisas sobre a circulação. Devido à imagem ser mais escura, com apenas uma taça grande com vinho em primeiro plano e o nome Carlton atrás da taça, produzia-se o efeito do reflexo do maço de cigarro na taça. Quanto à formulação “Carlton. Um raro prazer”, uma aluna perguntou se tínhamos certeza que era marca de cigarro e outros dois alunos falaram que já a tinham visto. Observamos que a pouca quantidade de informações produziu como efeito uma maior dificuldade para o surgimento de comentários dos alunos, pois cada um destacava um aspecto e,

assim, foram percebendo detalhes que compõem o todo. Comentaram que parecia uma fumaça atrás da taça e seria do cigarro. Um aluno comentou que é para fumar junto com o vinho.

Novamente o sentido de sofisticação relacionado à taça e ao vinho surgiu. Questionamos sobre os consumidores e surgiram respostas como: “É pra gente chique”. Perguntamos por que eles achavam que era para gente chique e, sem titubear, uma aluna respondeu: “porque é uma taça de vinho, professora” e outra “pra gente poderosa”. Dadas as respostas, desejamos saber quem tinha taça em casa e apenas 2 dos 20 alunos disseram ter. Consideramos interessante a interpretação sobre a taça em relação à sua ausência nas casas da maioria dos alunos. Era uma constituição de sentido que se baseava na falta. Ao falarem sobre a relação das propagandas no que tange ao público, estabeleceram semelhança entre o Carlton e o Shelton, porque traziam elementos tidos por eles como mais sofisticados. Já o Hollywood e o Marlboro filiam a outra perspectiva, o primeiro para jovens e o segundo para cowboys.

Sobre o slogan, questionamos sobre o que compreendem por prazer e surgiram respostas diversas, como “o prazer de comer um chocolate”, “lasanha, professora”, “você me conquista com um bife”, uma aluna brincou. Perguntamos de que maneira o prazer se relaciona com o cigarro e ouvimos “por que é bom”, “a pessoa vai gostar”, “quem fuma se sente bem com isso”. Sobre as cores da propaganda, disseram que estava escuro, que tinha uma luz clareando a taça, até surgiu a possibilidade de uma lareira e esta também entrou para o grupo dos elementos ditos chiques, segundo os alunos, além de associarem as cores da propaganda à cor do maço de cigarro dessa marca.

Por meio das discussões, os alunos expuseram seus gestos de interpretação não somente sobre o produto objeto das propagandas, mas também sobre os demais elementos que a compõem, como slogans e imagens que, juntos, funcionam como tentativas de convencimento da compra pelos consumidores. O consumo, quando pensado na perspectiva discursiva, é visto como um gesto em que

se articulam elementos históricos, políticos e simbólicos, capazes de inscrever os sujeitos em determinados campos discursivos no momento mesmo em que se constituem como consumidores de determinados produtos e não de outros. (CARROZA, 2010, p.50).

Assim, podemos pensar “na forma como a interpretação desse movimento intervém no real do sentido”. (Ibidem, p.50). Dessa maneira, os alunos puderam

refletir não somente sobre o cigarro, mas também nos movimentos de sentidos realizados tanto pelas propagandas analisadas quanto pelas propagandas que circulam atualmente, ampliando o campo de sentidos no processo de interpretação desta materialidade.

Também foi apontado pelos alunos que as propagandas mais antigas trazidas para a análise silenciavam o risco no que tange o desenvolvimento de doenças relacionadas ao consumo do cigarro e as propagandas mais recentes já apresentaram essa abordagem, como efeito de uma transformação/ressignificação dos sentidos a respeito do mesmo produto, efeito do endurecimento da legislação que deu as condições para a formulação de leis que impuseram a impressão de um alerta impresso nos maços de cigarro sobre os malefícios causados pelo seu uso.

Questionamos ainda se eles se lembravam de ter visto alguma propaganda atualmente, pois estas estão direcionadas ao local de exposição do produto e com mensagens e imagens no sentido de advertência. Vários comentaram que já viram, mas não repararam nessas questões, porque ficam muitas vezes em algum canto do mercadinho ou mercearia (no caso, em Acorizal).

Ao final da atividade, comentei sobre as referências que coloquei no último slide com a fonte da pesquisa dessas propagandas, conforme a anotação dos alunos que as pesquisaram. Também questionamos o que os alunos tinham achado da atividade, pois houve um número expressivo de participações em muitos momentos e nem sempre a dinâmica da aula é essa. Vários alunos disseram ter gostado e uma aluna comentou que não conhecia propagandas antigas de cigarro, por isso, achou interessante conhecer. Dessa maneira, concluímos esta atividade, pois o tempo das duas aulas acabara.

A terceira atividade foi a análise de dois vídeos relacionados ao crack: um era uma entrevista de uma adolescente de 13 anos em tratamento em uma casa de apoio, aparentemente filantrópica e relacionada a uma instituição religiosa, e o outro vídeo era uma reportagem postada no canal do Youtube, do grupo do jornal Folha de São Paulo, em que aparecia o repórter, usuários em tratamento, pais e mães, um representante da justiça e um da saúde; todos falavam sobre o Centro de Referência de Álcool, Tabaco e Outras Drogas (CRATOD) e os atendimentos ali realizados.

Sobre o *Youtube*, sabemos que a plataforma foi criada em 2005 e, desde então, popularizou-se como o maior site com circulação de vídeos do mundo. Os

vídeos que circulam nesse espaço são de várias naturezas: vídeos produzidos especificamente para este local e para outros locais como a televisão, filmes, vídeoclipes de músicas, entre outros. Discursivamente, Adorno (2015, p.27, grifos do autor) se refere ao *Youtube* como “um espaço constituído por um complexo de gestos de interpretação no encontro de diferentes posições-sujeito”.

Quanto a sua organização e estrutura, qualquer pessoa física ou jurídica pode postar vídeos (desde que estejam dentro dos parâmetros – direitos e liberdades - definidos pela empresa). No caso dos nossos alunos, quando acessaram a página inicial, tiveram acesso à janela de busca e por meio de uma palavra ou expressão “puxaram” inúmeros vídeos. Assistiram a vários e, a partir deles, selecionaram os dois apontados anteriormente com critérios relacionados ao conteúdo, sem considerar outras informações, pois, a cada vídeo que abriam, visualizavam informações, como o nome do vídeo, o nome do canal<sup>19</sup> em que foi postado, o número de visualizações, a avaliação positiva ou negativa da postagem, os comentários feitos por outros usuários e todas essas variáveis produzem efeitos de sentidos diferentes em diferentes sujeitos.

O vídeo, enquanto materialidade significativa, é compreendido por Lagazzi (2011, p. 276) como “o modo significativo pelo qual o sentido se formula” e pode contar com a “intersecção de diferentes materialidades” (LAGAZZI, 2009, p. 67), na “imbricação material” que “se dá pela incompletude constitutiva da linguagem, em suas diferentes formas materiais” (Ibidem,68), com distintos objetos simbólicos

que seriam, por exemplo, os fonemas, as notas musicais, as cores, os traços, os gestos. Esses objetos simbólicos, em conjunto, formam a língua, as músicas, as pinturas, os desenhos, os movimentos do corpo. Ou seja, eles constituem as diversas formas de linguagem. (BOLOGNINI; LAGAZZI, 2011, p. 3).

Com base nessas compreensões é que pretendíamos encaminhar o trabalho com o vídeo, considerando seu modo de constituição.

O primeiro vídeo era de 9m24s e, antes da exibição, comentamos sobre sua circulação no *Youtube*: constava que a entrevista acontecera em 07 de abril de 2012; a publicação em um canal chamado Juba Dourada, com a postagem em 6 de fevereiro de 2014, contava com quase 45 mil visualizações na semana da atividade,

---

<sup>19</sup> Adorno (2015) formula que canal é o espaço personalizado que um usuário do *Youtube* pode ter para agrupar os vídeos em uma única página, isto é, cria-se um arquivo e uma forma de acessá-lo para o conjunto dos vídeos do canal em questão.

intitulado “Depoimento de uma criança viciada em crack EMOCIONANTE”<sup>20</sup>. Sobre o lugar em que vídeo foi gravado, temos apenas Casa de Acolhimento de Jovens – Rio de Janeiro. Não há indicação do nome de quem fez a entrevista, nem das razões pelas quais houve a gravação. Somente as alunas do grupo que escolheu o vídeo o conhecia, o que se deu durante as pesquisas.

Após sua exibição, questionamos se alguém desejava comentar algo, mas permaneceram em silêncio; então, dissemos que faríamos algumas perguntas e concordaram. Na sequência, com nossas questões, disseram achar o vídeo “ótimo”, “interessante”, “um alerta”, “inspiração para não usar” e sobre algo que tenha chamado a atenção disseram: “a maneira como ela começou a usar”, que foi através de uma irmã, segundo sua fala no vídeo, “a idade em que ela começou a usar crack”, que foi de 8 anos, “que ela começou a se prostituir para conseguir drogas” e vários concordaram. Efeitos de sentidos distintos em sujeitos heterogêneos, tal como se dá no funcionamento do real da língua.

Aproveitamos para lembrá-los que na sexta-feira anterior a essa aula houve uma passeata na cidade da qual participaram, com o nome “Contra o abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes”. Essa questão tinha chamado a atenção deles no vídeo, mas também acontecia, e muito, em situações não relacionadas ao uso de drogas, tanto com meninos, quanto com meninas, e, muitas vezes, no seio de suas famílias, as quais já tinham sido postas pelos alunos como laço imaginário de proteção às crianças e adolescentes. Essa produção de sentido no imaginário sobre a família só é possível pela incompletude da linguagem e dos sentidos na relação com o real da história.

Também questionamos sobre os riscos que a entrevistada correu por viver esta situação, além dos danos psicológicos, e ouvimos um “Aids” e, em seguida, outro falou “hiv”. Nesse sentido, interferimos para comentar que geralmente essas duas siglas são usadas como sinônimos pelas pessoas, mas têm diferenças entre elas, tais como: HIV é o vírus que vai infectar a pessoa e a sigla AIDS ou Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA em português) é a doença que pode se manifestar devido ao vírus. Hoje em dia, com os remédios que existem, uma pessoa contaminada com o vírus pode não vir a desenvolver a doença. Também compareceram apontamentos como “outras doenças sexualmente transmissíveis”.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jivHmxjo8kE>>. Acesso em: 04 mai. 2017.

Lembramos da possibilidade de se engravidar, com todos os desdobramentos que traria, ou apanhar de/ser espancada por alguém. Esses gestos apontam para algumas das direções de sentidos possíveis de emergir a partir desse material e que promovem a discussão diante de tal acontecimento. Falamos de uma criança, desamparada, usuária de drogas e envolvida com a prostituição. Tal como ocorre com outros tantos sujeitos.

Como os comentários cessaram, voltamos ao roteiro de questões. Partimos para os conhecimentos dos alunos sobre a cidade referida no vídeo e surgiram respostas como “um dos lugares que tem mais drogas”, “morro”, “favela”, “morro do Alemão”; um aluno comentou que assistira ao filme “Cidade de Deus”, que retrata o tráfico em favelas do Rio de Janeiro; também mencionaram o filme “Tropa de Elite”, que retrata o confronto entre policiais e traficantes e se passa na mesma favela, “favela do Jacarezinho”.

Apontamos como interessante o fato de, durante a conversa, ninguém se referir à Copacabana (bairro e praia conhecidos) ou ao Cristo Redentor (ponto turístico), por exemplo, pois o questionamento posto foi sobre o Rio de Janeiro em geral. Consideramos que, nas formulações dos alunos, funciona o imaginário recorrente nas mídias, principalmente na televisão, que veicula com frequência notícias que abordam ocorrências policiais, tiroteios nas favelas, brigas entre gangues rivais, colocando em evidência um estado de alerta constante e cristalizando sentidos sobre o Rio de Janeiro na relação com outros estados do nosso país.

Confronto do homem com o simbólico e com o político, a violência não é pois natural à cidade, ela é a confluência de certas condições em que conta o trabalho mal sucedido com a quantidade: a violência é política, ela se determina na história das relações sociais. [...] Nesse sentido, a mídia, embora não seja a instância produtora do imaginário da violência, ela o acentua, a medida em que investe nesse processo de significação ao invés de procurar rompê-lo. O que, aliás, é próprio ao funcionamento da mídia: ela, em geral, não reflete sobre os processos de significação sociais, ela os reflete, no sentido de efeito de retorno automático, de espelhar. (ORLANDI, 2004, p.65-66).

De modo similar, os filmes apontados pelos alunos também contribuem com a circulação de sentidos de violência e uso/tráfico de drogas para a cidade. Fatos de linguagem que concorrem para o silenciamento de outros sentidos.

Nesse momento, surgiu uma piada na sala sobre um bairro da cidade de Acorizal, chamado de Canta Galo, que, segundo os alunos e também pelo que ouvimos sobre o bairro, tem “boca de fumo”, onde eventualmente ocorrem operações policiais e, por isso, alguém falou “Morro do Canta Galo”. Consideramos a formulação “Morro do Canta Galo”, de Acorizal, um deslizamento de sentido a partir de “Morro do Alemão”, bem como de outros morros no Rio de Janeiro, pois houve a substituição de uma palavra por outra nesse processo de produção de sentidos, a partir do processo de (re)nomeação. Segundo Guimarães (2003, p. 54), “os nomes de espaços na cidade, e o que os acompanha, não só ocupam lugar neste espaço de vida, como lhe dão sentidos”. Compreendemos que a formulação de nossos alunos produziu novos sentidos para o que já se sabia sobre o bairro e a consideramos piada devido ao riso estampado no rosto dos outros colegas da turma.

A conversa nesse momento seguiu por um caminho mais solto e os alunos comentavam sobre dívidas que usuários de drogas adquirem com traficantes, as quais consideram perigosas, pois haverá cobrança. Outro aluno falou de armamento pesado usado por traficantes, como bazuca, fuzil, 12, e nós deixamos a conversa fluir para observarmos o imaginário em funcionamento sobre esses fatos de linguagem.

Nesse ínterim, um outro aluno falou que os traficantes usam arma para se defender, ao que questionamos sobre essa defesa: defender-se de quem? E ouvimos “polícia”. Alguns alunos, 3 ou 4, concordaram sobre a necessidade de os traficantes se defenderem. Então questionamos se eles acham que os traficantes são vítimas da polícia e a maioria acha que não. Porém, houve quem comentasse que tem policiais que se aproveitam para conseguir dinheiro de alguma maneira.

Tais formulações apontam o equívoco, por meio do discurso dos sujeitos, que os inscreve em FDs distintas, a partir da relação opositiva estabelecida entre policial/bandido, bom/mal e certo/errado, à medida que observamos a imprecisão, a tensão e a contradição presentes nesses dizeres. Sentidos que reverberam em uma inversão dessas posições, pois o policial que imaginariamente deveria combater o “mal” está significado como alguém que oferece perigo, e o bandido, que imaginariamente cometeria crimes e pratica ilegalidades, é posto por alguns alunos como vítima.

Lagazzi (2011), ao analisar o filme *Tropa de Elite*, afirma que a “polícia corrupta” e os “traficantes armados” configuram os dois grandes problemas sociais

tematizados na oposição e constatados numa relação de verdade e onisciência. Apontamos que, em alguma medida, os dizeres da autora sobre o imaginário veiculado no filme estão atualizados nos dizeres de alguns alunos, quando apontam o policial como bandido e o bandido como vítima, numa relação de efeito de verdade. Nessa perspectiva, o filme “não discute o social, que fica apresentado na forma de relações dicotomizadas e opostas”. (Ibidem, p.284), sentido que também reverberou em nossa sala de aula. Assunto polêmico que poderá ser retomado em trabalhos futuros.

Sobre o local específico em que se encontra a menina entrevistada, comentaram que parecia “reformatório”; alguém achou que é cuidado pela prefeitura, “parece uma clínica para adolescentes”, “uma clínica de desintoxicação”, “é de uma ONG”. Aproveitamos para perguntar o que era ONG e ninguém disse saber. Comentamos brevemente o significado da sigla e algumas razões pelas quais, supostamente, se cria uma organização. Por isso, não descartamos a possibilidade de o lugar ser mantido por uma ONG.

Questionamos se alguém se lembrava da oração no início do vídeo, momento em que aparecem várias crianças e adolescentes rezando/orando, supostamente, antes de alguma refeição. Disseram lembrar e uma aluna comentou que pode ser um lugar cuidado por leigos ou religiosos.

Figura 15 – Momento de oração.



Fonte: Youtube (2017).

Um aluno comentou que precisa buscar a Deus para esquecer as drogas, o que justificaria as orações. Apesar dos apontamentos, não fica claro no vídeo quem são as pessoas que trabalham naquele lugar. Por isso, essas possibilidades mencionadas podem ser consideradas. Observamos, nesses dizeres, uma atualização da memória discursiva relativa à religião como fator que influenciaria a relação da prática de uso de droga pelos sujeitos. O discurso religioso aparecera em outros momentos no discurso dos alunos, como busca necessária para quem quer sair das drogas ou como fator que impediria o envolvimento de sujeitos com as drogas. Observamos também que, no discurso da entrevistada, é recorrente formulações como “se Deus quiser”, “Deus vai ajudar”, o que reforça sua inscrição em FDs que têm o discurso religioso como “redentor”.

Também perguntamos se os alunos conheciam alguma instituição semelhante em Mato Grosso. Comentaram de dois bairros de Cuiabá em que, segundo eles, têm clínicas, Pedra 90 e Sucuri. Sabemos que há vários lugares em Cuiabá para esse tipo de tratamento. Também comentaram que, na chegada de Cuiabá, para quem vai de Acorizal, existem chácaras que são clínicas de desintoxicação para dependentes químicos e acham que são particulares. Por serem adolescentes de 12, 13 e 14 anos, considero que têm um conhecimento considerável sobre esses espaços, pois, em meu imaginário, desconheciam a existência dessas clínicas.

Seguimos para falar da entrevistadora que, conforme apontaram, tem entre 17 e 25 anos, no máximo. Falaram que ela pode estar na Faculdade ou ser uma Youtuber. Mas como eram hipóteses, deixamos em aberto mais essa questão. Em relação à entrevistada, quase que na totalidade da filmagem, aparecem apenas seu ombro e parte da sua orelha e cabeça, conforme imagem abaixo, o que produz um sentido de indeterminação do sujeito usuário, seja pela obrigatoriedade do discurso jurídico de não-exposição de uma criança e/ou adolescente, seja pelo sentido de que não importa o sujeito, porque existem tantos outros em situação semelhante.

Figura 16: Entrevistadora e entrevistada.



Fonte: Youtube (2017).

A respeito da entrevistada, ressurgiram várias formulações, como: “todos os irmãos dela usam droga”, “ela teve uma irmã que mataram e jogaram do viaduto”, “ela está em tratamento para sair das drogas”, “ela começou porque uma irmã deu droga pra ela”, “ela não quis voltar para casa porque tem medo de voltar para as drogas”, dizeres sustentados pelas formulações em circulação no vídeo que reverberam, mais uma vez, a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos e dos sentidos.

Voltaram às questões da idade que ela disse ter ao começar o uso de drogas e a prostituição a que se submeteu. Ressaltamos aqui que a entrevista não traz somente um discurso sobre e sim um discurso da usuária em tratamento. Até então, os alunos tinham lido sobre o impacto de uso de drogas, mas este foi o primeiro momento em que pararam para refletir sobre o discurso de alguém que vivia a situação de dependência enquanto (ex) usuária e, naquele instante em tratamento, o que nos pareceu ter deixado os alunos impactados com o que ouviram.

Embora tenham assistido ao filme que retratou situação semelhante, a ficção tem sua singularidade e seus modos de produzir sentidos enquanto material simbólico. Esta entrevista, por sua vez, significou de outra maneira para cada sujeito aluno. Ousamos apontar para os diferentes efeitos de sentidos de verdade, produzidos pelo filme e pela entrevista.

Vários disseram ter gostado das perguntas que foram feitas à entrevistada, ninguém reprovou os questionamentos, mas houve quem sentisse falta de informações como a idade do “coroa” que a menina diz ter, porque acharam-na

muita nova para estar “casada”; para eles, “se é coroa é pra cima de 40”; disseram que foi falado pouco sobre os pais e/ou seus familiares, que poderiam ajudá-la.

Outro colega lembrou que a família pode não ter estrutura para ajudar, já que tem vários membros no mundo das drogas, inclusive, como já foi dito, ela tem irmãos que morreram não pelo uso de drogas, mas pela dívida e/ou algum tipo de problema com traficante. Os dizeres sobre a família retomam o discurso recorrente dos alunos dando visibilidade ao imaginário construído sobre o papel dessa Instituição. Se os familiares são quem “podem ajudá-la”, por outro lado, podem não ter “estrutura” para tal. Tais formulações recobrem a divisão dos sentidos, o político constitutivo do discurso. O que era evidente, a ajuda, torna-se opaco pela possibilidade de falta de estrutura, em virtude de haver outros membros dessa mesma família na condição de usuários de drogas. Observei, após a atividade, que os sentidos focaram na instituição familiar, mas o Estado e a sociedade em geral não foram colocados como possíveis Instituições de ajuda tanto para esta menina, quanto para seus irmãos.

Em relação à tomada de câmera, disseram que em alguns momentos aparece a metade do rosto da entrevistada e que daria para reconhecer a garota, se alguém já a conhecesse.

Figura 17 – Flagrante de exposição.



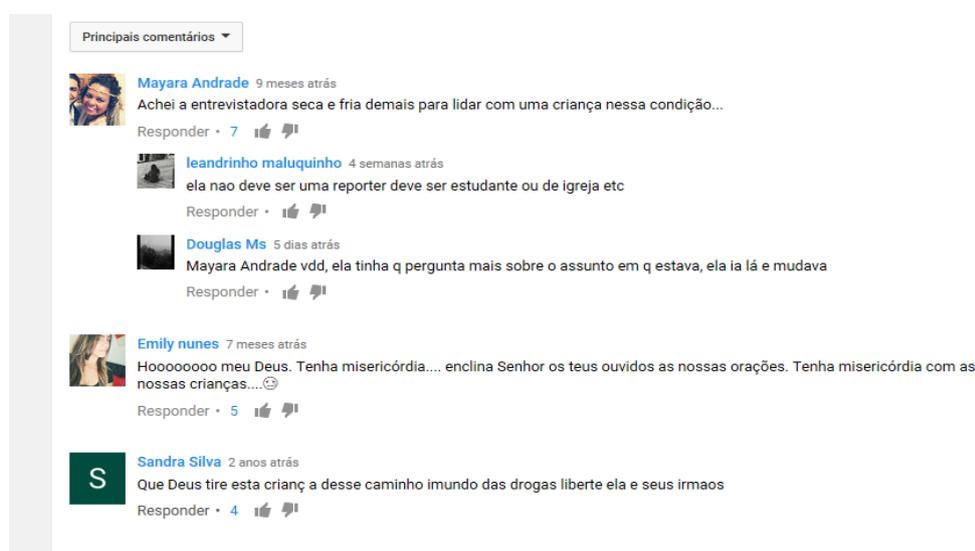
Fonte: Youtube (2017).

Apontaram uma preocupação também em relação a essa divulgação de imagem: “e se uma pessoa ver ela e depois fizer *bullying*?”. Outro aluno corroborou algo já dito: “se a pessoa já viu ela alguma vez, com certeza vai reconhecer”.

Comentamos que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apresenta cláusula que prevê punição para quem expuser a criança e/ou adolescente em situação de humilhação, mas, neste caso, não sabíamos o que houvera, já que o vídeo continuava a circular desde a publicação. Tais gestos de interpretação nos remetem a sentidos que circulam em nossa sociedade, como a possibilidade de *bullying* diante de uma situação vista por muitas pessoas como incorreta, que é o caso de uso de drogas. Nesse caso, não somente o uso de drogas, mas também outras situações, como a prostituição, poderiam produzir efeito de sentido de julgo e/ou de pena em outros sujeitos.

Ao final do vídeo, aparece uma mulher sem identificação, supostamente funcionária desse lugar, falando para a menina que o depoimento dela ajudará outras pessoas. Também observamos alguns comentários feitos por usuários do *Youtube* acerca do vídeo.

Figura 18 – Comentários postados no *Youtube*.



Fonte: Youtube (2017).

A maior parte dos comentários produz o efeito de solidariedade com a jovem entrevistada, no sentido de se desejar boa sorte em seu tratamento, de dizer que serão feitas orações para sua melhora e de que se sente muito pela situação. Entre os comentários, um diz achar as perguntas secas e frias para a menina naquela idade. Ao serem questionados sobre essas opiniões, os alunos não concordaram com o efeito de frieza das perguntas feitas para a jovem. Se fossem eles os

entrevistadores, não fariam muito diferente, pois tinham gostado das perguntas, de modo que estabeleceram uma relação de identificação com as perguntas feitas para a menina, ao dizerem que “não fariam muito diferente”.

Seguimos para o vídeo 2, produzido no âmbito institucional, por uma empresa de jornalismo. O vídeo fora postado no canal TV FOLHA, em 21 de abril de 2013, com o título “3 meses após início de ação para internações, cracolândia está cheia”<sup>21</sup> e contava com menos de 4 mil visualizações na semana da atividade.

Após assistirem a primeira vez ao vídeo, começaram apontando as pessoas que aparecem: alguns usuários, pai, mãe, repórter, “juiz”, que, na verdade, era um desembargador, e alguém confundiu com “governador” no momento de ler a legenda, corrigido imediatamente por um colega da turma. Não comentaram da representante de saúde, mas, quando falamos sobre, disseram lembrar. Também comentaram conhecer de nome a Folha de São Paulo. Infelizmente, o sinal bateu e precisamos encerrar os trabalhos.

Na próxima aula que tivemos, dezenove dias depois, retomamos a conversa sobre o vídeo da menina usuária para reavivar os sentidos produzidos quando da data de exibição. Em seguida, passamos novamente o vídeo 2. Dessa vez, identificaram todas as pessoas que aparecem no vídeo. A questão da qualidade da edição foi novamente colocada em discussão e um aluno comentou que é “porque foi feito por uma empresa”.

Comentamos sobre o vídeo mais caseiro, que era a entrevista, em relação à reportagem, mais profissional, e que esse aspecto profissional da edição não foi determinante para a circulação do vídeo no que tange os números de visualizações. Outro colega colocou que o fato de se acessar o vídeo no Youtube e já se contar como visualização, mesmo que não se assista em parte ou no todo, pois alguém levantara essa dúvida. Apontaram o vídeo como reportagem e que já tinham visto muitas outras parecidas em TV aberta, como a Globo ou SBT, além da Band e Record, que são canais conhecidos nacionalmente, de modo que o aspecto da organização da reportagem se repete tanto quando da sua formulação para a TV, quanto para a Internet. Porém, a circulação apresentou mudanças significativas devido aos telespectadores e/ou internautas que teriam acesso a um e a outro. Como consideramos, nessa perspectiva teórica que adotamos, os diferentes

---

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xsy35FzIcR0>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

percursos de leitura de cada texto produzem sentidos distintos ao serem lidos por diferentes sujeitos e em diferentes momentos da história.

Em relação ao motivo pelo qual a reportagem foi produzida, surgiram opções como “vontade de ganhar dinheiro”, “é um assunto que tem repercussão”, “hoje em dia eles só fazem coisas que vão ser faladas”. Apontamos que a reportagem utilizou como tema uma discussão ocorrida em SP na época de sua produção. A mídia, muitas vezes, é significada por um imaginário de imparcialidade que lhe é atribuída com certa frequência, pelos próprios canais de comunicação. Sobre essa questão, Mariani (1999, p. 59) diz que

a imagem que a instituição jornalística produz de si mesma é a da isenção, fruto da necessidade de preservar a ética. Com isso ela se acredita estar informando, embora o fato de agir dentro da lei nada mais seja do que manter-se ajustada ao modelo de sujeito então predominante.

Muitas vezes, também, produz um sentido que é tomado como verdadeiro, sem que haja a reflexão acerca de outras versões dos fatos ou do aspecto abrangido em certas veiculações. Porém, vimos, por meio dessas formulações, que os alunos não têm uma visão “inocente” acerca do que circula, seja na TV ou na Internet, principalmente no que se refere a produções de cunho empresarial/jornalístico. Mesmo sem explicitar, atribuíram sentidos que justificam a formulação e circulação de determinadas reportagens como a que estávamos lendo, além de tantas outras.

Com essas respostas, lembramos que não sabíamos se o vídeo assistido circulara em outro ambiente que não fosse o Youtube, mas também nada impedia essa circulação fora da Internet, como o nosso caso, em que baixamos para posteriormente assistir e discutir sobre.

Ao retomarmos as pessoas que apareciam, sabiam que o desembargador era do Poder Judiciário e uma mulher, da Saúde, e que representavam a voz do Estado, que dizia estar fazendo tudo que estava ao seu alcance para ajudar aquelas pessoas que precisavam de tratamento, mas esse “tudo” não convenceu os alunos, que disseram achar que não era verdade o que disseram. Perceberam que até as falas dessas pessoas enquanto voz do Estado apresentava divergência, pois, enquanto o Desembargador disse que se fazia o possível dentro das possibilidades, mas faltava infraestrutura, a representante da Saúde apontou que tinham funcionários e ambulâncias suficientes para fazerem os atendimentos. Dessa

maneira, o discurso de ambos apontava para direções distintas e dava abertura para interpretações outras.

Questionamos também sobre o que achavam que era esse atendimento da Saúde e disseram “significa levar eles lá, esperar eles parecerem melhor”. No vídeo, os familiares reclamavam do pouco tempo de internação no CRATOD; apesar disso, um pai comentou que observara a boa vontade dos funcionários; um usuário pedia que o internassem por um tempo maior, pois ele já havia ficado um tempo nesse lugar e não fora suficiente para se “libertar” das drogas. Essas questões foram observadas pelos alunos durante o vídeo. Por essas formulações, observamos a construção de várias imagens. A imagem que os alunos têm do atendimento que o usuário de drogas recebe/vai receber no âmbito da Saúde e que é significada como efetiva, mas expõe uma melhora aparente e não real. A imagem construída pelo pai apontando o tempo curto de tratamento recebido pelo filho, não sendo suficiente para a desintoxicação, embora reconheça a boa vontade de quem trabalhava no lugar e, assim, transfere a responsabilidade do ocorrido para uma instância superior. A imagem do usuário que necessitava de tratamento, que, embora obtido, não foi suficiente e aguardava uma nova internação para obter o êxito da superação da dependência química. Sentidos possíveis na conjuntura em que nos encontramos.

Aproveitamos o ensejo para questioná-los sobre o atendimento realizado pelo Estado em outra situação como um acidente, por exemplo, para que eles comparassem com o atendimento necessário ao usuário de drogas. Disseram achar mais difícil o atendimento para o usuário de drogas. Houve retomada da fala de uma mãe que disse no vídeo que só internam pela aparência, se a pessoa passar muito mal. Um aluno ainda colocou uma situação familiar vivida em que o parente precisava de uma cirurgia pelo SUS, aqui em MT, e só conseguiu porque tinha um conhecido que trabalhava no hospital. Do contrário, estaria em uma fila de espera semelhante a muitas pessoas no Brasil.

Nesse sentido, não afirmamos, mas comentamos que a burocracia e a visão que muitas pessoas, inclusive as que trabalham em algum setor de saúde/assistência social/segurança, têm sobre os usuários de drogas pode comprometer esses momentos em que se busca amparo. Se um sujeito visto como trabalhador/honesto tem tal atendimento pelo Estado no que se refere à saúde pública, o que restará para o sujeito visto como usuário/vagabundo? Eis a reflexão que as últimas formulações proporcionaram.

O vídeo traz, por meio de legenda, a distinção entre internação voluntária, involuntária e compulsória, presente na Lei Federal de Psiquiatria n.º 10.216 de 2001<sup>22</sup>. Nas palavras dos alunos, em relação ao que é posto no vídeo, a internação voluntária ocorre quando o próprio usuário deseja o tratamento; a involuntária é quando ocorre a pedido de um familiar em acordo com um psiquiatra, e a compulsória, quando ocorre através de decisão judicial. No caso dessa reportagem, a maioria das internações ocorreu de maneira voluntária e apenas uma compulsória. Também há muitos pedidos em aberto para serem analisados pelo Judiciário, mas não há detalhes de como ocorre esse processo.

Os sentidos produzidos no âmbito da Saúde para os usuários por meio dessa reportagem significam os usuários enquanto doentes mentais, visto que a lei é relacionada à psiquiatria e dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. É o Estado se utilizando do discurso médico e do discurso jurídico como lhe é próprio para promover o assujeitamento, “de modo a que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e um reflexo (justo) da realidade”. (ORLANDI, 2015, p.49).

Outra questão que chama atenção é o imaginário dos alunos em relação às pessoas que comparecem na reportagem, sendo que o repórter e os representantes do Estado são consideradas como pessoas com mais autoridade, mais importantes. Já os pais, mães e usuários parecem ter menos importância. Vemos nas formulações dos alunos o funcionamento das formações imaginárias, pensadas por Pêcheux, que estabelecem que

não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. (Ibidem, p.38).

Desse modo, os dizeres dos alunos “significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito” (Ibidem, p.38) e os representantes do Estado e o repórter são vistos de modo diferente dos pais, mães e usuários. Assim, as imagens dos sujeitos que comparecem no vídeo são

---

<sup>22</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10216.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2017.

resultantes das imagens que os sujeitos-alunos fazem de si e do outro, de acordo com as relações de força em funcionamento em nossa sociedade, e o que pode e deve ser dito é determinado sócio-historicamente.

Apesar de toda a conversa sobre a importância do internamento, da ajuda, do apoio, ressoam memórias outras relacionadas aos usuários de drogas. Surgiu entre os alunos o comentário “um monte de drogados” para os usuários que apareceram na reportagem; foi em tom, aparente, de brincadeira, mas que diz muito. O aluno, por meio de sua formulação, sugere uma não-identificação com a posição sujeito usuário, a ponto de colocá-lo como alvo em uma formulação pejorativa: “drogados” são eles e não eu, colocando-o em uma posição, supostamente, inferior a sua.

Os alunos também comentaram sobre a cidade de gravação da reportagem, que é São Paulo. Todos já ouviram falar da cracolândia, local comentado também no vídeo. Sobre São Paulo, sabem que é a maior cidade do país, tem importância econômica, é onde fica a sede do Corinthians e acham que o que ocorre lá vira notícia no restante do país. Coincidentemente, à época da atividade, foram exibidas várias reportagens na TV com ação semelhante do atual prefeito João Doria, que decidiu “acabar” com a cracolândia. O dito era tirar as pessoas da região, pois muitos moravam em barracos de lona ou papelão improvisados no meio da rua, e levar para hotéis, assim como ajudar em tratamento e trabalho. Houve quem se manifestasse contra a atitude imposta pelo poder público e quem concordasse.

Havia uma reclamação constante de comerciantes e moradores da mesma região que diziam haver muitos roubos/furtos relacionados ao uso de droga. Vários alunos tinham visto alguma reportagem que retratava esses acontecimentos. Por isso, questionamos se eles achavam que essa ação seria transformadora na vida desses usuários. Ao que nos responderam que não, que não resolve mudá-los de lugar, a pessoa precisava de tratamento e de emprego para retomar uma vida tida por eles como digna. No caso de São Paulo, houve migração de um lugar para outro de muitas dessas pessoas, gerando novas reclamações e pedidos de atitude do Estado diante desse “novo problema”.

Conforme aponta Orlandi (2004, p.15),

há um complexo processo de urbanização em que populações, a economia, a arquitetura e os projetos se trabalham expressivamente. O aparente espontaneísmo com que se apresenta a instabilidade, a divergência, os conflitos não significa que não hajam ações sendo tomadas na direção de dar uma forma ao urbano.

Nesse sentido, a organização da cidade é estabelecida pelo discurso jurídico que a normatiza política-administrativamente. Enquanto lugar ideológico, trabalha a coerção e a homogeneização dos sujeitos. A forma-sujeito atual com seus direitos e deveres. Assujeitados ao Estado, não devemos ferir as prescrições legais.

A higienização do urbano, nesses gestos de retirar os usuários de um espaço central da cidade e levá-los para outros lugares, tem seus reflexos no início do séc. XX no Brasil. Conforme Chalhoub (1996), os cientistas ligados às concepções de higiene ganharam destaque nas políticas públicas a partir do início do Século XX, após a proclamação da República.

Com o objetivo de criar a cidade ideal, o Estado se utiliza de argumentos embasados na ciência para definir que “os hábitos de moradia dos pobres (eram) nocivos à sociedade” e funcionavam como “focos de irradiação de epidemias” sendo “terrenos férteis para a propagação de vícios de todos os tipos”. (CHALHOUB, 1996, p. 29). Com o apoio da Estado, “os higienistas lançaram uma campanha de limpeza da cidade que ficou conhecida como a ‘revolta da vacina’”. (SILVA, 2015, p. 73).

Tais ações estiveram na base da reestruturação de cidades como o Rio de Janeiro, em que casebres eram demolidos e os moradores expulsos, causando efeitos de limpeza do centro da cidade e a migração dos moradores para a periferia. Conforme Silva (2015), tal processo silenciava um processo velado de segregação dos pobres, que tinham suas casas destruídas com a desculpa de que impediam a urbanização.

As ações apontadas no vídeo e as notícias veiculadas à época da atividade atualizam um dizer de higienização do centro urbano das grandes cidades, de modo que o que circula é a necessidade de tratamento para os usuários, bem como a necessidade de trabalho. Tal ação tem o apoio dos moradores da região que fazem reclamações ao poder público, este, por sua vez, com o apoio do discurso jurídico e do discurso médico, toma medidas as quais, aparentemente, “resolveriam” a situação, mas, nesse caso, com a mudança do lugar em que ficavam os usuários, o ciclo de reclamações recomeçou de modo que a relação cidade, Estado, usuários em situação de rua e comerciantes/moradores da região teriam novos/velhos embates/percursos.

Comentamos ainda de ação semelhante ocorrida também nessa época na capital de Mato Grosso, Cuiabá. Próximo ao Morro da Luz, região central, uma área havia sido desapropriada parcialmente para as obras da Copa de 2014 e o local fora

ocupado por várias pessoas, inclusive, usuários de droga. Haveria um segundo momento de retirada dessas pessoas que lá estavam para albergues. A movimentação foi objeto de várias reportagens que discorriam sobre o destino dado a essas pessoas, principalmente aos usuários que precisavam de muito mais do que apenas um lugar para dormir. Alguns alunos disseram ter visto notícias a respeito. As reportagens se deram antes, durante e depois dessa atividade, de modo que a situação persiste, envolvendo donos de imóveis que foram desapropriados e/ou estão em processo de desapropriação, os moradores de rua que ocuparam esses locais, os usuários que também se utilizam de tal abrigo e o Estado, nas suas diversas esferas de atuação.

Os deslizamentos de sentidos durante as discussões apontam para as relações constitutivas entre os discursos. O vídeo selecionado para a análise contemplava uma questão comum não somente na cidade de São Paulo na data do vídeo, mas também atual tanto lá, como aqui em Mato Grosso. A discussão fez com que os alunos estabelecessem relação entre um acontecimento ocorrido outrora e em outro lugar, em diferentes condições de produção, mas que também continua a acontecer lá e aqui. Assim, a abordagem do vídeo não era de uma situação longínqua, mas próxima e recorrente.

Questionamos sobre o que eles achavam dessas ações e qual era razão para que se efetivassem. Aproveitamos para comentar que a utilização desse lugar por parte dessas pessoas também gerava duras críticas ao Poder Público, tanto das pessoas em geral, como dos comerciantes que alegavam um maior índice de violência e queda nas vendas devido ao abandono desse local. A Prefeitura se pronunciou e disse que era necessário dar condições para que essas pessoas superassem suas dificuldades e pudessem retomar suas vidas, mas que não era fácil.

Não pudemos deixar de colocar para reflexão o fato de a retirada das pessoas gerar um apoio da população, independentemente do destino que era reservado a elas. “Se a cidade é um lugar de interpretação com sua particularidade significativa, a rua é estruturante no imaginário em que a cidade significa: via pública, calçadas, passantes”. (ORLANDI, 2004, p. 49). Passantes moradores e passantes usuários. Os argumentos de insegurança, que foram os principais, utilizados pelos moradores, são tomados como verdade, de modo que outros discursos como o da saúde e/ou assistência social são silenciados nessa sobreposição. Vemos, assim, a urgência da

retirada dessas pessoas funcionarem com sentido de necessário para o bem de “todos”.

Consideramos que as respostas dadas pelos alunos foram tão importantes quanto as reflexões que propusemos, pois é somente através de um novo olhar para os acontecimentos, aparentemente rotineiros, que percebemos as várias vozes que circulam a respeito. Também não deixamos de comentar que esses dizeres/sentidos são recorrentes a respeito dos usuários de drogas e não se dá a eles o direito de falar por si. De modo que vemos em funcionamento um discurso sobre os usuários por parte dos moradores, comerciantes, representantes do Estado nas esferas sociais, médicas, jurídicas, urbanísticas, policiais, a partir das quais se constrói uma imagem negativa desses sujeitos. Nas palavras de Mariani (1996, p. 64, grifos da autora),

os *discursos sobre* são os que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os *discursos sobre* são discursos intermediários, pois ao *falarem sobre* um *discurso de* ('discurso-origem'), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o *falar sobre* transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor.

Já o discurso do usuário é silenciado, visto que, em momento algum nas reportagens, ele tem voz, ele se manifesta. A figura do usuário aparece por meio de imagens que retratam o uso de drogas de forma individual ou coletiva, o sujeito malvestido, despenteado e amontoado em meio a papelões e outros usuários, sendo assim significado.

Pretendíamos, com a atividade, levantar essa discussão a respeito do tratamento dado ao usuário tanto pela sociedade em geral, quanto pelo Estado, pois sabemos da complexidade de se trabalhar com essa questão em um curto espaço de tempo.

A quarta e última atividade desenvolvida a partir da seleção de materiais pelos alunos foi, também, um vídeo curto a respeito do Ecstasy. Por ser uma droga menos conhecida pela turma, os alunos optaram por utilizar esse material e sua análise foi bem mais rápida que as atividades anteriores, mas não menos importante para o trabalho a que nos propusemos. O vídeo se intitulava “Ecstasy – os efeitos da

droga no organismo”<sup>23</sup>. Faz parte de uma série intitulada “O efeito das drogas no organismo” e foi postada em 23 de maio de 2011, contando com mais de 70 mil visualizações. A duração é 1m46s.

Fora publicado no canal do *Youtube* do Hospital Israelita Albert Einstein e, a partir dele, também baixamos vídeo sobre o crack, a cocaína e o cigarro, todos com a mesma estrutura; também foram exibidos para a turma nesta mesma aula, ao final. Um dos vídeos, sobre o cigarro, eles já tinham assistido na aula de Ciências do ano anterior e se lembraram.

Sua formulação é semelhante a um desenho animado, em que as telas se sucedem com uma combinação de palavras e imagens, o que dá um efeito de movimento; há um som instrumental ao longo do vídeo.

Consideraram que foi bastante assistido, muito mais que a maioria dos dois vídeos com que tínhamos trabalhado. E prestaram muita atenção ao assisti-lo. Ao serem questionados sobre o porquê desses vídeos serem produzidos, comentaram que pode ser para passar informação, orientar as pessoas. Como é a página de um hospital, consideraram as informações confiáveis e o texto apresentado simples para compreensão.

Ao serem questionados se conheciam alguém que fazia uso dessa droga, disseram que não, mas alguns alunos conheciam quem usava maconha e até crack. O vídeo colocava o Ecstasy como umas das drogas mais consumidas no Brasil e essa informação foi retomada pelos alunos, principalmente porque não sabiam que ela era tão consumida. A maioria já tinha visto pílulas, que é o formato mais comum, em filmes que retratavam o tráfico desse tipo de droga, mas filmes estrangeiros em geral, e não souberam citar o nome filme algum.

Sobre o que chamou a atenção no vídeo, surgiram respostas como: “dá depressão depois de usar”; “que também causa alucinação”, “a pessoa não enxerga direito quando usa”. Retomamos essas respostas para saber o que eles achavam dessa depressão apontada e ouvimos: “porque passou o efeito da droga”, “é perigoso querer de novo” e concordamos, pois, segundo a discursividade em circulação no vídeo, esse mal-estar pode levar a pessoa a usar novamente, para se sentir bem, e pode resultar em dependência. Apontamos as formulações coerentes com a natureza do vídeo, que abordava essa droga pelo viés médico.

---

<sup>23</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Nw2wd0q\\_VQs](https://www.youtube.com/watch?v=Nw2wd0q_VQs)>. Acesso em: 12 mai. 2017.

A fim de estabelecerem uma relação entre os vídeos, questionamos se achavam que esse era mais reflexivo sobre drogas ou se apontava outras direções, quais e o porquê, mas não souberam responder. Por isso, sugerimos que o víssemos novamente, já que era curto. Nessa segunda vez, alguns alunos observaram ao final a formulação “Seja esperto, não use drogas” e disseram que produzia um efeito de proibição.

Perguntamos sobre quem tinha produzido o vídeo e se era compatível com o que geralmente se vê dessa área. Nesse sentido, o questionamento ajudou, porque vários atribuíram o conteúdo aos médicos e/ou ao hospital e seria “esquisito”, nas palavras dos alunos, se dissessem algo que não fosse contra o uso de drogas. Vemos, por meio desse discurso, a relação que os alunos estabelecem entre a posição sujeito de quem fala com o discurso que é produzido. Espera-se do hospital, do médico, de pessoas ligadas à saúde em geral, um determinado posicionamento em relação ao uso de drogas, que é mantido no texto do vídeo. Por outro lado, os alunos também percebem que o discurso da saúde enquanto instituição não é/não precisa ser o mesmo do médico pessoa/do sujeito médico, já que pode ser que médicos/enfermeiros ou outra profissão no âmbito da saúde seja exercida por um sujeito que usa ou usou drogas. Há um reconhecimento da relação – de (não) coincidência - entre o lugar social do sujeito e a posição-sujeito em que ele se inscreve, mas tal funcionamento não se dá de modo transparente e direto.

Com essa atividade, demos por encerrada as análises de materiais selecionados pelos alunos. Não foi possível analisar materiais referentes a todas as drogas escolhidas para o projeto devido ao tempo, mas foram contempladas, durante as conversas desde as primeiras aulas e durante os seminários que os alunos apresentaram para a turma posteriormente, exceto o LSD e o Ecstasy, além de estarem presentes nos panfletos que foram elaborados e que circularam pela cidade.

Para darmos um efeito de fecho para esta fase do projeto, seguem os processos de elaboração, execução e discussão das entrevistas.

### **3.4.3 Entrevistas**

As entrevistas tiveram como alvo dois grupos distintos: o primeiro com adultos, familiares ou vizinhos dos alunos e o segundo com adolescentes entre 12 e

19 anos. Objetivávamos relacionar os discursos materializados nos textos lidos, ouvidos por meio das palestras e discutidos nas aulas com o discurso sobre o uso de drogas oriundo das entrevistas com esses grupos.

O processo de elaboração da escrita se deu da seguinte maneira. Em duplas, os alunos esboçaram algumas questões destinadas aos adultos. Sugerimos que fizessem perguntas que contemplassem não só sua curiosidade, mas também os objetivos do nosso projeto. Após essa primeira escrita, recolhemos as questões para observar o que fora contemplado. Questões como “você já fumou” ou “você já usou alguma droga” foram recorrentes. Por isso, fizemos um apanhado do que se repetira e organizamos as questões no quadro da sala de aula, para deliberarmos juntos sobre o que seria contemplado.

Havia uma questão: “você já usou cocaína?”. Aproveitamos para comentar com os alunos que, principalmente em relação às drogas ilícitas, há um tabu social e que nem todos se sentiriam confortáveis diante dessa pergunta, elaborada de forma tão direta. Seria interessante apresentar perguntas em que os entrevistados ficassem à vontade para respondê-las. Dessa forma, os alunos vislumbrariam seu leitor virtual de modo mais consequente. Considerar a relação entre o leitor virtual e o leitor real, com o qual se deparariam, seria importante para a coleta das informações que desejávamos.

Foram realizados acréscimos, substituições, cortes ao texto inicial. Conforme os alunos apontavam as sugestões, fazíamos as alterações no quadro. Ao final, o roteiro da entrevista com os adultos ficou da seguinte maneira: a) O senhor(a) já tomou bebida alcóolica? O que achou? b) Já passou por uma situação de descontrole (sua ou de alguém) por causa do álcool? c) Já fumou cigarro? Se sim, qual a sensação? E por que experimentou? d) Conhece alguém que teve problemas de saúde relacionado ao cigarro? e) Já teve ou conhece alguém que teve contato com alguma droga ilícita (maconha, crack, cocaína, LSD, ecstasy, entre outras)? f) O que você acha do uso de drogas (álcool, cigarro, outras) por adolescentes?

Na questão A, apontamos que a extensão “o que achou?” nos remete ao imaginário dos alunos em funcionamento, pois tal pergunta só faz sentido se a resposta for afirmativa por parte dos entrevistados, o que parece ser esperado pelos alunos.

Sobre a questão “E”, perguntamos se eles achavam que seria fácil alguém admitir o uso dessas drogas e disseram que não. Mesmo assim, desejaram fazer

essa pergunta e assim aconteceu. Quanto à palavra ilícita, comentamos que se alguma pessoa ficasse em dúvida, poderiam reelaborar/reformular a questão no momento da entrevista, para o fim que pretendiam.

Dissemos também que as entrevistas poderiam ser gravadas em vídeo ou áudio, se assim desejassem, para não se perder nenhum detalhe das respostas. As questões foram copiadas por todos no caderno utilizado para o projeto. As entrevistas não foram gravadas por nenhum aluno, foram respondidas nos cadernos pelos próprios entrevistados ou transcritas pelo(a) aluno(a) que fez a entrevista, a qual ficou como tarefa de casa.

No dia da socialização, 14 dos 18 alunos presentes tinham feito o combinado. Procedemos à conversa chamando atenção das inúmeras vezes em que a turma foi lembrada da tarefa, um funcionamento recorrente em uma sala de aula. De toda maneira, quem não fez a entrevista também participou da discussão.

Como eram poucas questões, cada aluno apresentou sua resposta a cada pergunta e as discussões seguiram esse ritmo também. A faixa etária dos entrevistados variou de 35 a 63 anos, mas nem todos os entrevistadores registraram a idade.

Na questão sobre o uso de bebida alcóolica, dois dos entrevistados disseram nunca ter bebido, três beberam e não gostaram, o restante bebeu e bebe até hoje. Em relação à resposta da maioria sobre beber, os alunos não se surpreenderam, pois, a maior parte das pessoas que eles conhecem bebe, mesmo com pouca regularidade. Na questão “b”, somente uma entrevistada nunca presenciou coisa alguma. Do restante, todos já presenciaram uma situação, mas ninguém declarou ter se descontrolado. Quanto aos alunos da turma, a maioria comentou já ter visto, principalmente no Carnaval, segundo os alunos que participam dessa festa, “todo dia acontece alguma coisa”. Formulação que materializa linguisticamente o imaginário de Carnaval que circula entre os alunos e sobre o qual não houve objeção.

Consideramos que os alunos perceberam o funcionamento contraditório do discurso que circula sobre o álcool. Se, por um lado, é apontado como vilão ao ser relacionado com o fato de algumas pessoas passarem mal ao ingeri-lo em excesso, estarem mais sujeitas a se envolver em alguma confusão e até em acidentes de trânsito, por outro lado, tem seu uso naturalizado socialmente.

Não era nosso objetivo estabelecer um sentido de certo e/ou errado para o uso da droga em questão; desejávamos, sobretudo, que os alunos refletissem sobre o discurso em movimento e, a partir dessa compreensão, produzissem seus gestos de interpretação, a partir de toda a discussão já realizada desde o início da intervenção.

Ao serem questionados sobre o cigarro, as respostas caminharam numa direção oposta à da bebida alcóolica. A maioria nunca fumou, alguns já provaram e apenas uma entrevistada admitiu fumar até hoje. O aluno que entrevistou a fumante comentou que ela fuma quando está estressada, porque sente um relaxamento e sabe que pode fazer mal. Da turma, um aluno foi “dedurado” porque pegou o cigarro do chão há uns anos para provar, o que gerou algumas risadas, pois ele nem gostou.

Um dos alunos que não fez a entrevista declarou já ter fumado, mas hoje prefere narguilé, por ser “mais gostoso”. Disse que quem ofereceu para ele pela primeira vez foi uma prima. Outros dois alunos também disseram fumar narguilé com alguma frequência, mas não entraram em detalhes. Todos os alunos que fumaram narguilé sabem dos possíveis problemas oriundos desse uso, mas não se importaram. Nesse momento, lembramos a eles do nome que escolheram para o projeto: “Operação Faça sua Escolha”: o fato de se ter ciência dos possíveis danos não os impede de fazer uso da droga. Que essa “Escolha” não é da ordem da consciência e coloca em evidência o funcionamento contraditório no processo de identificação com os sentidos.

Em relação às doenças causadas pelo cigarro, a maioria dos entrevistados disse ter conhecido alguém que enfrentou ou têm enfrentado este problema. Já os alunos, não conheciam ninguém. Comentamos que este pode ser um reflexo da legislação que ficou mais rigorosa ao longo do tempo e influenciou na queda do número de fumantes. Que os entrevistados, por serem mais velhos, vivenciaram uma outra época; já os alunos nasceram sob as leis que restringem a divulgação e a venda do cigarro e, em consequência, essas condições de produção podem produzir efeitos em relação a seu uso e a ocorrência de doenças. Tais mudanças interferiram também nos processos de subjetivação dos sujeitos, fazendo com que cada grupo, adultos entrevistados e adolescentes entrevistadores, se identifique com determinados sentidos. Aí reside, para nós, a importância dessas entrevistas, ao proporcionarem a circulação de sentidos que não são produzidos a priori pelos

adolescentes, mas que, a partir das respostas colhidas, puderam ser formulados e postos em discussão.

No que se refere às drogas consideradas ilícitas, nenhum entrevistado declarou ter usado, mas a maioria declarou conhecer alguém que faz uso. Retomamos o comentário feito no dia da elaboração do roteiro da entrevista, em que nos antecipamos e dissemos que seria uma surpresa alguém assumir que usa, já que vivemos em uma sociedade que, em geral, reprova essa conduta. Um dos alunos conhece uma pessoa que é usuária de crack, pois em sua fala citou a droga e disse que a pessoa está mais magra e vive com machucados nas mãos, o que é comum em quem faz uso dessa droga.

Se compararmos o que os adultos responderam com o que os alunos sabiam, como uma regularidade, vemos uma divisão entre os sentidos produzidos, pois, enquanto os adultos em sua maioria conhecem alguém que usa alguma droga ilícita, tal ocorrência se dá para a minoria dos adolescentes. Esse funcionamento pode estar relacionado a variáveis como lugar onde morou/mora, idade e, principalmente, a experiência de vida de cada sujeito.

Outro aluno comentou que conhece quem foi preso, mas por vender drogas, e não por usar. Outro aluno ainda conhece uma pessoa que usa e vende, sendo que a conhece há bastante tempo, mas não tinha observado sinais físicos na pessoa relacionados ao uso. Foi categórico em dizer que a pessoa mais vende do que usa, porque “quem vende não usa muito”. Ao questionarmos o porquê, disse que tem que estar “consciente” para vender e a droga não permitiria essa conduta.

Observamos nessas formulações o imaginário que circula sobre o traficante e sobre o usuário: o primeiro estaria “consciente”, no sentido de estar lúcido para praticar suas vendas, ao passo que o usuário, sob o efeito de drogas, não teria condições de fazer o mesmo.

Considero que, apesar da pouca idade, os alunos apresentaram sentidos sobre essas questões que, no meu imaginário, por meio do funcionamento do mecanismo da antecipação e das formações imaginárias, não eram esperados. Apesar de o assunto ser considerado tabu, é inquestionável sua presença na sociedade e, mais uma vez, confirmei para mim a importância de se trabalhar essa temática com os jovens, pois momentos como esses trazem sentidos que muitas vezes são silenciados em situações escolares e fora delas.

Estávamos ainda no primeiro momento das entrevistas. Por isso, seguimos para o processo de elaboração da entrevista que foi realizada com outros adolescentes, também em caráter de tarefa de casa. Diferente da entrevista com os adultos, os alunos elaboraram mais questões e sugeriram questões com respostas objetivas. Foram várias versões até que chegássemos à versão final em anexo. Dessa vez, a entrevista não foi copiada no caderno devido à sua extensão. A solução que encontramos foi imprimir uma folha para cada aluno. Também combinamos um prazo para a realização e a socialização.

Em roda, cada um comentava a resposta colhida e surgiam os comentários. Dessa vez, conseguimos que 15 entregassem a atividade. Observamos que, entre os que se identificaram na folha da entrevista, a maioria tem mais de 15 anos e, entre os que não se identificaram, a maioria tem menos de 15 anos. Essa opção pode ser atribuída a uma timidez maior dos mais novos em falar abertamente sobre a temática, segundo os alunos.

Ao serem questionados sobre o que compreendiam por droga, os entrevistados responderam “substância que causa dependência”, “algo ruim”, “uma coisa que faz mal”, “o que o próprio nome diz”. Quando perguntamos aos alunos se eles achavam que as respostas estavam em concordância ou discordância entre si, foi unânime a posição de concordância para um sentido de algo negativo, que faz mal e vicia.

Sobre a compreensão do que é lícito, surgiram respostas como “droga permitida por lei”, “o que não é proibido por lei”, “é uma droga protegida por lei”. Indagamos sobre o que os alunos achavam das respostas e, em geral, concordaram, considerando-as coerente. Queríamos saber se era permitido para todos e disseram que não, pois há restrições para compra e venda de álcool e tabaco, no caso das drogas que pesquisamos, e também de remédios. Nas palavras deles, “o álcool não pode ser vendido pra criança” e “tem remédio que você só compra com receita”, porém, segundo outros alunos, nem sempre isso é respeitado/cumprido. Concordamos com essas colocações e lembramos que é comum em nosso país, por exemplo, a automedicação.

Em relação às drogas ilícitas, as formulações “é proibida/não é permitida” foram bem recorrentes. Ainda surgiram respostas “drogas mais pesadas”, “droga não legalizada”. Ao questionarmos quem as proibia, responderam “o governo”, “as leis”. Lembramos dos legisladores do nosso país nas instâncias municipal, estadual

e federal. Considerando essas leis, questionamos se elas têm sido cumpridas. A resposta foi rápida com um “não, tem gente que vende aqui na cidade, professora”. Como já mencionado anteriormente, a cidade tem um bairro conhecido por ter vários locais de venda de droga: “Eu já vi gente usando”. Nesse sentido, os alunos consideram que a circulação de drogas ilícitas é fácil e comum, tanto que citaram exemplos de pessoas que conhecem; disseram também que a fiscalização é insuficiente.

Essa oposição entre o que é lícito ou não gera muita polêmica quando se fala sobre. Colocamos na discussão o quão complexa é essa questão. O papel do Estado na tomada de decisão de tornar algo lícito, ou não, à medida que implica, entre outras coisas, em arrecadação de impostos, é algo para refletirmos. Os alunos disseram não conhecer ninguém, por exemplo, no caso de cigarro e álcool, que tenha sido punido de alguma maneira por vender para menores.

No caso das drogas ilícitas, o que os nossos alunos percebem é o descumprimento das leis, por isso, levantamos alguns questionamentos para reflexão: qual a utilidade delas? A quem servem? O que acontece com quem descumpra o previsto? Uma aluna do grupo da maconha questionou o porquê de não se fazer remédios no Brasil com substância dessa planta. Não tínhamos respostas para todas essas dúvidas. Comentamos que as leis são uma maneira do Estado controlar a sociedade. Afinal, somos sujeitos de direitos e deveres e o Estado gerencia essas relações no cumprimento – descumprimento das leis.

Em relação à punição, atualmente, conforme a lei 11.343<sup>24</sup> de 23 de agosto de 2006, para o traficante e o usuário há punições diferentes. Para o traficante, mesmo condicionado à interpretação do juiz, prevê-se pena de reclusão e até impossibilidade de fiança em alguns casos. Já ao usuário, a previsão é de apenas de serviço comunitário, advertência e/ou exigência de comparecimento a curso educativo. Às vezes, o usuário é preso por outro crime realizado sob o efeito de drogas ou relacionado ao uso, mas o uso em si não é crime.

No item dedicado à bebida alcóolica, 7 disseram ter bebido e, desses, 6 por iniciativa própria e 1 por influência dos amigos. Dentre esses, 3 tem menos de 15 anos. Entre os alunos, metade já bebeu e disse também ter sido por iniciativa própria, o que novamente nos leva a pensar no funcionamento da contradição entre

---

<sup>24</sup> Mais adiante, no item 3.5, retomaremos trechos dessa lei.

o que o sujeito faz, o que sabe e o que fala. Tais compreensões dos alunos nos remetem a um sujeito visto como um “sujeito consciente, dono do seu dizer e dos seus desejos. É o apagamento da incompletude do sujeito que aí está em funcionamento; nega-se sua falha, sua falta constitutiva”, (SARIAN, 2012a, p. 50).

Retomamos a questão sobre bebida alcoólica, o que eles faziam e observavam. Os discursos dos alunos traziam um sentido negativo para o álcool, como algo que prejudica, que faz mal à pessoa e que deveria não ser consumido. Por outro lado, parte da turma, inclusive os que apontam os malefícios, declararam-se consumidores, mesmo que esporádicos, do produto. Nenhum aluno se declarou consumidor frequente, mas houve quem admitiu já ter passado mal devido ao excesso de bebida.

As informações sobre a experiência com o cigarro com adolescentes foram semelhantes à dos adultos, a grande maioria nunca fumou. Ninguém se considera fumante. Apenas um entrevistado disse ter fumado com narguilé. Já na turma, como dito anteriormente, há alguns usuários de narguilé assumidos e nenhum fumante do cigarro tradicional. Os alunos também perceberam esse menor índice de uso de cigarro em relação ao álcool em ambos os grupos entrevistados. Mais uma hipótese levantada para tal incidência é o cheiro, oriundo da fumaça do cigarro, que muitos consideram desagradável.

Foi unânime entre os entrevistados a posição de que não aceitariam drogas se oferecessem a eles, no caso das ilícitas. A turma se posicionou da mesma maneira. Dos entrevistados, 4 disseram que algum amigo já ofereceu algum tipo de drogas para eles e, da turma, 3 alunos disseram ter amigos que ofereceram. A maior parte declarou já ter visto alguém fazendo uso de maconha, por exemplo, e alguns alunos da turma também. Tais formulações contemplam mais uma vez a observação dos alunos de se encontrar drogas ilícitas facilmente em circulação.

Uma informação interessante e positiva é a de que a maior parte dos entrevistados e dos alunos disseram que há diálogo em suas casas, com os pais ou familiares, sobre o uso de drogas, sejam elas lícitas ou ilícitas, o que apontamos como ponto positivo e importante nesse caminho de conhecimento e reflexão sobre o tema.

A maioria dos entrevistados também disse já ter estudado na escola algo sobre drogas e acham importante esse tipo de estudo nessa instituição. Tivemos apontamentos dos entrevistados como “sim, depois da família, a escola faz parte da

minha vida e nela também tenho ensinamento”; “sim, porque tem vezes que os pais não comentam em casa, se não comentar na escola a pessoa não vai saber”; “sim, para alertar as pessoas para não entrarem nesse caminho”; “sim, é uma forma dos adolescentes e crianças saberem do mal que as drogas fazem”; “uma forma dos adolescentes não usar drogas porque ela pode te matar”. Todos os entrevistados responderam este item. Os alunos concordaram com todas essas respostas, que apontam para um discurso em circulação a respeito do imaginário que os adolescentes (entrevistados), em especial nossos alunos (entrevistadores), têm sobre essa relação entre a escola e a vida de cada um no refere ao nosso objeto de estudo.

A primeira resposta coloca a escola em posição de destaque/evidência, atrás apenas da família. A aluna considera que a escola proporciona a ela ensinamentos necessários à sua vida, não somente conhecimentos técnicos para um bom desenvolvimento profissional, por exemplo. A segunda resposta coloca a escola como possível e único lugar em que o sujeito terá contato com assuntos polêmicos como as drogas, afinal, “tem vezes que os pais não comentam em casa”. Nesse sentido, a escola seria a instituição responsável por proporcionar essa discussão e esse conhecimento a respeito de algumas temáticas. A terceira e a quarta respostas também colocam a escola como elemento fundamental nesse movimento de alertar os adolescentes e mostrar as consequências do uso de drogas.

A última resposta nos chamou a atenção pela mudança das pessoas verbais: “uma forma *dos adolescentes* não usar drogas porque ela pode *te* matar”. A oração começa se referindo à terceira pessoa do caso reto no plural (eles=adolescentes) e termina com a segunda pessoa do singular, indicada pelo pronome “te”, como se a entrevistada estivesse em interlocução com alguém, no caso, pode ser o entrevistador, que é também adolescente, ou o leitor virtual que a entrevistada tem em mente, ao formular sua resposta. Desse modo, sua formulação inicial produz um efeito de distanciamento, por meio do emprego da terceira pessoa, e encerra com o efeito de aproximação, produzido pela segunda pessoa, do sujeito para quem a entrevistada, supostamente, diz.

Todas as respostas consideraram a escola como lugar em que essa discussão precisa e deve acontecer. Observamos em funcionamento no discurso dos alunos um imaginário sobre a escola enquanto um lugar fundamental não somente para o aprendizado formal dos sujeitos, mas também como lugar de poder

dizer o que não pode ser dito em outras instituições, como a família. Assim, esses sujeitos encontram, na escola, o espaço para (se) dizer, discutir e pensar.

No necessário efeito de fecho da etapa do trabalho com a entrevista, foi solicitado que o entrevistado escrevesse uma mensagem sobre o uso de drogas para um suposto adolescente, se assim desejasse. Nem todos responderam, mas tivemos respostas como “não use drogas, pois pode prejudicar sua saúde”, “não experimente, pois, o início para o mau caminho existe, e depende do passo de cada um de nós”, “não use drogas porque isso não vai te levar a nada”. Os alunos gostaram das mensagens deixadas. Apontamos a regular ocorrência do NÃO no início da maioria das respostas obtidas. Os alunos perceberam que o *não* marca de modo categórico o posicionamento desses sujeitos na direção à proibição ao uso de drogas. Nessas formulações, o espaço para o diálogo é silenciado e o discurso funciona de modo autoritário.

Embora as três formulações apontem para o não uso de drogas, os efeitos de sentidos que cada uma coloca em circulação são diferentes. A primeira formulação “pois pode prejudicar sua saúde” usa como justificativa para não usar drogas somente a questão da saúde e silencia questões sócio-econômicas e psicológicas. A segunda aponta o uso de droga como “início para o mau caminho” e coloca o sujeito como responsável por essa escolha, o enunciador também se inclui no discurso com o uso de “nós”, de modo que seu “conselho” serve para os outros e para ele próprio. A terceira formulação “não use drogas porque isso não vai te levar a nada” é contrária ao uso, mas é menos categórica, com o uso do pronome indefinido “nada”, e permite que façamos paráfrases a partir da formulação “porque isso não vai te levar a nada”, que pode significar “porque não trará nada de bom para a sua vida” ou “porque você não ganhará nada com essa atitude”. A convergência das formulações, conforme já exposto, está na formulação “não + verbo de ação” como usar e experimentar, que implicaria em um sentido de escolha, mas também de ordem, já que os verbos estão no modo imperativo. Vemos, assim, os sentidos formulados em consonância com o discurso dominante em nossa sociedade.

Pudemos observar, ao longo dessas aulas, um maior envolvimento dos alunos durante as atividades em relação ao posicionamento inicial. À medida que líamos, discutíamos e colocávamos a participação dos alunos como importante, também percebemos uma maior adesão à participação de modo voluntário, e não somente solicitado, como ocorreu com vários alunos no início de nosso percurso.

Apontamos que a ênfase em um trabalho dialético entre alunos e professora foi fundamental nesse processo.

Consideramos esse período de efervescência de gestos de interpretação dos alunos, pois, na conversa, na discussão, são expostos pontos de vista que muitas vezes são silenciados na escrita: “os alunos não se sentem à vontade, com segurança, de envolverem-se com a estruturação da língua escrita”. (PFEIFFER, 1995, p.81). De alguma maneira, a escrita inibe os alunos não só ao tratar do nosso objeto de estudo, mas em situações outras também, observadas em nossa prática de sala de aula.

Na busca em refletir sobre esse funcionamento, nos identificamos com Gallo (1989), que inquieta com uma observação constatada sobre as diferenças na produção de texto oral e escrito de seus alunos, foi atrás de respostas que explicassem este funcionamento, semelhante ao que observamos também em nossos alunos. Essas reflexões nos auxiliaram a compreender, em parte, o processo envolvido nessas práticas, pois

a Escola faz parecer que o texto, quando produzido segundo as normas de ‘correção’ e ‘clareza’, é um texto legítimo. O que é um grande engodo. Na verdade ele só é legítimo dentro dos portões da Escola, onde foi produzido! (Ibidem, p. 71).

A partir das suas pesquisas, Gallo (Ibidem, p. 71) define o Discurso Escrito como

o Discurso onde a FUNÇÃO-AUTOR se elabora. Elaborar a FUNÇÃO-AUTOR é assumir a construção de um ‘sentido’ e de um ‘fecho’ que produzirá um efeito de ‘fim’ e de ‘unicidade’ para o texto institucionalmente constituído.

Por sua vez,

o Discurso Oral [...] é a prática linguística que não passa nem pelo processo de legitimação, nem pelo processo de institucionalização, e continua a produzir, indefinidamente, um sentido ambíguo e inacabado. (Ibidem, p. 72).

A questão, segundo a autora, gira em torno da assunção da autoria, pois a escola é o lugar que conserva o Discurso Escrito e o Discurso Oral, porém, apresenta o primeiro aos alunos, mas não os ensina, porque é “mantenedora” e não “produtora” desse discurso. (Ibidem, p. 69).

Também nos lembra Pfeiffer (1995, p. 73) que

o sujeito-leitor se constrói em outros lugares fora da escola e isso causa efeitos dentro dos muros escolares, assim como o inverso também é verdadeiro. Nós não estamos falando de ‘determinismos’, mas sim de relações de sujeito de linguagem na linguagem. E se não é aberto o espaço de interpretação para os alunos, tudo indica que este também não é aberto para o professor. Dizer que os espaços de interpretação não são abertos faz pensar em como é possível que o aluno se posicione como autor, já que para a AD a questão da interpretação é crucial também para o funcionamento da autoria.

O fato de a escola não ter construído a passagem do D.O. para o D.E. é atualizada em situações em que o atravessamento da memória coloca a escrita para o sujeito como algo além do seu alcance. Sobre esse imaginário, Pfeiffer (1995, p.81, grifos da autora) ressalta que é

através da incursão à memória histórica que há fortes razões – que não se reduzem a um problema tecnicista – para que os alunos incorram nos ‘erros’ pelos quais são penalizados com a taxativa denominação: *incompetência linguística*.

Assim, nossos alunos são atravessados por um imaginário que dificulta o trabalho com a língua na escola. O medo de escrever, associado a uma memória de fracasso, porque a escrita “exige mais”, “é mais difícil”, os engessa de tal modo que a oralidade funciona em sentido de oposição à escrita, sendo considerada “mais fácil” e “menos exigente”. Sentidos que imobilizam os sujeitos no ato de escrever. Funcionamento que não ocorre apenas por trás dos muros da escola, mas também na sociedade em geral. Em nosso trabalho, tal funcionamento tornou-se perceptível nos diferentes de gestos de interpretação formulados nas formas escrita e oral.

Ainda nesta fase do projeto, teríamos uma aula sobre a Lei Nacional Sobre Drogas, e os seminários de cada grupo. A partir daí, poderíamos partir para a elaboração do produto.

### 3.5 LEI 11.343 DE 2006: O DISCURSO JURÍDICO SOBRE DROGAS E A CATEGORIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Vivemos em uma sociedade capitalista em que o jurídico é estruturante:

A concepção de Estado está diretamente vinculada à *fundamentação do poder jurídico*, por sua vez decorrência da ideia de lucro, que se coloca nos termos do capitalismo, ou seja, o Estado é o *Estado-capitalista*, que se funda na divergência de interesses entre ‘proprietários’ e ‘não-proprietários’, *divergência esta que resulta em direitos e deveres conflitantes*. (LAGAZZI, 1988, p. 16, grifos da autora).

Em relação ao funcionamento desse discurso, conforme Nunes (2003, p. 28), “a regra no espaço jurídico está subordinada, de um lado, à formulação de um corpo de leis, normas e códigos; por outro lado, à aplicação e interpretação dessas regras diante de um fato”. Assim sendo, essa discursividade produz sentidos de literalidade para as palavras, porque o discurso autoritário é constitutivo do jurídico, já que o jurídico faz parte do aparato legal do Estado e este se impõe sobre os sujeitos. Assim, em nossa sociedade, o discurso jurídico, a serviço do Estado, trabalha no sentido de legitimar e administrar sentidos. E, em meio a esses sentidos sobre o jurídico, trabalharíamos a lei supra citada.

Desejávamos, por meio desta aula, colocar em evidência alguns pontos extraídos da lei e que foram objeto de dúvida dos alunos durante o projeto, tais como o que a lei define como punição para o usuário e o traficante, pois nossas pesquisas e discussões abordaram mais a questão do usuário no que tange aos efeitos e consequências do uso de drogas, assim como alguns discursos que circulam sobre.

Inicialmente, pretendíamos fazer um percurso da legislação brasileira, desde a vinda dos portugueses até os dias de hoje. Trouxemos, em caráter de curiosidade, a primeira lei que funcionou no Brasil a respeito do uso de drogas, um comentário sobre o Código pós-Independência, de 1830, e sobre o Código de 1890, pós-Proclamação da República, mas nossas pesquisas apontaram para um sem fim de leis, decretos, convenções internacionais que inviabilizaria o trabalho que seria necessário realizar com o prazo de que dispúnhamos. Por isso, optamos por trazer essa lei primeira para historicizar a questão da legislação, para, na sequência, dar um salto no tempo e chegar à lei atual. Também informamos que esta lei, ao fazer referência ao tráfico, daria ênfase a drogas consideradas ilegais, dessa maneira, o cigarro e o álcool não seriam seu alvo.

Começamos com as Ordenações Filipinas (vigência de 1603 a 1830), que regia Portugal e, por extensão, o Brasil. A referida lei determinava que algumas “drogas”/ plantas só podiam ser manipuladas e vendidas por boticários, o que mostra uma divisão desse trabalho. Qualquer outra pessoa seria punida com a apreensão dos bens e até expulsão do país, se incorresse em tal ação. A maioria dos alunos não sabia o que era boticário, por isso, comentamos que era uma espécie de farmacêutico e os alunos acharam interessante, porque o boticário que

conheciam era o nome de uma rede de lojas que vende, entre outras coisas, perfume. Nesse instante, uma aluna comentou já ter ouvido essa palavra em um filme que assistiu, mas não lembrava o nome.

Dentre o que consideraram “droga”, lemos “rosalgar branco, vermelho e amarelo, solimao, esmamonéa, agua delle, ópio<sup>25</sup>”. Os alunos tinham ouvido falar apenas do ópio, inclusive, em discussões anteriores que realizamos, pois o ópio é uma substância presente em remédios como a morfina, que é usada, entre outras coisas, em pacientes terminais para aliviar a dor, e também está presente na droga ilícita chamada heroína. Este foi um exemplo interessante de que a quantidade da substância e a forma de utilizá-la transforma um remédio em droga ilícita, colocando em evidência o funcionamento contraditório dos processos farmacológicos.

No Código de 1830, não havia proibição à venda de entorpecentes, o que retornou no Código Penal de 1890, agora republicano, em uma seção chamada “Dos crimes contra a Tranquilidade Pública”. Novamente, somente o boticário tinha autorização, quem fizesse comércio seria punido, e nada se falava sobre os usuários. Chamamos a atenção dos alunos sobre o nome da seção, pois era o discurso da época sobre as drogas. Ao questionarmos o que entendiam por “Tranquilidade Pública” relacionada ao uso de drogas, disseram que não se podia incomodar as pessoas, não se podia fazer uso em público, mas o responsável seria a pessoa que vendeu, e não quem usou.

Com os passar dos anos, aconteceram movimentos relacionados ao comércio de algumas drogas e também às indústrias farmacêuticas. No começo do século XX, no Brasil, começaram as assinaturas de leis mais rígidas sobre drogas como a cocaína e a *cannabis*, planta da maconha. As leis assinadas em nosso país eram efeito das convenções internacionais que ocorreram e das quais o Brasil participou. Houve uma sucessão de acontecimentos que influenciaram na criação de novas leis e na alteração de leis já existentes<sup>26</sup>.

Chegamos à Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006<sup>27</sup>, que:

---

<sup>25</sup> Optamos por manter a grafia das palavras encontrada na obra disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242733>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

<sup>26</sup> Disponível em: <[https://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/dependencia-quimica/iniciativas-do-governo-no-combate-as-drogas/historia-do-combate-as-drogas-no-brasil.aspxhist\\_óricode\\_drogas](https://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/dependencia-quimica/iniciativas-do-governo-no-combate-as-drogas/historia-do-combate-as-drogas-no-brasil.aspxhist_óricode_drogas)>. Acesso em: 14 abr. 2017.

<sup>27</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11343.htm)> Acesso em: 02 out. 2016.

institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências.

Para leitura e discussão, destacamos algumas partes, tais como o Título II – Do Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas, onde se lê:

Art. 3º O Sisnad tem a finalidade de articular, integrar, organizar e coordenar as atividades relacionadas com:

I - a prevenção do uso indevido, a atenção e a reinserção social de usuários e dependentes de drogas;

II - a repressão da produção não autorizada e do tráfico ilícito de drogas.

Perguntamos se os alunos gostariam de comentar e disseram que não. Então questionamos o que eles compreendiam por usuários e dependentes de drogas. As respostas compreendiam sentidos de usuário como alguém que faz uso de drogas de forma eventual, esporádica, e o dependente foi posto como viciado e alguém que precisa de tratamento. Comentamos que essa distinção é inédita nesta legislação e que o uso de um termo ou outro nos faz pensar a respeito do sujeito a quem se refere. Para os alunos, o dependente está em uma situação mais difícil que o usuário eventual.

Seguimos para o próximo trecho que desejávamos mostrar, que era o artigo 19, cujo caput determina “princípios e diretrizes” para as atividades que visam à prevenção do uso indevido de drogas. Para discussão, apontamos alguns incisos abaixo relacionados:

I - o reconhecimento do uso indevido de drogas como fator de interferência na qualidade de vida do indivíduo e na sua relação com a comunidade à qual pertence;

III - o fortalecimento da autonomia e da responsabilidade individual em relação ao uso indevido de drogas;

VII - o tratamento especial dirigido às parcelas mais vulneráveis da população, levando em consideração as suas necessidades específicas;

VIII - a articulação entre os serviços e organizações que atuam em atividades de prevenção do uso indevido de drogas e a rede de atenção a usuários e dependentes de drogas e respectivos familiares;

Procedemos à leitura integral dos incisos e, em seguida, fizemos alguns questionamentos. A seleção destes incisos se deve às discussões já realizadas em sala que, de alguma maneira, no nosso entendimento, estabeleciam relação com o que está posto na legislação.

O inciso I foi objeto de concordância unânime entre os alunos. Todos reconheceram como válido o princípio apontado, pois entenderam que a vida da pessoa, em muitos aspectos, é alterada mediante o uso de determinadas drogas.

O inciso III foi escolhido porque em momentos anteriores os alunos apontaram que a própria pessoa seria a responsável seus atos e também houve momentos em que apontaram pessoas próximas como fator de influência para o uso de drogas. Nesse sentido, a lei, segundo eles, direciona a responsabilidade para cada pessoa, colocando-a como autônoma (“dona de si”) e única responsável.

O inciso VII foi selecionado para observarmos a compreensão dos alunos sobre o que seriam essas “pessoas vulneráveis” as quais a própria lei não especifica, o que torna possível o enquadramento de vários grupos.

Questionamos o que os alunos compreendiam como vulneráveis e quem seriam essas pessoas. Surgiram respostas como “pessoa que se deixa levar pelos outros”, “pessoas com problemas familiares”, “com problema mental” e, ao darem exemplos de quem seriam essas pessoas, ouvimos “crianças e adolescentes”, “pessoa abandonada pela família”, “moradores de lugares violentos”, “alguns moradores de rua”. Sobre os moradores de rua já tínhamos conversado em sala e os alunos apontaram que muita gente mora na rua porque desanimou da vida, perdeu o emprego ou se distanciou da família, então compreendiam que ser morador de rua não significava ser usuário de droga. Comentamos que todos esses sentidos eram possíveis, porém, não deveríamos generalizar.

O último inciso escolhido, o VIII, deve-se ao fato de querermos colocar em evidência que a mesma instituição que trabalha com a prevenção de drogas também trabalha no atendimento a usuários e famílias, como as instituições de Saúde, por exemplo. Também comentamos que as palestras que realizamos com a assistente social, a psicóloga e a enfermeira faziam parte do previsto em Lei para essa questão. No nosso caso, houve a solicitação, mas há vezes em que outros setores, como a Saúde e a Segurança, chegam até as escolas para trazer palestras referentes a vários assuntos, inclusive sobre drogas, que fazem parte de uma política pública mais ampla que a municipal.

Nos casos em que a prevenção não produzisse os efeitos pretendidos e a pessoa incorresse no uso de drogas, a Lei prevê algumas medidas apresentadas no Título III, Capítulo II – Das atividades de atenção e reinserção social de usuários ou dependentes de drogas. O art. 22 determina como atenção “aquelas que visem à

melhoria da qualidade de vida e à redução dos riscos e dos danos associados ao uso de drogas” e reinserção “aquelas direcionadas para sua integração ou reintegração em redes sociais”, assim como estendiam aos respectivos familiares com os seguintes princípios e diretrizes:

I - respeito ao usuário e ao dependente de drogas, independentemente de quaisquer condições, observados os direitos fundamentais da pessoa humana, os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde e da Política Nacional de Assistência Social;

III - definição de projeto terapêutico individualizado, orientado para a inclusão social e para a redução de riscos e de danos sociais e à saúde;

IV - atenção ao usuário ou dependente de drogas e aos respectivos familiares, sempre que possível, de forma multidisciplinar e por equipes multiprofissionais;

[...]

Art. 26. O usuário e o dependente de drogas que, em razão da prática de infração penal, estiverem cumprindo pena privativa de liberdade ou submetidos a medida de segurança, têm garantidos os serviços de atenção à sua saúde, definidos pelo respectivo sistema penitenciário.

Ao questionarmos sobre o “respeito ao usuário e ao dependente de drogas” apontado no inciso I, os alunos disseram compreender como fundamental, para que a pessoa em atendimento se sinta motivada e fortalecida. Apenas para reflexão, indagamos por que esse apontamento, aparentemente óbvio; segundo os alunos, se fazia necessário. Apontaram que pode ser que não fossem tratados assim devido ao preconceito que existe.

Em relação ao inciso III, os alunos comentaram que cada pessoa era diferente e, por isso, cada uma devia ser tratada de uma maneira. Mas, quando questionados se isso acontecia no dia-a-dia, ficaram em dúvida e optaram por não afirmar. Como não conheciam ninguém que passara por situação semelhante, não apontaram nenhum exemplo específico.

O inciso IV foi visto como necessário, mas também houve uma desconfiança em relação à sua efetivação. Os alunos atribuíram essa desconfiança ao Sistema de Saúde, principalmente. No que se refere à Assistência Social, por exemplo, não souberam opinar.

O artigo 26 foi trazido para observarmos que a legislação diz que os usuários, mesmo se presos, têm direito ao devido tratamento de Saúde. Ao que nos parece que a prisão não se deve ao uso, e sim a algum crime praticado.

Ainda sobre o porte de drogas e/ou uso sem ser considerado tráfico, lemos:

Art. 28. Quem adquirir, guardar, tiver em depósito, transportar ou trazer consigo, para consumo pessoal, drogas sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar será submetido às seguintes penas:

I - advertência sobre os efeitos das drogas;

II - prestação de serviços à comunidade;

III - medida educativa de comparecimento a programa ou curso educativo.

§ 1º Às mesmas medidas submete-se quem, para seu consumo pessoal, semeia, cultiva ou colhe plantas destinadas à preparação de pequena quantidade de substância ou produto capaz de causar dependência física ou psíquica.

§ 2º Para determinar se a droga destinava-se a consumo pessoal, o juiz atenderá à natureza e à quantidade da substância apreendida, ao local e às condições em que se desenvolveu a ação, às circunstâncias sociais e pessoais, bem como à conduta e aos antecedentes do agente.

Ao lermos esse artigo, os alunos apontaram como leves as penas previstas para quem é abordado com drogas, mas não se enquadra como traficante. Ao que fomos surpreendidos com a questão: “quem estaria com drogas, se não fosse para venda ou uso?” Porém, apontamos que não havia uma definição da quantidade, pois, conforme o parágrafo 2, quem enquadraria a pessoa como usuária ou traficante seria o Juiz de Direito. Essa questão gerou uma onda de sussurros dos alunos, pois, para eles, não fazia sentido, porque dá abertura a julgarem, segundo eles, pela “cara da pessoa”. Também ouvimos comentários como: “quem tem dinheiro contrata advogado bom e se livra”; “o pobre tá frito, professora”. O que dizer neste momento?

Tais formulações explicitam a compreensão dos alunos em relação aos efeitos produzidos pela situação socioeconômica do sujeito em nossa sociedade. Nas palavras de Orlandi (2007a, p. 41), o discurso “jurídico, em que o discurso liberal (‘todos os homens são iguais perante a lei’), produz [indo] o apagamento das diferenças constitutivas dos lugares distintos, reduz o interlocutor ao silêncio”.

Desse modo, o “réu” se submete à palavra do magistrado, pois, pelo funcionamento da divisão do/no social, produtora da relação de força, este representa a autoridade, representa uma instituição. Porém, no momento em que cada réu consegue, de formas diferentes, trabalhar a sua defesa através dos recursos que dispõe, vemos instaurada a desigualdade e o distanciamento da

premissa de igualdade entre os homens “perante a lei”. Lembremos Pêcheux (2014, p. 25): “todos os homens são iguais, mas há alguns que o são mais que outros”.

Não queríamos gerar mais perplexidade, mas não pudemos deixar de trazer à tona um acontecimento veiculado em mídia televisiva nacional na semana da atividade. O filho de uma desembargadora do judiciário de Mato Grosso do Sul fora preso com 130kg de maconha, pistola e quase 200 projéteis de fuzil, e, no entanto, sua pena foi ser transferido para uma clínica em que receberia tratamento.

Podemos compreender com este episódio, nas palavras de Pêcheux (1979, p.86 apud SARIAN, 2012a, p. 30), que o discurso jurídico produz “uma série de estratégias de discurso obstinada em evacuar qualquer contradição e a mascarar a existência das relações de classes”. Embora o discurso jurídico se apresente como livre de contradições e considere, na sua textualidade, todos iguais, seu funcionamento aponta para sentidos bem distintos.

Além disso, as decisões do magistrado não se dão de forma aleatória, nem conforme seu desejo:

[...] a atividade do juiz no processo não se rege pela *autonomia da vontade*, nem atua ele em defesa de interesses próprios [...] dirige o processo segundo as disposições impostas pela lei, porque o poder que exerce não é seu, mas do Estado. (DINAMARCO, 2000, p.478 apud SANTOS e MALUF-SOUZA, 2012, p. 49, grifos do autor).

Alguns alunos tinham visto a reportagem e consideraram que a soltura jamais teria acontecido com uma pessoa em outras condições. Não dissemos que o juiz que aceitou o laudo agiu de forma contrária à lei, porém, os alunos já sabem que a lei não tem o mesmo funcionamento para todas as pessoas, o que soa, conforme um dos alunos desabafou, “muito injusto”. Nesse sentido, alguns sujeitos não têm chance de defesa, caso sejam apenas usuários, e de dar outra direção para as suas vidas.

Não desejávamos entrar na seara relacionada ao tráfico de drogas, por isso, partimos para a definição do que é uma droga ilícita, cujo texto está no Título IV – Disposições finais e transitórias, onde se lê:

Art. 66. Para fins do disposto no parágrafo único do art. 1º desta Lei, até que seja atualizada a terminologia da lista mencionada no preceito, denominam-se drogas substâncias entorpecentes, psicotrópicas, precursoras e outras sob controle especial, da Portaria SVS/MS nº 344, de 12 de maio de 1998.

Dessa maneira, a legislação se calça nas determinações do Ministério da Saúde para estabelecer quais drogas são alvo desta lei, além de apontar que a lista é atualizada periodicamente. Essa atualização implica, entre outras questões, na inclusão de novas substâncias. Drogas novas não são passíveis de punição, até que estejam especificadas na legislação. Essa sustentação no Ministério da Saúde dá ao Jurídico o aporte necessário para a realização do seu discurso.

Consideramos que essa discussão retomou dizeres já contemplados ao longo do projeto, em que relacionamos os discursos da Saúde e do Jurídico como convergentes no modo de ressoar a voz do Estado.

Observamos, também, até este momento, um movimento dos gestos de interpretação dos alunos em não se aterem, única e exclusivamente, ao discurso dominante, como o momento em que os alunos admitiram ser fumantes de narguilé, mesmo de forma esporádica. Porém, no instante que o projeto se direcionou para seu fechamento, com a elaboração do panfleto que circularia além dos muros da escola, com os alunos agentes dessa ação, também observamos um atravessamento do discurso dominante, em que prevaleceu o alerta sobre o uso de drogas, como veremos nos seminários e nos panfletos elaborados.

Antes de tratarmos da formulação dos panfletos, aconteceram os seminários, sobre os quais passamos a nos deter.

### 3.6 SEMINÁRIOS

Tal atividade se deu com o objetivo de proporcionar aos alunos um momento em que exporiam à turma sua compreensão acerca do que pesquisaram ao longo do projeto, além de ser uma possibilidade de trazerem informações que não tinham sido tratadas até o momento, seja pelo tempo, seja pela direção que cada aula tomou.

As condições de produção dos seminários englobaram aulas no contraturno para montagem de slides, para quem desejasse, pois chegamos ao consenso em sala de que, como qualquer outro trabalho, o seminário carecia de um planejamento cuidadoso. Os alunos deveriam escolher entre as informações pesquisadas o que consideravam importante e imprescindível de ser dito relativo às drogas pelas quais seu grupo se responsabilizara. Depois de tantas leituras, discussões e apontamentos, pensávamos que os alunos continuariam se sentindo autorizados a dizer.

Para a preparação do trabalho, os alunos tinham material escrito, as anotações no caderno destinadas ao projeto e também poderiam fazer pesquisas que contemplassem alguma dúvida que surgisse durante a montagem do material. Também nos colocamos à disposição de cada grupo para esse momento, inclusive, agendamos horário no contraturno no laboratório de informática da escola para atendê-los, além da já comentada aula para trabalhar montagem de slides.

Os seminários foram divididos para apresentação em dois dias: primeiro os grupos do álcool e da maconha, do cigarro e do narguilé. Depois, os grupos da cocaína e do crack; em seguida do LSD e do ecstasy. A ordem e o dia de apresentação foram definidos pelos alunos.

Na primeira rodada, um dos grupos ficou de ir à escola no período vespertino para a ajuda na montagem dos slides, mas ninguém compareceu. O outro grupo não deu certeza da presença, porque disse já ter escolhido o que dizer e que conseguiriam preparar os slides sozinhos. Por fim, o grupo não foi e apareceu no dia da apresentação com o trabalho pronto. Por um lado, não gostamos de não terem “aceitado” nossa ajuda, por outro, ficamos felizes por conseguirem realizar sozinhos a preparação.

O primeiro grupo a se apresentar foi o do álcool e da maconha. Das cinco integrantes do grupo, duas não quiseram ir à frente da sala nem para tirar foto, mas as meninas que apresentaram disseram que todas ajudaram na organização dos slides. Acerca do álcool, trouxeram informações como o conceito; a distinção entre álcool combustível de veículos e a bebida; o percentual alcóolico da cerveja, vinho e vodka; a dependência conhecida como alcoolismo e a tolerância que o organismo desenvolve, fazendo com que a pessoa beba cada vez mais para o organismo produzir as mesmas sensações, assim como os efeitos sentidos no corpo ao ingerir a bebida.

Os dizeres dos alunos acerca do álcool os inscrevem em FDs cujos sentidos funcionam de modo autoritário, pois o que foi exposto pode ser considerado como questões mais objetivas sobre o objeto em questão. Informações de definição, percentual alcóolico e a dependência decorrente do uso são discursos recorrentes e que circulam com certa regularidade em nossa sociedade. Assim, o seminário trouxe informações que, em certa medida, não proporciona novas reflexões, apenas ratifica o já-dito. Os sentidos produzidos tendem ao caráter mais negativo do uso dessa droga ao dar ênfase ao potencial viciante do álcool.

Ao falarem da maconha, comentaram da origem da planta, dos efeitos ao ser consumida, os possíveis danos ao feto que for exposto à droga, os riscos que o usuário corre em relação a doenças, que tem seu potencial de desenvolvimento aumentado como as associadas à fumaça; trouxeram uma comparação entre a maconha e o cigarro, comentaram da fabricação de remédios com substâncias presentes na maconha que tem autorização em outros países como os Estados Unidos e aqui no Brasil ainda não. Comentaram sobre uma reportagem exibida no Fantástico sobre a manipulação caseira da maconha como remédio usado em quem apresenta epilepsia e finalizaram comentando que é uma droga ilícita.

Vemos que os dizeres em circulação sobre a maconha trouxeram discursos diferentes que se entrecruzam na formação de sentidos *sobre* a maconha. Embora ilícita, não foi trazido nesse momento o significante “proibido”, já que há pessoas que tomam medicamentos feitos a partir dessa droga. Seu uso “recreativo” encontra-se no sentido de proibido por lei, a mesma instância da lei dá abertura para outras possibilidades, ao permitir a importação de remédios e a manipulação caseira para fins medicinais, o que, no futuro, pode culminar em fabricação de medicamento em nosso país. Antes do trabalho realizado no projeto, a maior parte dos alunos não sabia dessa possibilidade

Embora os alunos tenham abordado o aspecto mais negativo de uso da droga ao aumentar a possibilidade de doenças, também apontaram sentidos positivos, filiados ao desenvolvimento de medicamentos para a população. Assim, os sentidos produzidos por esses sujeitos apontam para direções e filiações distintas dando visibilidade, desse modo, ao funcionamento contraditório da produção de sentidos, tendendo ao discurso polêmico.

A segunda apresentação foi do grupo do cigarro e do narguilé. Dos seis integrantes, cinco se dispuseram a fazê-la. Sobre o cigarro, trouxeram informações como origem da palavra, formas de consumo, a expansão do seu cultivo pelo mundo, usos antigos, locais de cultivo no Brasil, a implantação, desde o ano de 2002, e já comentada em sala, da obrigatoriedade de inserir imagens de advertência em maços de cigarros, efeitos do uso do cigarro e doenças relacionadas. A respeito do narguilé, trouxeram um pouco da história, o uso em civilizações antigas, a origem da palavra, os malefícios comparados aos do cigarro. Também comentaram a possibilidade de não se fumar apenas tabaco aromatizado, pois há ocorrências de uso com drogas mais pesadas, o que implica em efeitos mais contundentes.

Os sentidos apresentados sobre o cigarro e o narguilé, enquanto dispositivo para fumar, se assemelharam no aspecto de caracterização, historicidade e até mesmo nos malefícios relacionados ao uso de cada um. Apesar do alerta sobre os malefícios, as informações foram variadas e não se abstiveram em expor apenas o lado negativo. Ao abordar um pouco da história em torno de cada droga, puderam também observar os hábitos de parte da população e sua mudança ao longo do tempo. Assim, na discursividade dos alunos não circulou somente sentidos de proibição e de alerta, mas também de exposição de fatos e ocorrências relacionadas aos seus objetos de pesquisa.

Ao final das duas apresentações, fizemos algumas considerações, tais como: parabenizamos os alunos pela iniciativa de preparar eles mesmos a apresentação, bem como selecionar o que seria falado; apontamos como ponto positivo as informações expostas e comentamos que, aos poucos, conforme fizessem outros trabalhos, sentiriam mais segurança para se dirigirem à frente da turma ou até de outras turmas. Apontamos que as informações selecionadas também poderiam fazer parte do panfleto e do vídeo, que até esse momento pensávamos que seria feito. Nesse momento, não apontamos o fato de terem lido durante a apresentação, pois não queríamos inibir os futuros grupos. Faríamos esses comentários ao final.

O terceiro grupo que se apresentou foi o do crack e da cocaína, no segundo dia destinado para tal. Foi o único grupo que teve todas as integrantes presentes durante a apresentação. Também prepararam sozinhas os slides. Durante a exposição na turma, foi o grupo que usou o menor período de tempo. Foram pontuais em trazer a origem de ambas as drogas, sendo o crack, conforme a fala, mais recente; comentaram do potencial viciante de cada uma, sendo que o crack foi colocado como mais viciante que a cocaína; apontaram algumas doenças relacionadas ao uso dessas drogas e encerraram a apresentação. Também se apoiaram em papéis durante a fala.

Apontamos que os dizeres desse grupo se inscrevem em FDs contrárias às drogas. As alunas se utilizaram de informações objetivas para que o que foi dito funcionasse com efeito de evidência. A natureza do discurso produzido não deu margens para interpretações divergentes. O aspecto negativo do uso foi ressaltado à medida que se deu ênfase ao potencial viciante de ambas. Podemos dizer que esta apresentação tendeu ao discurso autoritário.

O quarto grupo, deliberadamente, faltou à aula e não justificou a ausência, pois tínhamos alguns membros no grupo de WhatsApp. Conversamos na próxima oportunidade que tivemos, mas não houve meios, “lícitos ou ilícitos”, de fazê-los mudar de ideia. Apresentaram como argumento uma vergonha imensurável de falar na frente da turma, mas em rodas de conversa participavam. Ponderamos aos alunos essa atitude como oportunidade perdida para trabalhar essa vergonha, minimizar essa timidez em um ambiente conhecido, além do que o assunto não era desconhecido, depois de tantas pesquisas e discussões. Vãs foram nossas tentativas de dissuadi-los.

“O ato de deixar vazio onde se esperava preenchimento de palavras pode ser lido como desobediência, ou seja, como a inscrição de uma discursividade que nega e resiste”. (ROMÃO E PACÍFICO, 2006, p. 80). Assim também o é o gesto de recusa em elaborar o seminário por nossos alunos. A resistência se sobressaiu. Se, por um lado, queríamos que todos participassem, por outro lado, tal resistência colocou em evidência mais uma vez a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos. Enquanto professora, tal funcionamento me serviu para reflexão de que a sala de aula é sempre lugar de disputa de sujeitos, de sentidos e não compreender esse fato implica em recair na homogeneização comum à escola, o que não desejo.

Durante a apresentação, todos os grupos utilizaram os slides, dando ênfase ao uso de imagens em detrimento do texto escrito, o que a tornou mais dinâmica. Porém, não demonstraram segurança para apenas falar sobre a temática, e isso gerou o uso, por inúmeras vezes, de “colas” que tinham nas mãos, mesmo eu tendo solicitado a todos que evitassem fazer uso desse artifício, que produz um efeito de insegurança.

Apesar dos momentos de leitura nos papéis que tinham nas mãos, um ponto positivo que observamos foi a seleção de informações para as apresentações. Informações essas que seguiram, em sua maior parte, uma linha pouco polêmica, no sentido de serem discursos cristalizados ao longo do tempo. Quem questionaria que o álcool interfere nas funções motoras da pessoa sob o efeito dessa droga ou que o cigarro aumenta as chances de desenvolver câncer de pulmão, por exemplo? Talvez a suposta segurança em apresentar elementos que encontrariam respaldo no discurso médico dominante que circula a respeito de drogas tenha determinado essa direção.

Finda esta atividade, lembramos aos alunos que partiríamos para um dos momentos mais esperado por eles e por nós, não mais importante que todo o percurso realizado até então, mas uma etapa que colocaria em evidência o trabalho produzido por eles que extrapolaria os portões da escola.

### 3.7 EM BUSCA DE UM EFEITO DE FECHO

Desde o planejamento inicial tínhamos pensado no panfleto, que foi bem aceito pelos alunos. Também apresentamos a proposta dos vlogs, sugestão recebida em nossa Qualificação. Inicialmente, houve uma adesão, mesmo que parcial, para ambos os produtos, porém, à medida que chegava o momento de elaborá-los, surgiam negativas em relação aos vídeos, visto que pretendíamos postá-los no *Facebook*.

Consoante ao observado em outros momentos do desenvolvimento do projeto, percebemos uma aversão dos alunos, desde o início das pesquisas, em relação a essa circulação virtual: não queriam aparecer nas fotos, tanto que foi uma regularidade observarmos alunos escondendo o rosto. Ao dizermos que era para postagem, disseram que não desejavam ver essas fotos no *Face*. No início do projeto, respeitamos, pois pensávamos que, com o passar o desenvolvimento do trabalho, mudariam de ideia. Houve uma concordância em tirar fotos ao longo do projeto mediante minha explicação da necessidade de registro do percurso para fins acadêmicos. Parte da turma não mostrou objeção, mas as fotos registravam a turma toda muitas vezes, o que implicaria em fazer uso da imagem de quem não havia desejado, nem permitido tal utilização.

Consoante a esse funcionamento, no momento de gravar os vídeos, depois de terem assistido a vários, mais uma recusa. Apesar dos meus esforços de ter feito eu mesma um vídeo, para exposição na sala, em caráter de estímulo, com alguns alunos, não consegui mudar o posicionamento dos alunos. Ninguém queria falar, ninguém queria ser ouvido e/ou visto. O que tornaria o vídeo significativo era justamente a posição dos alunos e sua exposição.

Com esta negativa, sugerimos que falassem apenas, sem mostrar o rosto, pois tínhamos observado um vlog com essa proposta na tese de Adorno (2015). Novamente, ninguém se dispôs a gravar, porque tinha vergonha, porque seria identificado no *Face*, mesmo sem foto. Tivemos apontamentos como “professora,

precisa mesmo fazer o vídeo?”, “eu tenho vergonha”. Também fomos informadas sobre o fato de nunca terem feito atividade com esta finalidade antes. A questão chave dessa recusa de exposição era a possibilidade de identificação/reconhecimento pelos outros usuários desta rede social.

Entendemos, com Dias C. (2014, p. 12), que “a conectividade é um elemento do laço social contemporâneo e dos processos de identificação dos sujeitos”. Nesse processo, observamos que a materialidade do digital, pensando no *Face*, produziu um efeito de sentido de exposição com a qual os alunos não se identificaram. Para nós, não fazia sentido circular as imagens nesse ambiente virtual sem darmos visibilidade aos sujeitos responsáveis pelo vídeo/vlog, pois o objetivo era justamente colocar em evidência esse trabalho.

Tal resistência nos forçou a repensar/readequar os modos de circulação inicialmente pensados para o projeto e nos direcionou por novos caminhos. No ato da formulação do projeto e início de desenvolvimento, eu alimentava um imaginário de que o fato dos alunos portarem celulares em sala e participarem de redes sociais os faria concordar com a exposição de imediato, o que não ocorreu de forma alguma.

A partir da recusa em tirar as fotos e em serem reconhecidos no *Facebook*, aliada ao fato de termos recebido apenas duas das autorizações enviadas aos pais/responsáveis para utilização da imagem, optamos por excluir oficialmente o *Facebook* de nosso projeto. Essa questão estava comprometendo o funcionamento das aulas, porque os alunos não queriam fazer atividade dessa natureza. Admitimos uma frustração inicial quando observamos que este caminho não teria volta, por outro lado, nos conformamos com o fato de que o trabalho dos alunos circularia de outras maneiras. Haveria a circulação feita “cara a cara”, de casa em casa, em que as pessoas seriam abordadas para ouvirem sobre o projeto e receberiam o produto da mão dos alunos, além das visitas a outra escola e a todas as turmas da nossa escola.

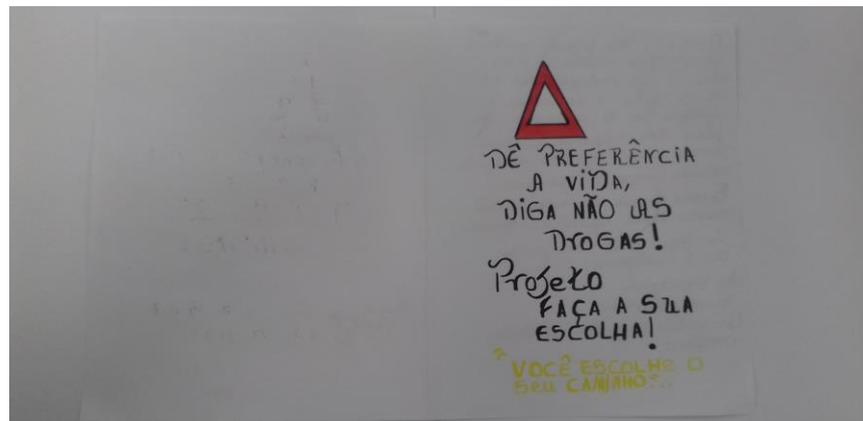
O caminho percorrido em torno do panfleto aconteceu de forma bem menos turbulenta. Começamos por observar exemplares arrecadados tanto pelos alunos como por nós para este fim. Levamos vários panfletos para a sala de aula. Os alunos viram, leram, manusearam e até começaram a imaginar como fariam os seus, visto que cada grupo se responsabilizou por um. Também sabiam que nossos trabalhos consistiriam em produzir os textos e selecionar e/ou produzir imagens que

seriam utilizadas para depois enviarmos a uma gráfica que produziria uma versão “mais profissional” do panfleto.

Depois desse primeiro contato, fomos ao laboratório pesquisar sobre panfletos, observar novos exemplares e pensar um pouco mais sobre o que os alunos poderiam escrever. Um fato já tinham em mente: o nome do projeto que estava estampado na camiseta também apareceria no panfleto, para que as pessoas associassem o panfleto à camiseta e aos alunos. Desse modo, foi pensado que a escrita na parte frontal da camiseta poderia ser fundo do panfleto e o nome “Operação Faça sua Escolha” teria destaque. Houve um consenso dos alunos em fazer um trabalho que seria fácil de ser identificado.

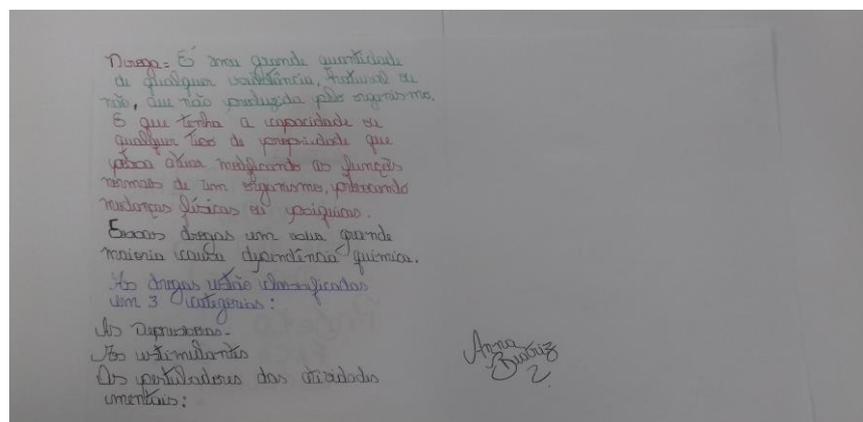
O próximo passo foi rascunhar um panfleto, ainda não definitivo, mas desde já norteador do que seria a versão final. A atividade foi desenvolvida à mão em folha de papel sulfite, com a possibilidade de se usar cores através de lápis ou canetinha e desenvolver o trabalho de forma individual. Eis alguns exemplares.

Figura 19 – Rascunho de panfleto 1 - frente.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 20 – Rascunho de panfleto 1 - verso.

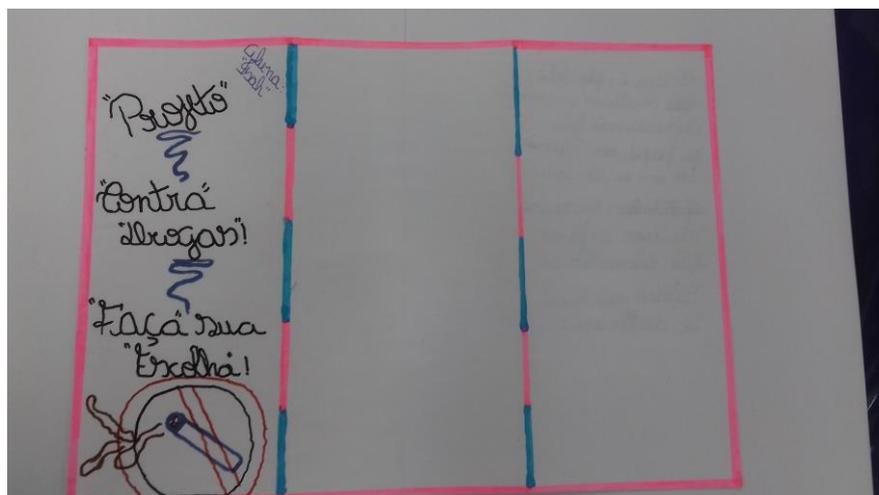


Fonte: Arquivo da autora.

Nesse primeiro exemplar, em sulfite, observamos a divisão do texto pela aluna, em que uma parte ficou como capa e identificação do projeto e outra parte ficou como conteúdo do panfleto. A abordagem foi bem ampla, pois traz a definição de droga como algo que produz alterações “físicas e psíquicas” e a classificação, mas não apresenta exemplos. Vemos, por exemplo, o silenciamento das drogas pesquisadas pelo grupo do qual esta aluna faz parte.

Em relação à estrutura, a aluna ainda não se apropriou da possibilidade de utilização do espaço da folha em sua totalidade, pois utiliza apenas a metade e dá por finalizada essa primeira versão. Também não incluiu imagens, o que poderia contribuir no processo de produção de sentidos por outros leitores.

Figura 21 – Rascunho do panfleto 2.



Fonte: Arquivo da autora.

O exemplar acima mostra outra possibilidade de organização do texto. Tal apresentação nos remete à utilização de estruturas diferentes observadas durante as pesquisas sobre panfletos, a partir das quais os alunos puderam idealizar a sua formulação.

Na sequência, os grupos foram reunidos para a elaboração de um panfleto coletivo por grupo. Os esboços de panfletos individuais foram devolvidos aos seus donos para que servissem de inspiração e apontassem aprimoramentos necessários por meio da reflexão sobre o que tinham feito. Houve uma colaboração entre os grupos nesse momento, porque alguém tinha uma letra mais bonita ou o outro colega sabia fazer tal desenho melhor.

Por outro lado, alegaram não ter informações suficientes para a conclusão do panfleto. Precisavam dos materiais colhidos ao longo do projeto, os quais não dispunham de todos naquele momento, mesmo tendo sido avisados sobre esse trabalho coletivo em sala. A troca entre todos os grupos também colaborou para a não finalização do trabalho, pois as andanças em sala interferiram na concentração necessária para a produção que seria feita.

A partir dessa iniciação da escrita do panfleto coletivo e diante das necessidades expostas, atendemos os grupos no contraturno para melhor desenvolvimento e acompanhamento. Solicitamos que todos levassem os materiais que tinham e que achavam que seria necessário. Ficou de tarefa de casa pensarem no que seria interessante colocar nos panfletos que seriam entregues às pessoas.

Para tal atividade, os panfletos foram elaborados de outra maneira, no computador, para que pudéssemos ter uma ideia de como ficaria quando os imprimíssemos. Também facilitaria a inserção de imagens selecionadas na Internet em vez de desenhá-las, pois a maioria da turma não se mostrou adepta de desenhos feitos à mão. Funcionamento semelhante ocorreu à época da elaboração da camiseta.

Em relação às formas de produção dos panfletos, lembramos das palavras de Orlandi (2007b, p.15), quando diz que

um texto produzido em computador e um texto produzido a mão são distintos em sua ordem porque as memórias que os enformam são distintas em suas materialidades: uma é histórica (o interdiscurso) e a outra é formal (metálica, a informatização dos arquivos).

Tais possibilidades de elaboração modificam as condições de produção do texto, pois “distintas materialidades sempre determinam diferenças nos processos de significação”. (ORLANDI, 2007b, p. 17).

Feito esse redirecionamento, com os materiais em mãos e com os grupos separados, o trabalho se mostrou mais produtivo. Outro combinado para a realização dos panfletos foi que um espaço ao final da página seria disponibilizado para que identificássemos os alunos, turma, escola, disciplina, professor. Em relação à estrutura do panfleto, também foi pensado em fazer algo padronizado, em que se pudesse facilmente estabelecer relação entre os trabalhos dos 4 grupos, por isso, a formatação seguiu um parâmetro discutido em sala: faríamos duas colunas para a disposição dos textos, porque os alunos acharam que ficaria melhor desta forma, em vez de apenas uma coluna.

O primeiro grupo atendido foi o do crack e da cocaína. Três das quatro integrantes foram no contraturno e tivemos um trabalho aproximado de 3 horas entre a seleção do que seria escrito, a ordem das informações no panfleto e as imagens. As escolhas foram todas feitas pelas alunas. Inclusive uma das imagens escolhidas para o panfleto foi questionada por mim por ser facilmente confundida com outro significante. A meu ver, o crack poderia ser confundido com doce de leite em pedaço, mas, mesmo assim, as alunas a mantiveram, pois disseram que não viam dessa maneira, o que nos remete ao fato de sentidos serem sempre efeitos.

Figura 22 – Panfleto sobre cocaína e crack.

## OPERAÇÃO FAÇA SUA ESCOLHA!

Qual será o seu caminho?

**O QUE É DROGA?**

**Droga** é qualquer substância natural ou sintética (química) capaz de alterar as funções normais e habituais do ser que, ao ser introduzida no organismo, produz alterações em seu estado psíquico ou físico.

**COCAÍNA**

É uma droga ilícita que estimula o sistema nervoso central, é uma das drogas mais produzidas e consumidas no Brasil e em outras partes do mundo. É extraída da folha de coca, planta nativa da América do Sul.



**CRACK**

O **crack** resulta da conversão do cloridrato de cocaína em "base livre"

Este panfleto foi produzido pelas alunas Maria Eduarda, Milena e Lívia da turma 8º ano A do período matutino da Escola Estadual Pio Machado em Acorizal-MT no ano letivo de 2017 e faz parte do projeto "Drogas 'lícitas' e 'ilícitas' em debate: gestão de interpretação e constituição da autoria no Ensino Fundamental" que foi apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Doutorado) na Universidade Cíceres-MT pela professora Maria José dos Santos da disciplina de Língua Portuguesa.

(que contém 5% a 40% de cocaína) ao ser misturado com bicarbonato de sódio e água. É a forma de cocaína mais viciante e também a segunda droga mais viciante do mundo, perdendo apenas para a heroína. As pedras de crack oferecem uma curta, mas intensa euforia aos fumantes.



**CASO PRECISE DE APOIO**

Romper com a droga é difícil, já que o indivíduo tende a se sentir deprimido, irritado e com insônia. Assim, quando um usuário opta por deixá-la, deve receber bastante amparo e ser incentivado neste sentido. É necessária ajuda médica tanto no processo de desintoxicação quanto tempos depois desta etapa.

*"Droga não é uma coisa boa, pois pode trazer muitas decepções para seus familiares e até mesmo destruir sua vida. Siga um bom caminho!!!"*

Fonte: Arquivo da autora.

Como pode ser observado, a primeira coluna traz a definição de droga e informações mais objetivas sobre cocaína e craque, assim como a ilustração de cada uma. Sobre a cocaína, lemos que é “uma das drogas mais produzidas e consumidas no Brasil e no mundo<sup>28</sup>”, o que explicita que, apesar de ser ilícita, apresenta uma facilidade de circulação, que pode contribuir para o consumo. Sobre o crack é exposto o seu potencial viciante, o que pode funcionar como alerta para o perigo do seu uso.

A formulação da segunda coluna nos pareceu mais interessante; o subitem se intitula “CASO PRECISE DE APOIO” e aponta para um leitor não somente no sentido preventivo, ao contrário das informações elencadas anteriormente poderiam direcionar. Agora as autoras apontavam para um leitor que poderia estar em situação de uso efetivo de drogas ou que conhece alguém que estivesse nessa situação, ao passo que apontavam para a necessidade de ajuda e incentivo, assim como tratamento profissional adequado, como o de um médico.

Por fim, uma frase escrita por uma das alunas, em que se lê “Droga não é uma coisa boa, pois pode trazer muitas decepções para seus familiares e até mesmo destruir sua vida. Siga um bom caminho!!!”. Compreendemos que essa formulação em relação ao nome do projeto não deixa a possibilidade de escolha para quem lê, fechando e administrando o sentido. A droga é categoricamente abordada como algo negativo e genérico, filiado ao discurso contrário ao uso de drogas. Essa abordagem nos leva novamente ao observado desde o início do projeto, em que os discursos médico, jurídico e moralista determinam sentidos legitimados em nossa sociedade.

Tais formulações, relacionadas ao nome do projeto no início da página, produzem um sentido de que, baseado nas informações presentes, o leitor, supostamente, teria condições de fazer sua escolha. Além dessas formulações, ainda apareceria no fundo do panfleto “Vida eu quero. Drogas, tô fora!”, com as mesmas cores da camiseta.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/internacional-36682622>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

Figura 23 – Panfleto sobre LSD e ecstasy.

## OPERAÇÃO FAÇA SUA ESCOLHA!

Qual será o seu caminho?

### O QUE É DROGA?

Todo o tipo de substância natural ou não, que ao ser introduzida no organismo provoca mudanças físicas ou psíquicas.

### DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS

As lícitas são aquelas legalizadas, produzidas e comercializadas livremente como álcool e cigarro. Já as ilícitas são drogas cuja comercialização é proibida pela legislação como a maconha, cocaína, ~~lsd~~ e ecstasy.

### LSD

É uma droga sintética feita em laboratório. Causa alucinações. O uso normalmente é feito pela via oral. Muito comum em algumas festas.



### ECSTASY

Também chamado de droga do amor. Os usuários dessa droga sentem aumento do estado de alerta, maior interesse sexual, sensação de bem-estar, grande capacidade física e mental, euforia e aumento da sociabilização e extroversão.



### ANTES E DEPOIS DAS DROGAS



Foto da cantora Amy Winehouse (1983 – 2011).

Este panfleto foi produzido pelos alunos Diego e ~~Glauber~~ da turma 8º ano A do período matutino da Escola estadual Pio Machado em Acorizal-MT no ano letivo de 2017 e faz parte do projeto “Drogas ‘lícitas’ e ‘ilícitas’ em debate: gestos de interpretação e constituição da autoria no Ensino Fundamental” que foi apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras) na Unemat-Cáceres-MT nela

Fonte: Arquivo da autora.

Este segundo panfleto novamente trouxe o conceito de droga e agora a distinção entre lícita e ilícita, porque, segundo os alunos, alguns dos leitores poderiam não saber distingui-las. Sobre o LSD, apareceu a origem e o principal efeito como informações indispensáveis. Na sequência, sobre o ecstasy, abordaram os efeitos e seu apelido de “droga do amor”, com a justificativa para tal. Para ambas as drogas foram apresentadas imagens ilustrativas.

Por fim, uma foto da cantora Amy Winehouse referente a um período em que ela estava fisicamente bem e bonita e outro em sentido oposto, devido ao uso de drogas, com a indicação de ANTES E DEPOIS DAS DROGAS, visando, segundo os

alunos, a uma não identificação das pessoas. Consideramos que o último subitem é o ponto forte/alto do panfleto, visto que, por meio dele, a relação entre o uso de droga e a usuária se dá de forma mais objetiva e efetiva, na visão dos alunos. A formulação dos efeitos de cada droga em termos de texto escrito não basta e a imagem produz sentidos mais contundentes no sentido de alerta sobre as drogas. Tais formulações, associadas ao nome do projeto, produzem o efeito de que a escolha “certa” está posta.

Igualmente, este panfleto se relaciona a um discurso contrário ao uso de drogas, mesmo com integrantes do grupo que o produziu manifestamente usuários, não das drogas do panfleto, mas de outras, como álcool e narguilé. Também demandou mais de duas horas de preparação e o panfleto teria o mesmo fundo do anterior.

Ambos os grupos atendidos foram lembrados de que poderiam fazer alterações no panfleto. Não precisavam considerá-lo pronto. Os alunos saíram aparentemente contentes consigo mesmos com a atividade realizada. Apontamos aqui a ocupação de uma posição discursiva que produz o “efeito-autor” (GALLO, 1990, p. 23), pois os alunos não se encontravam mais em uma “posição exclusiva de sujeito do discurso didático-pedagógico” (Ibidem, p. 23), visto que o trabalho realizado por eles não era somente para a escola, o que explica a satisfação demonstrada.

Àquela altura, estávamos na penúltima semana de aula antes das férias de julho. Devido à dispensa dos alunos nos últimos dias da última semana, os quais compreendiam as aulas de Português, não foi possível elaborar os panfletos dos dois grupos que restavam.

No retorno às aulas, achamos necessário reanimar a turma para esses últimos passos. Para tal fim, fizemos uma linha do tempo do projeto com tudo que foi realizado até aquele momento. Os apontamentos eram feitos pelos alunos e eu anotava no quadro. Ao final, pedi que todos anotassem no caderno para lembrarmos o quanto tínhamos trabalhado desde o começo do ano.

Também elaboramos umas questões a fim de rememorar, entre outras coisas, o porquê da escolha dessa temática por parte dos alunos, qual o objetivo que eles viam no projeto e a importância de adolescentes refletirem sobre esse tema.

Sobre o motivo, apareceram respostas como “porque no dia que foi escolhido esse projeto o assunto de álcool e drogas era muito falado na televisão”, “porque é

um assunto que está acontecendo muito no mundo, no dia a dia”, “porque é um assunto que precisa ser discutido entre crianças e adolescentes”. Dizeres que nos permitem compreender que a recorrência da temática foi decisiva para a sua escolha, além da necessidade, vista pelos alunos, de ser trabalhada com adolescentes na escola.

Em relação ao objetivo, lemos: “ensinar a importância de não usar drogas”, “para aprendermos sobre o assunto e passar nosso conhecimento para família e amigos”, “não deixar o adolescente ir pelo caminho das drogas”, “falar tudo sobre drogas”, “mostrar para as pessoas que isso só traz tristeza e destruição familiar e da sua própria vida”. Tais formulações nos remetem a um discurso inscrito em uma FD que considera o trabalho com essa temática significativo, associado à importância da sua divulgação para além da escola, o que coloca em funcionamento mais uma vez o imaginário que se tem da instituição escolar.

Na importância dessa discussão com adolescentes, compareceram formulações como: “para não sofrerem com doenças”, “porque os adolescentes são os alvos principais”, “que aí eles pensam, eles escolhem se vão querer ter um futuro assim ou não”, “as drogas são um problema que os adolescentes precisam adquirir conhecimento sobre os malefícios para poder evitá-lo”. Os dizeres expostos colocam os adolescentes como alvo e o trabalho na escola estaria no sentido de contribuir para o não-uso de drogas por parte desses sujeitos. A discussão e o conhecimento sobre essa temática proporcionariam aos adolescentes um discernimento do caminho que trilharão.

Com essas atividades, observamos uma empolgação por parte dos alunos em retomar o projeto até sua finalização e consideramos bem proveitoso o tempo utilizado.

O terceiro grupo atendido no contraturno para elaboração do panfleto foi o do cigarro e narguilé.

Figura 24 – Panfleto sobre cigarro e narguilé.

L

# OPERAÇÃO FAÇA SUA ESCOLHA!

## Qual será o seu caminho?

### CIGARRO

Fumar é uma atitude tão comum que ninguém nota como esse gesto é estranho, afinal, trata-se de inalar fumaça, algo repulsivo para algumas outras pessoas. Mas, entre nós, fumar tornou-se tão familiar que algumas cenas cotidianas pareceriam inacreditáveis sem umas tragadas. Além da nicotina, existem mais de 1000 outras substâncias tóxicas no cigarro. E os fumantes passivos, aqueles que só inalam a fumaça dos outros também podem ser afetados.

### FOTOS EM MAÇOS DE CIGARRO

O Brasil foi o segundo país a adotar as imagens de advertência nos maços de cigarro. O primeiro foi o Canadá. As fotografias utilizadas nas embalagens brasileiras são referência mundial como aconteceu com a Tailândia e Austrália. Após um ano de testes, os dois países pediram autorização ao governo brasileiro para utilizar as imagens de advertência sobre os males do fumo.



O tabagismo é considerado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a principal causa de morte evitável no mundo, cerca de 47% de toda a população mundial masculina e 12% da feminina fumam provocando consequentemente doenças

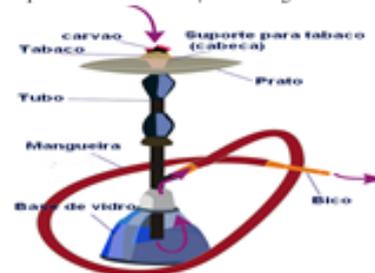
ocasionadas pelo cigarro incluindo diversos tipos de câncer (câncer de pulmão, de boca e garganta) e infartos. Fonte: Ministério da Saúde.



Foto de um pulmão saudável à esquerda e um pulmão doente à direita. Fonte: www.google.com

### NARGUILÉ

O narguilé é um dispositivo para fumar, no qual o tabaco é aquecido e a fumaça gerada passa por um filtro de água antes de ser aspirada pelo fumante por meio de uma mangueira. Segundo a OMS as exposições dos componentes tóxicos presentes na fumaça do narguilé por uma hora equivalem a mesma fumaça de 100 cigarros.



Este panfleto foi produzido pelos alunos David, Leandro, Luísa Fernando e Wellington da turma 1º ano A, do período matutino, da Escola estadual Pio Machado em Acotral-MT no ano letivo de 2017 e faz parte do projeto "Drogas 'licitas' e 'ílicitas' em debate: gêneros de interpretação e constituição da autoria no Ensino Fundamental" que foi apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETA) no UFPA-Cuiabá-MT pela professora Maria José dos Santos da disciplina de Língua Portuguesa.

Fonte: Arquivo da autora.

Foi o grupo em que observamos mais diálogo durante a elaboração, por outro lado, transcreveram trechos inteiros das pesquisas que realizaram. Comentamos da possibilidade de soar como textos não naturais, que “não tinha a carinha deles”, mas disseram que alguns trechos estavam tão bem escritos que seria impossível fazer melhor, o que compreendemos como materialização de um imaginário sobre a escrita que envolve a escola.

Os alunos fizeram uma avaliação entre o que tinham já escrito por outrem e o que poderiam escrever. Ocorre que a escrita para o sujeito escolarizado funciona

como “um lugar de evidência para seu estado de barbárie quando não conformado ao modelo canônico [...] – a urbanidade da língua, seu lugar moral”. (PFEIFFER, 2002, p. 18). Nesse processo se sobrepôs o imaginário de que o que tinham coletado nas pesquisas era melhor, funcionando com tamanha força que, nesta versão, foi impossível dissuadi-los.

Observamos esse funcionamento como algo muito interessante, pois a maior parte do grupo é de alunos que não apresentam dificuldade durante as aulas e tínhamos uma expectativa relacionada a essa aparente autonomia, pois são alunos que costumam ter bom desempenho nas aulas da maioria das disciplinas e pertencem ao grupo dos melhores alunos da turma, no imaginário, inclusive, da maioria dos professores. Além do que há vários alunos no grupo que se autointitulam leitores, compreendidos como aqueles que leem livros extensos com frequência.

Pudemos observar nessa turma que, à medida que se consideram leitores, também aumenta a exigência do texto que escrevem, a ponto de não se considerarem aptos para tal. Esse funcionamento nos chamou a atenção devido à formulação de Revuz (2002, p. 38), em que, diante de um texto, o sujeito “não se reconhece como seu autor e pergunta-se se é legítimo assiná-lo”, assim como nossos alunos não se reconheceram como autores nesse momento.

Nesse sentido, nossos alunos estão imersos em um imaginário que circula socialmente sobre escrever, tanto que materializaram linguisticamente ao se colocarem como inaptos diante da produção. Diante de tal cenário, nossa posição de valorizar a produção oriunda de cada um foi constante durante todo o projeto, para que se sentissem mais confiantes e, principalmente, autorizados a dizer.

O panfleto abordou informações objetivas sobre o cigarro e o narguilé. Também trouxe uma comparação entre o uso de ambos. Apontamos como principal fator contra as drogas nesse panfleto as imagens utilizadas, que contemplam um conhecimento amplamente difundido sobre as consequências do uso em termos de saúde.

O discurso do panfleto inscreve os alunos em uma FD contrária ao uso de drogas e busca convencer seus leitores sobre o perigo de desenvolvimento de doenças oriundas desse uso. Tais argumentos se mostraram suficientes para os alunos, visto que, nesse caso, existe também uma legislação que promove a divulgação dessas informações e que, ao longo do tempo, como vimos durante

nossas pesquisas, colaborou na queda do número de fumantes do cigarro em nosso país. Quanto ao uso do narguilé, atribui-se a ele um potencial negativo maior que o do cigarro, mas ainda não há restrições legais.

O quarto grupo atendido foi o da maconha e do álcool. Trouxeram as definições de droga lícita e ilícita por considerarem importantes, já que as duas drogas não apresentam a mesma classificação do ponto de vista legal. Sobre a maconha, selecionaram informações do modo de consumo e efeitos que produz no usuário, assim como é caracterizada como a droga ilícita mais usada no mundo. Um ponto interessante foi o apontamento do uso medicinal de uma substância da droga, no caso, o canabidiol, que tem autorização para ser comprado no Brasil, mas a compra é feita de outros países, já que aqui a produção é proibida, legalmente falando.

Nesse sentido, os efeitos produzidos sobre a maconha não se situam apenas no âmbito preventivo e contrário ao uso de drogas, com ênfase nos possíveis malefícios. Ao tratar do seu uso medicinal, direciona os sentidos para outras relações possíveis e positivas sobre a mesma planta. Assim, o discurso sobre a maconha não funciona apenas de modo autoritário, pois coloca em cena um viés que tem produzido discussões em nosso país acerca da regulamentação para a produção de remédio.

Além disso, também há discussões sobre a legalização do uso recreativo da maconha, como já ocorreu em outros países. Tais questões foram postas em discussão em sala de aula durante nossas pesquisas, porque, entre as drogas ilícitas pesquisadas, esta é a única que está envolvida em discussões que dividem a opinião da população.

Figura 25 – Panfleto sobre maconha e álcool.

**OPERAÇÃO FAÇA SUA ESCOLHA!  
QUAL SERÁ O SEU CAMINHO?**

**DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS**

As lícitas são liberadas por lei como a cerveja, o whisky e o cigarro. E as ilícitas não são liberadas por lei como maconha, crack e cocaína.

**MACONHA**

E a droga ilícitas mais usada no mundo. Geralmente é fumada como um cigarro (baseado, erva). Após o uso, a pessoa sente sonolência ou euforia, fica com os olhos vermelhos, o coração acelera.



O usuário pode desenvolver câncer de pulmão ou problemas pulmonares. O **canabidiol**, substância presente na maconha, já é autorizado no Brasil, mas é preciso importar. Também tem algumas pessoas autorizadas a fazer uma manipulação caseira da maconha para uso medicinal.

Fonte: [www.cartacapital.com.br](http://www.cartacapital.com.br)

**ÁLCOOL**

É considerado depressor, pois desacelera as funções vitais, altera a fala e coordenação motora. Está relacionado a ocorrência de doenças como gastrite, hepatite, infarto, entre outros. O alcoolismo é a dependência química e tem tratamento. A bebida também está presente em muitos acidentes de trânsito.



**BUSQUE AJUDA, SE PRECISAR**

Fale com familiares ou amigos.  
Procure o Posto de Saúde.  
Alcoólicos Anônimos



Este panfleto foi produzido pelas alunas Isadora, ~~Rafaela~~ da turma 8º ano A do período matutino da Escola estadual Pio Machado em Acorizal-MT no ano letivo de 2017 e faz parte do projeto "Drogas 'lícitas' e 'ilícitas' em debate: gestos de interpretação e constituição da autoria no Ensino Fundamental" que foi apresentado no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras) na Unemat-Cuiabá-MT.

Fonte: Arquivo da autora.

Sobre o álcool, foram apontados os efeitos, a dependência que algumas pessoas desenvolvem e a incidência do uso de álcool como causa de acidentes de trânsito. Sentidos recorrentes quando se fala desta droga.

Chamou-nos a atenção a imagem trazida pelas alunas, que relaciona o uso do álcool como fator de distanciamento das relações familiares. Uma garrafa vazia próxima a um homem que se encontra sentado, aparentemente após esvaziar essa garrafa, e sua mulher e filhos estão afastados, talvez receosos e com medo diante desse pai/marido embriagado, como se ele oferecesse perigo à sua família. Sentidos

que apontam o uso dessa droga como fator de destruição de relações, sobretudo familiares.

Para além dos malefícios expostos, também abordaram como buscar ajuda para quem se encontra envolvido com drogas, apontando pessoas e instituições que podem ser procuradas. No canto inferior direito, uma imagem que coloca as dependências de drogas em geral como algo que pode ser superado.

Os dizeres das alunas as inscrevem em uma FD contrária ao uso de drogas ao apontar vários fatores negativos, mas dá ênfase às relações interpessoais que podem ser modificadas a partir do uso. Ao abordarem meios de se deslocar dessa posição de usuário, as alunas apontam que a escolha feita pode ocorrer em qualquer momento da vida, não só para quem não usa drogas em caráter de alerta, mas também para quem já usa em caráter de transformação e recomeço.

Com a finalização da elaboração dos panfletos, enviaríamos os arquivos para a gráfica, para garantir melhor qualidade na impressão, conforme combinado com os alunos. Nesse sentido, e por questões financeiras, fomos obrigadas a pedir que os alunos reformulassem suas propostas, para que todos os grupos fossem contemplados na impressão. Inicialmente, houve uma previsão de não se imprimir todos os panfletos, mas, com a exclusão do uso da rede social, precisamos repensar a formulação do produto, para que todos os alunos fossem contemplados.

Para tal reformulação, realizamos uma aula em que os grupos ficaram juntos para decidirem o que seria readequado de cada panfleto, a fim de fazermos apenas dois com todas as drogas estudadas. A aula funcionou em um ambiente exemplarmente colaborativo. O desejo de terem seus trabalhos contemplados na impressão foi um fator que impulsionou o bom desenvolvimento da atividade. Uma aula inteira foi suficiente para essas reformulações. Com os devidos ajustes realizados, o material foi enviado à gráfica, que fez algumas alterações para o layout, como combinar as cores da frente da camiseta com o panfleto, porém, não conseguiu usar a imagem anteriormente definida como fundo e nos deu outra opção de uso.

Ao recebermos a primeira versão do panfleto da gráfica, enviamos imediatamente para o grupo do *WhatsApp*, mas, como nem todos puderam responder, combinamos de levar para a sala no dia seguinte e fazer as devidas ponderações. Na sala de aula, os alunos disseram ter gostado muito da combinação de cores, porque agora estabelecia uma conexão com a camiseta. Apontaram

alterações “dar maior ênfase ao nome do projeto”, “mudar a cor de tal parte do panfleto”, “corrigir tal palavra”, “incluir determinada palavra que fora suprimida”. Ouvimos vários comentários no sentido de acharem-no bonito. Feitas essas considerações, os detalhes apontados foram corrigidos e reenviados para aprovação. A versão final ficou conforme abaixo se observa.

Figura 26 – Versão 1 do produto (frente).

**OPERAÇÃO FAÇA SUA ESCOLHA!**  
Qual será o seu caminho?

DROGAS ILÍCITAS são proibidas pela legislação como a maconha, cocaína, lsd, ecstasy, entre outras.

**LSD**  
É uma droga sintética feita em laboratório. Causa alucinações. O uso normalmente é feito pela via oral.

**COCAÍNA**  
É uma droga que estimula o sistema nervoso central, é uma das drogas mais produzidas e consumidas no Brasil e em outras partes do mundo. É extraída da folha de coca, planta nativa da América do Sul.

**CRACK**  
O crack resulta da conversão do cloridrato de cocaína em “base livre” (que contém 5% a 40% de cocaína) ao ser misturado com bicarbonato de sódio e água. Oferecem uma curta, mas intensa euforia aos fumantes.

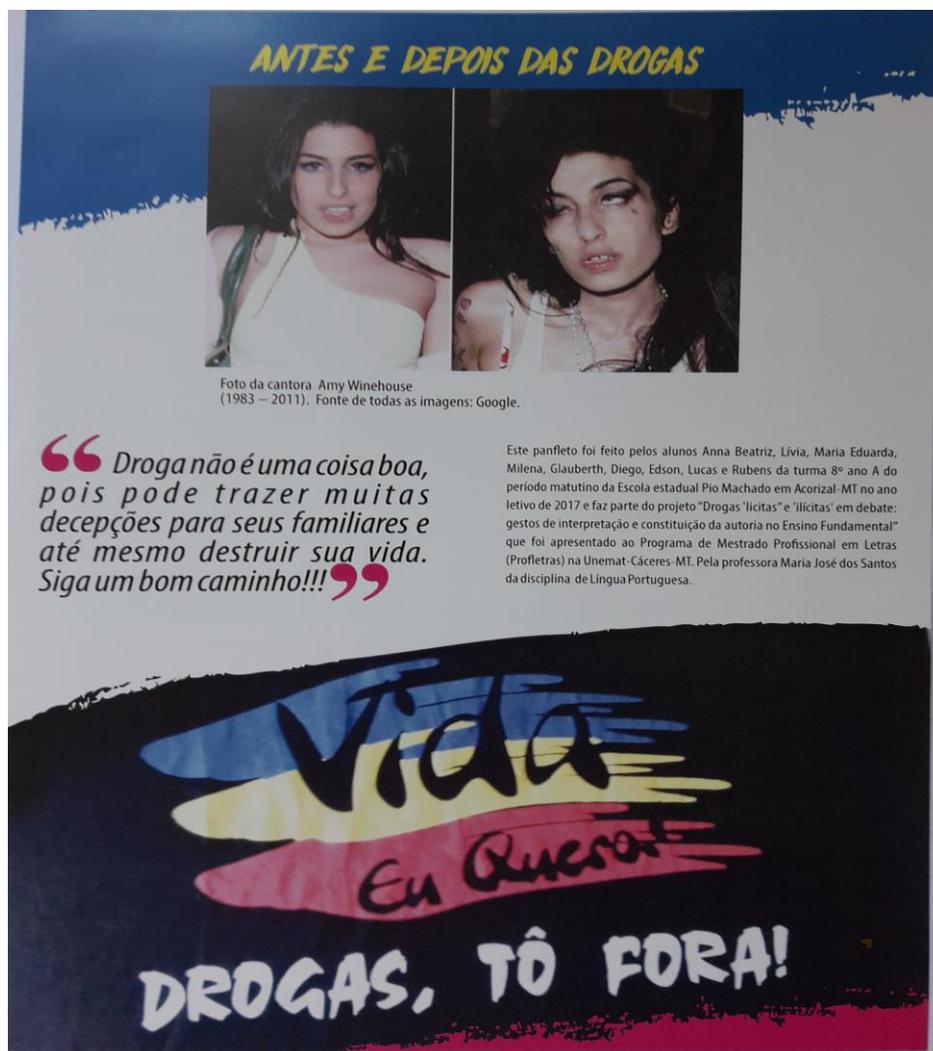
**ECSTASY**  
Também chamado de droga do amor. Os usuários sentem, entre outras coisas, aumento do estado de alerta, maior interesse sexual, sensação de bem-estar, grande capacidade física e mental.

Fonte: Arquivo da autora.

Este panfleto representa a fusão do que foi produzido por dois grupos de alunos, em que ambos trabalharam com drogas ilícitas. Mantiveram a definição apenas desse tipo de droga, alegando que, nas falas do dia da mobilização, quando necessário, rememorariam a diferença entre essas e as lícitas. As imagens utilizadas

evocam a identificação de cada droga e o texto aponta informações objetivas de composição das drogas, em sua maioria.

Figura 27 – Versão 1 do produto (verso).



Fonte: Arquivo da autora.

Por meio de um consenso entre os alunos, foi mantida a imagem da Amy Winehouse como demonstração dos efeitos do uso da droga em uma celebridade. O corpo, enquanto objeto simbólico, produz significações e produz sentidos para o corpo de um sujeito usuário de drogas, pois “a memória discursiva em funcionamento em nossa sociedade é aquela do corpo projetado pela mídia de massa, considerada como uma instância de poder”, (SARIAN, 2012b). Sobre tal funcionamento, Dias (2004, p. 120) aponta que “o poder produz efeitos na relação do sujeito com seu próprio corpo” e o gesto dos alunos atualiza esse

atravessamento da memória. As imagens utilizadas, lado a lado, de um corpo saudável e um corpo não saudável da cantora, projetam um imaginário do sujeito usuário de drogas. Também mantiveram a formulação produzida por uma aluna de outro grupo que sugere que os sujeitos sigam um bom caminho. O produto produz um efeito de perigo e alerta sobre o uso de drogas, tentando convencer o leitor de que esta escolha não o favorecerá em nenhuma instância.

Figura 28 – Versão 2 do produto (frente).

**OPERAÇÃO FAÇA SUA ESCOLHA!** Qual será o seu caminho?

**DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS**  
As lícitas são liberadas por lei como o álcool e o cigarro. E as ilícitas não são liberadas por lei como a maconha.

**CIGARRO**

É uma droga que pode causar câncer de pulmão, de boca e garganta. Segundo pessoas fumantes, o cigarro acalma. Além da nicotina, existem mais de 1000 outras substâncias tóxicas no cigarro.

Foto de um pulmão saudável à esquerda e um pulmão doente à direita.

**NARGUILÉ**

O narguilé é um dispositivo para fumar, no qual o tabaco é aquecido e a fumaça gerada passa por um filtro de água antes de ser aspirada pelo fumante por meio de uma mangueira. Segundo a OMS, as exposições dos componentes tóxicos presentes na fumaça do narguilé por uma hora equivalem a mesma fumaça de 100 cigarros.

\*\*\*Fonte de todas as imagens: Google.

Fonte: Arquivo da autora.

Este segundo panfleto comporta a fusão dos outros dois grupos. Apontamos uma reformulação considerável no texto sobre o cigarro em que, agora, os alunos optaram por substituir o que antes estavam “melhor escrito” por um texto deles

mesmos. Tal substituição nos remete a uma maior segurança por parte dos alunos e valorização do que produzem. As formulações remetem a um discurso relacionado aos malefícios à saúde que o cigarro e o narguilé podem causar.

Figura 29 – Versão 2 do produto (verso).

**MACONHA**

É a droga ilícita mais usada no mundo. Geralmente é fumada como um cigarro (baseado). Ao usar, a pessoa sente sonolência ou euforia, fica com os olhos vermelhos, entre outros efeitos.

**ÁLCOOL**

É considerado depressor, pois desacelera as funções vitais, altera a fala e coordenação motora. Está relacionado a doenças como gastrite e infarto. O alcoolismo é uma dependência e tem tratamento.

Este panfleto foi produzido pelos alunos David, Leandro, Luis F., Wallison, Thayson, Enivaldo, Julia, Isadora, Rayane, Luana e Marcelly da turma 8º ano A, do período matutino, da Escola estadual Pio Machado em Acorizal-MT no ano letivo de 2017 e faz parte do projeto "Drogas 'lícitas' e 'ilícitas' em debate: gestos de interpretação e constituição da autoria no Ensino Fundamental" que foi apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) na Unemat-Cáceres-MT. Pela professora Maria José dos Santos da disciplina de Língua Portuguesa.

**Vida**  
**Eu Quero**  
**DROGAS, TÔ FORA!**

Fonte: Arquivo da autora.

Neste lado, manteve-se o discurso negativo sobre a maconha e seu uso recreativo sobreposto às outras possibilidades, como o uso medicinal, antes contemplado. Sobre o álcool também se formulou o discurso dos malefícios relacionados ao seu uso. O panfleto produz o sentido, esperado, de alerta sobre

essas drogas e sobre o dispositivo de fumar, utilizando de discursos da saúde e moralizantes para tal efeito.

Ambos os panfletos associados ao nome do projeto, direcionam os sentidos para um discurso autoritário em que a escolha já está posta. Fazê-la ou não envolve processos de subjetivação de cada sujeito. Apontamos que os discursos produzidos pelos alunos e contemplados nesse material estavam já determinados em relação ao que pode e deve ser dito em nossa sociedade, em se tratando de um projeto escolar com sujeitos adolescentes.

Em relação ao processo de produção do texto propriamente dito, acreditamos que os alunos alcançaram o efeito de autoria,

efeito de um texto que se alinha a um lugar discursivo legitimado, reconhecível, sem que haja, para sua interpretação, necessidade do contexto imediato, porque o que está dito se alinha a uma discursividade recorrente, que faz com que ao lermos, reconheçamos os sentidos. (GALLO, 2012, p. 55).

Embora a mesma autora afirme que a escola não é Instituição produtora de discurso, também diz que a escola não publica nem faz circular o que lá é produzido. Desse modo, também relacionamos a produção dos panfletos a uma discursividade chamada de *escritorialidade*, que não é nem o Discurso da Escrita, nem o da Oralidade, “porque o sentido é fechado, mas ao mesmo tempo provisório; ele é publicado, mas ao mesmo tempo ele desaparece, de um momento para o outro; é legítimo, mas não é legitimado para todos, mas para um certo leitor”. (Ibidem, p. 60). O trabalho dos alunos circularia além da escola, mas sua circulação se restringiu aos limites do município, diante das condições de realização do projeto.

Com o material pronto para a impressão, partimos para a organização da mobilização. Precisaríamos fazer a panfletagem na rua, visitar a outra escola estadual da cidade, que atende até o sexto ano, para a qual tínhamos permissão para conversar com os quintos e sextos anos, e as turmas da nossa própria escola. Sugerimos a confecção de alguns cartazes a serem utilizados durante a panfletagem e colados do lado de fora da sala de aula da turma.

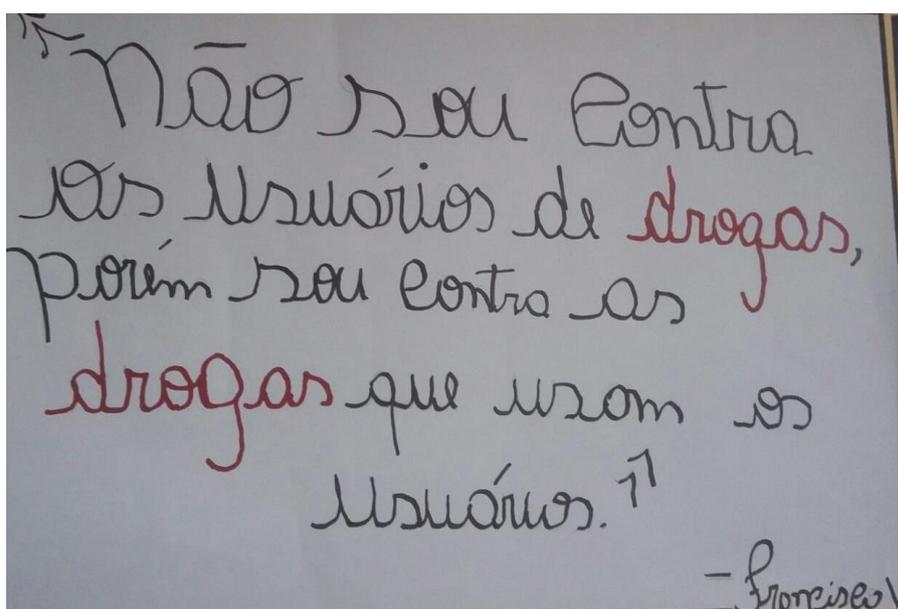
Figura 30 – Diga não às drogas.



Fonte: Arquivo da autora.

Este primeiro cartaz reproduz um discurso autoritário em que uma ordem/um conselho é dado ao leitor para que ele não aceite/concorde com o uso de drogas. As imagens utilizadas são as mesmas do panfleto coletivo que os grupos elaboraram. Tal uso, dá visibilidade ao desejo dos alunos de que os leitores estabeleçam relação entre os materiais que produziram.

Figura 31 – Sou contra o uso de drogas.



Fonte: Arquivo da autora.

O segundo cartaz traz uma formulação encontrada em pesquisa na Internet, que chamou a atenção dos alunos, aqui reproduzida. O cartaz se inscreve em uma FD que não culpabiliza o usuário de drogas, como ocorre muitas vezes em nossa sociedade, mas atribui à droga a condição do usuário, o que nos remete a discursos ouvidos e discutidos durante o projeto de que algumas drogas tiram do seu usuário o poder de decisão, a partir do momento que este sujeito se torna dependente. Tal formulação aponta o usuário como alguém que precisa de ajuda para sair da situação em que se encontra.

Além desses cartazes, os alunos produziram outros dois, cada um com dois dos panfletos da versão coletiva feita em computador, expostas anteriormente, para que a versão completa de cada grupo pudesse também circular, ou seja, ser lida e ser vista. Também foram produzidos dois cartazes que continham apenas o nome do projeto para uso no percurso fora da escola.

Discutimos em sala como os alunos poderiam abordar as pessoas nas ruas, nos carros e nas salas de aula. Para a abordagem nas turmas, fizemos ensaios na nossa própria sala. Alguns alunos se voluntariaram para falar e outros para entregar os panfletos, dessa maneira, todos dariam sua contribuição. Teríamos suas particularidades levadas em consideração também durante a mobilização, pois os alunos “ocupam determinadas posições de acordo com a história na qual e pela qual se constituem”. (FEDATTO; MACHADO, 2007, p.14).

Havia um receio dos alunos em falar nas turmas dos alunos do Ensino Médio, mas tentamos tranquilizá-los. Pensavam que alguém poderia fazer alguma pergunta sobre a qual não saberiam responder, mas lembramos que tinham estudado bastante sobre o assunto e que, se necessário, eu poderia ajudar também, mas achávamos que as pessoas seriam mais ouvintes do que questionadoras, porque eles estavam, de certo modo, divulgando o trabalho que tinham realizado.

Pelas reações dos alunos, vimos em funcionamento um movimento no imaginário em relação aos alunos mais velhos, significados como aqueles que “sabem mais”, causando certo medo na turma, ao passo que esse funcionamento se modificava com relação às turmas da mesma faixa etária e mais novas, diante das quais se sentiram mais à vontade. Consideramos esse funcionamento em consonância com as relações de força estabelecidas socialmente.

### 3.8 A MOBILIZAÇÃO: UM DIA ESPERADO

Nossa mobilização ficou agendada para o dia 30 de agosto. Tínhamos a última aula nesse dia, por isso, pedimos ao professor das duas primeiras aulas que nos cedesse os alunos e também o convidamos para nos acompanhar durante a panfletagem nas ruas até a outra escola. Prontamente fomos atendidas. Inicialmente, uma das coordenadoras nos acompanharia, mas, por um imprevisto administrativo, não foi possível.

Essa movimentação se fez necessária, pois o processo de constituição da autoria trabalhado em nosso projeto considera que a prática de produção de textos “só é efetivada nos casos onde houver um momento de fechamento, de conclusão [...] necessariamente fora (da Escola e) do discurso didático-pedagógico”. (GALLO, 1990, p. 55).

Ao sairmos da escola, que se situa na avenida principal da pequena cidade, deparamo-nos com um movimento menor ainda que o habitual. Então fizemos alguns registros fotográficos e fomos conversar com os alunos para decidir o que faríamos. Enquanto isso, passaram alguns carros que foram parados. Conforme exposto anteriormente, nem todos os alunos quiseram ser fotografados nesse momento. Os registros fotográficos foram feitos por mim e por um dos alunos durante o percurso.

Figura 32 – Saída da escola.



Fonte: Arquivo da autora.

Decidimos seguir até a praça central da cidade e por onde passávamos os alunos abordavam as pessoas e entregavam os panfletos, comentando sobre o projeto. Passamos em frente a comércios, que também foram alvo da panfletagem. A mãe de um aluno que tinha faltado no dia, por motivo de doença, nos abordou durante a panfletagem para justificar a ausência do filho.

Figura 33 – Deslocamento dos alunos.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 34 – Abordagem a transeuntes.



Fonte: Arquivo da autora.

Percebemos uma desenvoltura por parte de toda a turma nessas andanças, porém, em sala de aula, tivemos uma oscilação na participação de cada aluno. Houve alunos que tinham timidez até para falar em sala durante as rodas de

conversas e no trajeto abordaram várias pessoas de forma desenvolta. Funcionamentos que nos ajudaram na compreensão de que nosso aluno “não é aquele que não sabe e deve obedecer, mas alguém que tem uma história e pode aprender a partir dela”. (FEDATTO; MACHADO, 2007, p. 14).

Fora da aula, como nesse momento, vimos em funcionamento novos gestos de autonomia dos alunos. O lugar onde estamos e com quem falamos também determina nosso modo de agir/falar. Assim, modificaram sua forma de poder dizer nesse novo ambiente e se sentiram autorizados a tomar a palavra, pois “os alunos não repetem aquilo que não lhes faz sentido, mas aprendem a partir do que eles já sabem, e constituem-se autores”. (Ibidem, p. 14). Diante do objetivo de divulgar o projeto sobre o qual tiveram envolvimento determinante, vimos um movimento de sentirem-se autorizados e responsáveis nesse gesto de abordar outros sujeitos em outros lugares que não a escola.

Após o trajeto percorrido, chegamos à outra escola, Escola Estadual Dom Antônio Campello, pois havíamos combinado de conversar com três turmas, dois quintos anos e um sexto ano, no período da manhã. Fomos atendidos pela coordenadora Paula, que se mostrou bem contente em ver conosco vários alunos que já tinham estudado com ela quando eram mais novos. A coordenadora nos acompanhou até as turmas, apresentou a mim e os alunos, agradeceu pelo trabalho realizado e ressaltou que nossa temática era muito importante de ser discutida na escola.

Conforme o acordado, nossos alunos tomaram a palavra, comentaram sobre o projeto que realizaram e a confecção dos panfletos, que estavam ali para trazer um recadinho sobre drogas para aqueles alunos. Comentaram sobre cada droga presente nos panfletos e observamos que, a maioria dos alunos dessa escola a qual visitávamos, já sabiam algo sobre, e, ao final das falas, outros dos nossos alunos entregaram um exemplar do nosso produto para cada um presente. Agradecemos a gentileza em nos receber e partimos para a próxima turma, que teve ritmo semelhante.

Figura 35 – Escola Estadual Dom Campelo – manhã.



Fonte: Arquivo da autora.

Essa tomada de palavra por parte dos alunos foi importante, tanto quanto o panfleto que entregaram, pois assim estabeleceram as relações existentes entre o projeto realizado, o panfleto elaborado e até a camiseta confeccionada, que a maior parte usava, material simbólico de significação.

A última turma por onde passamos, do sexto ano, participou com comentários sobre conhecerem pessoas que fumam ou que bebem bastante e também citaram algumas doenças relacionadas ao uso do cigarro, como o câncer, antes mesmo de lerem o panfleto, o que mostra a recorrência de certos discursos em nossa sociedade.

Um dos alunos dessa turma deixou um dos nossos em uma situação de “saia-justa”, pois falou que já tinha visto esse nosso aluno fumando narguilé, inclusive, ele tinha exposto esse fato em umas das aulas. Meu aluno, que estava empolgado em entregar panfletos, ficou um pouco, aparentemente, constrangido naquele momento com o comentário. Nosso aluno o acompanhou no riso moderado. Não respondeu ao comentário, apenas continuou a fazer o que estava combinado.

Tal ocorrência nos remete à contradição constitutiva do sujeito: o “sujeito é sempre mutável, porque ele existe no movimento de identificação e rejeição de sentidos”. (GALLO, 2012, p. 54). Entendemos que a posição-sujeito assumida pelo aluno fora da escola, ao usar o narguilé, não é a mesma posição-sujeito assumida durante o projeto e diante da mobilização. No entanto, por meio do funcionamento das formações imaginárias, o efeito produzido pelo aluno da outra escola foi de

juízo e avaliação, embora, nessa situação de sala de aula, meu aluno ocupava outra posição, a de um aluno que se identificou com a participação em um projeto proposto na escola, com fins não proibitivos quanto ao uso de drogas, independentemente de sua classificação.

Ao finalizarmos a conversa nas três turmas, retornamos para a nossa escola, pois estava próximo do horário do intervalo. Combinamos de deixar os alunos descansarem um pouco e, depois do intervalo, passamos pelas outras seis turmas que estudam de manhã, do 7º ano do Ensino Fundamental, até o 2º ano do Ensino Médio, das quais duas são sétimos anos, duas são oitavos (uma delas é a nossa turma), um nono, um primeiro ano e um segundo ano.

Figura 36 – Em uma turma do EM da nossa escola.



Fonte: Arquivo da autora.

Começamos pelas turmas das séries finais do EM devido ao receio apontado pelos alunos. Assim, conforme mudávamos de sala, nossos alunos sentiam mais segurança para comentar sobre o trabalho que tinham feito. Ao final do período, parabenizamos os alunos pelo trabalho realizado ao longo dessa manhã e alguns reclamaram de dores nas pernas, pois não estavam acostumados a caminhar tanto.

Finalizamos com um lanchinho em caráter de agradecimento pelo projeto. Convidamos os outros professores, funcionários em geral, a coordenação e a direção para compartilharem daquele momento conosco. Fomos parabenizados pelo projeto e pela panfletagem realizada. Esse lanche aconteceu nesse dia porque era uma quarta-feira e na quinta-feira e a sexta-feira subsequentes não teriam aula,

devido a um feriado municipal. E, na semana seguinte, fariam jogos da semana da Independência. Mas a entrega dos panfletos não tinha acabado.

Antes do lanche, perguntamos aos alunos se eles tinham condições físicas de voltar à escola Dom Campelo à tarde e a maioria concordou. Falaríamos com mais três sextos anos e um quinto ano e demos a resposta positiva por telefone para a coordenadora dessa escola, que aguardava nosso posicionamento. A ideia era seguir até essa escola e na volta terminar a entrega dos panfletos em uma reunião que estava marcada para a tarde desse dia com os alunos e a comunidade na nossa escola.

Apenas quatro alunos chegaram no horário combinado. Alguns alegaram cansaço pelo grupo do *WhatsApp*. Conversamos com esses alunos que vieram e decidimos entregar os panfletos mesmo assim. Afinal, eles estavam lá para este fim. Passamos os cinco nas quatro turmas e, consoante ao que aconteceu de manhã, nós e os alunos fomos parabenizados pela iniciativa. Tivemos a participação dos alunos visitados com comentários diversos. Ao final, agradecemos a gentileza em nos receber e nos despedimos.

Destacamos aqui a disposição física e o envolvimento demonstrado pelos alunos que compareceram para o segundo turno. A diferença na quantidade de alunos em relação ao período matutino foi observada na quantidade de alunos que se dispôs a falar com os alunos visitados. Nesta fase, metade falou com as turmas e a outra metade distribuiu os panfletos ao final da conversa. Assim, sobre algumas das drogas cujo responsável não compareceu, eu, em concordância com esses alunos, pude tecer alguns comentários, com o cuidado de que os principais responsáveis pelo movimento continuassem a ser os alunos.

Figura 37 – Escola Estadual Dom Campelo – à tarde.



Fonte: Arquivo da autora.

Ao voltarmos para nossa escola de origem, encontramos o lugar aparentemente vazio, pensamos que a reunião já tinha acabado, pois demoramos nas turmas da outra escola. Então, agradei imensamente a disposição desses alunos de fazer dupla jornada e nos despedimos ali mesmo. Ao entrar na escola, percebi que a reunião tinha acontecido, mas tinha tão pouca gente, incluindo os funcionários, que uma sala de aula simples foi suficiente para acolher todos.

Finalizei o dia com menos de 30 panfletos de cada e entreguei, a pedido, esse restante para um padre, que trabalha na escola, para serem utilizados na catequese, finalidade não imaginada para o projeto, mas que se concretizou. Também outros dois professores de Biologia, que haviam recebido o material, pediram alguns exemplares para trabalharem com turmas dos outros períodos. Um desses professores trabalha em uma escola do Distrito da Aldeia, pertencente ao município de Acorizal, onde o panfleto seria utilizado também.

Esses efeitos (não previstos) produzidos no processo de circulação de material foram recebidos de forma positiva por nós, visto que outros sujeitos teriam acesso ao que fizeram, já que os alunos, enquanto autores, estavam identificados nos panfletos.

Consideramos que, além do material produzido, a mobilização e a tomada de palavra, assim como outras participações através da entrega de panfletos para diversas pessoas e em diversos lugares, tornaram esse efeito de fecho do projeto um momento importante para os alunos. Era visível, apesar do cansaço, a satisfação

diante do que tinham feito durante a manhã, bem como para os que compareceram à tarde.

Diferente do que acontece na escola, onde geralmente o professor é o principal locutor, pudemos proporcionar aos alunos condições em que eles próprios introduziam, desenvolviam e fechavam uma discussão. Fato que os colocou como responsáveis pelo seu dizer, e não somente como ouvintes, além de serem os protagonistas no processo de distribuição dos panfletos que produziram. A fim de desestabilizar a supremacia da escrita em detrimento da fala, pois “não se cobra do autor da oralidade como o da escrita” (PFEIFFER, 1995, p. 57), apontamos uma dupla responsabilização dos nossos alunos, submetendo-se à exposição de ambas.

Consideramos ter conseguido realizar o trabalho a que nos propusemos, não em todas as aulas, mas em grande parte delas, e, em especial nesse fechamento.

### 3.9 AVALIAÇÃO DO PROJETO E DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PELOS ALUNOS

Em caráter de avaliação, pedimos aos alunos que respondessem, por escrito, a algumas questões relativas ao dia da mobilização, o que tinham achado do projeto, citando pontos positivos e negativos, da atuação deles e da nossa em relação ao que foi proposto.

Sobre o dia da mobilização, lemos: “eu achei super legal porque pudemos mostrar para as pessoas o que as drogas fazem”, “muito bom, porque muitos alunos ficaram surpresos com o mal que as drogas fazem”, “eu gostei, deu tudo certo”, “achei muito legal porque passamos informação para quem não sabia”, “boa, gostei, acho que deu uma alertada boa nas crianças para que não vão para o mal caminho”, “achei legal, divertido, nunca tinha feito algo assim antes”, “eu achei cansativo, mas foi divertido e nós passamos o que aprendemos para as pessoas”.

Ao observarmos os apontamentos, consideramos positiva a movimentação realizada e as formulações “pudemos mostrar para as pessoas”, “passamos informação para quem não sabia”, “deu uma alertada boa nas crianças”, “passamos o que aprendemos” remetem para um sentido de utilidade social do que se trabalha na escola. Também houve gesto de interpretação que apontou efeitos de sentido relacionados ao bom desenvolvimento do que fora planejado, através do recorte “deu tudo certo”. Outro apontamento se refere à importância do estudo da temática

que não é conhecida por todos, já que “muitos alunos ficaram surpresos com o mal que as drogas fazem”; se ficaram surpresos é porque desconheciam esses sentidos e a mobilização produziu o efeito de “espalhar” essas questões. Um outro aluno apontou a mobilização como uma atividade inédita, “nunca tinha feito algo assim antes”. Todas as respostas trouxeram considerações de “super legal”, “muito bom, “eu gostei”, “achei muito legal”, “boa, gostei”, “achei legal, divertido”, “achei cansativo, mas foi divertido”, o que nos leva a considerar que o efeito de fecho produziu um bom acolhimento pelos alunos e deixará boas lembranças.

Em relação aos pontos positivos e negativos, temos apontamentos como: “positivos é que nós aprendemos mais sobre drogas, negativos perdemos um pouco de tempo somente preocupados com as drogas e não estudamos tanto o Português”; “positivos: mais conhecimento sobre o tema, fizemos a camiseta e os panfletos; negativos: não aprofundamos sobre gramática”; “positivos: aprendemos muitas coisas sobre as drogas, seus malefícios; negativos: deixamos muitas vezes de lado o ‘português de verdade’. E isso me aborreceu”; “positivos: que eu aprendi, conheci sobre novas drogas e as doenças que elas causam; negativo: que só fala sobre drogas”; “positivos: as pesquisas, os panfletos; negativos – seminário, poderíamos estudar mais o português, acho que afundamos muito só no projeto de drogas”.

Consideramos esses efeitos como uma maneira de observarmos a inscrição dos sujeitos-alunos em relação ao que é estudar português na escola. Os gestos de interpretação apresentados mostram o funcionamento de uma Formação Discursiva Pedagógica Tradicional, que interpela os alunos, em sua maioria, e estes, por sua vez, materializam no dizer indícios desse discurso, ao apontar “poderíamos estudar mais o português”, “deixamos muitas vezes de lado o ‘português de verdade’”. Assim, vemos em funcionamento um imaginário de aula de português associado à quantidade de conteúdo registrado nos cadernos.

O trabalho com drogas é apontado como positivo, mas sentem falta do que comumente é trabalhado nas aulas, como gramática e a interpretação de textos do livro didático, com os tradicionais exercícios de perguntas e respostas. Percebemos que o trabalho essencialmente voltado para leitura e escrita não se encaixa no imaginário do que é estudar Língua Portuguesa na perspectiva de alguns dos alunos.

Gostaríamos de registrar que esta turma foi apontada pelos outros professores do Ensino Fundamental, pela coordenação e direção como a melhor turma da escola no período matutino no primeiro semestre letivo do ano, em relação aos conceitos que os alunos receberam nos dois primeiros bimestres. Este “bom” desempenho foi transferido em dados estatísticos, em gráfico exposto em reuniões entre funcionários da escola. Esse resultado foi tomado, através dos números, como um efeito de sentido de verdade inquestionável.

Vemos em funcionamento, nesse gesto, um atravessamento da memória relacionada à categorização dos sujeitos escolares em nossa sociedade, em que o desempenho apresentado pelos alunos em avaliações não é questionado, nem as próprias avaliações são problematizadas, uma vez que se tomam os resultados obtidos como único objetivo, em detrimento dos processos. Nesse sentido, consideramos que os alunos, mesmo sem ter acesso aos dados estatísticos que categorizam seu desempenho, acolheram o funcionamento das outras aulas como parâmetro do que se é ensinar/aprender da forma como já estavam acostumados e percebemos uma estranheza, por parte de alguns, em relação à nossa proposta.

Sobre o desempenho deles e o nosso em relação às atividades propostas, tivemos respostas como: 1) “se fosse me avaliar de 0 a 10 seria 6 por não ter tanta dedicação”, dita por uma das alunas que foi nos dois períodos entregar panfletos; para a professora “seria 7,45” (sem justificativa). 2) “eu acho que tive um bom desempenho mesmo com faltas nas aulas” e, sobre as atividades, “achei legal a gente fazer esse tipo de projeto, só que as vezes sinto falta de fazer as atividades do livro”. 3) “eu me dediquei ao assunto o máximo que podia para fazer um bom trabalho e aprender mais sobre o tema” e, sobre as atividades, “eu gostei das atividades porque eu posso passar o que eu aprendi com essas atividades para pessoas que não sabem sobre o assunto”. 4) “possivelmente 4,5. Não dei o melhor de mim no projeto” e, sobre as atividades, “a professora foi bem, só que o projeto por tanto tempo cansou”. 5) “eu acho que me dediquei o suficiente para entender o assunto sobre drogas lícitas e ilícitas” e sobre as atividades “a professora catou esse projeto bem firme e com alegria para trabalhar com os alunos. Gostei do trabalho, apesar de ter pegado no pé bem firme né”.

Observamos nesses gestos de interpretação o entrecruzamento da memória da avaliação em vários aspectos. A primeira resposta, ao apontar numericamente a avaliação, 6 para si e 7,45 para a professora, retoma uma forma recorrente de

avaliação usada em nossa sociedade, diferente da que é utilizada formalmente na política estadual de ensino em Mato Grosso para o Ensino Fundamental, uma vez que os alunos são avaliados por meio de um relatório descritivo por um período de mais de duas décadas e, mais recentemente, por meio de algumas letras que culminam no conceito anual, a partir do que é avaliado em cada bimestre. Ainda assim, essa aluna recorreu a números, o que mostra como é forte a cultura da nota numérica.

Além disso, apesar da avaliação formal dispensar números, há muitos professores que se utilizam desse modo de avaliar com a justificativa de que o número daria uma dimensão “mais” exata do desempenho do aluno. Justificativa que se relaciona à visão equivocada de transparência da linguagem. Seja na posição de professor ou de aluno, o fato é que o número nos acompanha em situações diversas que requerem algum tipo de parecer e tal funcionamento se atualiza em momentos como este, em que solicitamos um “juízo” dos nossos alunos sobre o nosso projeto.

A segunda resposta considera seu desempenho bom, mas aponta as faltas que podem interferir/interferiram nesse bom desempenho, pois a ausência em algumas aulas fez com que a aluna não participasse de todas as atividades propostas. Ao falar do projeto, diz ter achado legal, mas sentiu “falta de fazer as atividades do livro”, o que compreendemos como a atualização de um hábito de anos sem o qual os alunos não estão acostumados. Não deixamos de usar o livro didático propositalmente, até tentamos conciliá-lo ao projeto, mas a especificidade da temática não colaborou para que seu uso se efetivasse.

A terceira resposta aponta o imaginário de bom aluno que esse sujeito tem de si. Ele vê um objetivo nesse estudo e se coloca como mensageiro desse conhecimento “para pessoas que não sabem”, o que traz à tona o funcionamento de uma sociedade que supervaloriza as pessoas que buscam um ensino formal, associado ao ir à escola, no caso, o próprio aluno, em detrimento das que não têm acesso à escolarização.

A quarta também remonta parcialmente à memória de números na sua avaliação: para si, de “possivelmente 4, 5”, “não dei o melhor de mim”, desse modo, compreendemos que esse sujeito foi crítico sobre si mesmo e aponta o porquê de não ter ido bem; sobre a professora, diz apenas que “foi bem”, sem entrar em detalhes que expliquem tal apontamento. Complementa formulando “só que o

projeto por tanto tempo cansou”, o que nos remete ao trabalho realizado na escola que, muitas vezes, está envolto em uma série de conteúdos que são trabalhados ao longo do ano, sem necessariamente estabelecermos relação entre eles.

Conforme Gallo (1990, p.119), “a vocação da escola é a fragmentação (ensina-se através de fragmentos)”. O livro didático, por exemplo, fragmenta a interpretação de texto em uma seção, a literatura em outra, a sintaxe, a morfologia, e assim sucessivamente, o que produz sentidos de se trabalhar de modos diversos com a língua, variando temas e “conteúdos”. Já o nosso projeto, apesar das diversas atividades realizadas, produziu o sentido de fazermos sempre o mesmo para esta aluna.

A quinta resposta aponta também para um imaginário de bom aluno em funcionamento na escola, “me dediquei o suficiente para entender o assunto”, e se anula ao desconsiderar os conhecimentos que já tinha a respeito das drogas. Ao falar das atividades propostas, não faz especificação, apenas aponta que gostou, o que nos remete a duas questões: ou ela realmente gostou ou não se sentiu à vontade para apontar detalhes, o que reflete a nossa posição enquanto professora, na perspectiva da aluna, pois ela aponta que pegamos no pé “firme”, fato que não tínhamos percebido. O “pegar no pé”, para nós, era visto mais como incentivo e tentativa de motivação constante dos alunos durante o projeto e, para esta aluna, pode ter produzido outros efeitos, como aborrecimento e cobrança demasiada.

Diante do exposto, gostaria de tecer algumas palavras sobre o efeito de fecho do projeto, bem como sobre as avaliações produzidas pelos alunos. Demos por encerradas nossas atividades com a turma não sem reiterar aos alunos a importância da participação de cada um deles no desenvolvimento de cada fase do nosso projeto. Nesse momento, senti-me apta a começar tudo de novo, agora, imaginariamente, com uma nova visão de cada atividade planejada, desenvolvida ou não, pois “nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente”. (ORLANDI, 2015, p.50). Quanto aos alunos, percebi que mudanças no modo de trabalhar, como um novo olhar para o arquivo de leitura, a participação efetiva dos alunos nesse processo e a escrita que não visa somente ao professor produz efeitos determinantes e transformadores no desenvolvimento e envolvimento dos alunos com as aulas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos a este momento, o trajeto já traçado nos capítulos anteriores é tomado por lembranças, pois o trabalho que desenvolvemos com nossos alunos já produz outros sentidos a cada reflexão, a cada leitura, visto que “as transformações subjetivas que ocorrem a cada momento, graças a outras leituras, reflexões, experiências de toda ordem, contato com o outro, interferem em cada gesto de produção de sentido”. (PFEIFFER, 2015, p. 112).

Diante do desafio de lançar mão da AD enquanto teoria para abraçar a minha prática em sala de aula, várias sensações foram produzidas em mim, como empolgação e contentamento pelo aprendizado que esse processo me proporcionaria, mas também algum receio diante do desconhecido. As expectativas não partiam apenas de nós, mas também, pelo menos no meu caso, dos meus colegas de trabalho que ficavam curiosos para saber o que era “essa tal AD”. Por ser professora da rede pública estadual há uma década, estava acostumada, assim como meus colegas, com o que chega na escola por meio das políticas públicas estaduais e falar de uma teoria que não mobiliza os tão conhecidos “gêneros textuais” causava estranheza.

Em meio às leituras, novos sentidos foram se produzindo em mim a respeito do que eu poderia fazer em sala de aula, mas, sobretudo, sobre o que eu fizera até então. Um fato que me marcou nessa trajetória foi a leitura de um dos artigos de *A linguagem e seu funcionamento*, em que Orlandi discorre sobre o discurso pedagógico na escola, análise feita à época da ditadura, mas que ecoa no funcionamento dessa Instituição até hoje.

Compreendo que grandes mudanças no sistema de ensino são atravessadas “por questões políticas, administrativas, econômicas e, enfim, ideológicas” (PFEIFFER, 2003, p. 104) e a angústia solitária do professor não é frutífera, mas, enquanto docente, é impossível ser indiferente a essas questões: “mas que não caíamos também no discurso do Estado falido, descontrolado e portanto no ‘sem-jeitismo’”. (Ibidem, p. 104). Ler, refletir e discutir sobre as nossas condições de produção enquanto docentes no Brasil, no meu caso em Mato Grosso, são caminhos para compreendermos o imaginário que nos envolve e rompermos com o estabelecido.

Quando me propus a pensar sobre o trabalho com leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa, já envolvida em alguma medida nas concepções da AD, não o fiz sem buscar juntamente com os alunos a deliberação do que faríamos. Nesse gesto havia uma tentativa inicial de deslocamento das antigas práticas. Obviamente, ao longo do percurso, meu trabalho não foi linear, no sentido de “desgarrar” completamente do que fora enquanto professora, mas um trajeto com idas e vindas, reflexões, replanejamentos, à medida que projeto, sujeitos e sentidos se constituíam.

Em meio a esse percurso, observamos nossos alunos em um processo de crescimento, responsabilização e envolvimento, em sua maioria. Começamos o desenvolvimento do projeto animados, pois, desde o ano anterior, aguardávamos esse momento. Consideramos que, à exceção do uso do *Face*, alcançamos os objetivos pretendidos ao trabalhar com materialidades significantes distintas, discutir sobre discursos que trazem a temática do projeto e dar condições aos alunos de serem autores em um processo de autorizar-se e ser autorizado.

Ah, o digital... Se houve algo que me surpreendeu e instigou, está aí. Tudo o que pensei ser possível didaticamente fazer com o *WhatsApp* e *Face* mostrou-se infecundo, pois, funcionava em mim sentidos outros em relação a sua utilização na escola. Continuo acreditando que seu uso é possível, mas, antes de partir para uma nova empreitada nesse sentido, buscarei compreender mais sobre esse uso junto aos sujeitos que estarão envolvidos, para que, juntos, possamos traçar novos caminhos.

Tivemos a participação da maior parte da turma na maior parte do projeto e esse foi um fator positivo. Por outro lado, não consideramos as resistências dos alunos (não desenvolver alguma atividade e/ou não comparecer às aulas no contraturno) como fator negativo, pois esperar uma homogeneização na sua identificação com o projeto implicaria no apagamento das diferenças de cada um. Desse modo, procuramos observar, refletir e conversar com alguns alunos sobre esse funcionamento sem intervir de modo autoritário.

Também ficamos satisfeitas com a avaliação dos alunos ao final do nosso trabalho, pois, embora tenham sentido falta de algumas práticas no trabalho com o ensino de língua, com as quais estavam acostumados, também viram de forma positiva o que fizemos, o que nos encoraja a dar continuidade a nesse trabalho com esta turma, visto que continuaremos juntos neste ano letivo de 2018, bem como com outras com as quais trabalharemos.

Não penso sobre o que poderia ser feito de outra forma e/ou aprimorado neste projeto já desenvolvido, pois o que se deu ao longo das aulas está relacionado com as condições que tivemos durante sua realização. Podemos sim, a partir dele, pensar em trabalhos futuros, com o intuito de manter uma relação dialética com os alunos, valorizar seus gestos de interpretação e proporcionar momentos em que o aluno se coloque enquanto autor, com toda a responsabilidade que a autoria implica, visto que observamos ganhos significativos com essas práticas.

Considero que a professora que iniciou o mestrado e a que concluirá são pessoas diferentes, pois esta pesquisa não somente proporcionou um sentido de que meus alunos têm autoridade a dizer, mas também para mim enquanto docente. A partir desse processo, sinto-me mais confiante, capaz “de agir, refletir, elaborar” não me “apagando sob a voz de uma ciência de cunho acadêmico que se coloca como a que tem o direito à interpretação” (PFEIFFER, 2003, p. 104). O primeiro passo dessa nova jornada foi dado.

## REFERÊNCIAS

ACORIZAL. Prefeitura Municipal. **História do município**. Acorizal, 2017. Disponível em: <<http://www.acorizal.mt.gov.br/Cidade/Historia/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

ADORNO DE OLIVEIRA, Guilherme. **Discursos sobre o eu na composição autoral dos vlogs**. 2015, 170f. Tese (doutorado) - Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA). **Portaria nº 344, de 12 de maio de 1998**. Disponível em: <[http://www.anvisa.gov.br/hotsite/talidomida/legis/Portaria\\_344\\_98.pdf](http://www.anvisa.gov.br/hotsite/talidomida/legis/Portaria_344_98.pdf)> Acesso em: 10 dez. 2016.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 11. reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

BIRAL, Cíntia Guazzi. **Uma abordagem discursiva sobre leitura e escrita nos processos constitutivos da propaganda**. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.

BOLOGNINI, Carmen Zink. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001 uma odisséia no espaço. In: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p.39-46. (Série Discurso e Ensino).

BOLOGNINI, Carmen Zink; LAGAZZI, Suzy. Provérbios. **Quem ri seus males espanta**. Projeto Conexão Linguagem. Unicamp. 2011. Disponível: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16823>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. (Série Discurso e Ensino).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. 496p. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006**. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de agosto de 2006. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm)>. Acesso em: 02 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.216, de 06 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10216.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.106p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.436p.

BRESSANIN, Alexandra; DI RENZO, Ana Maria; BRESSANIN, Joelma Aparecida. Políticas de formação de professor e o ensino de língua. In: MOTTA, Ana Luiza Artiaga R. da; KARIM, Jocineide Macedo; BRESSANIN, Joelma Aparecida; ZATTAR, Neuza; KARIM, Taisir Mahmudo (Orgs.). **Acontecimento de linguagem**: espaços de significação. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 13-32.

CARLTON. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2017. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?dcr=0&biw=1242&bih=592&tbm=isch&sa=1&ei=YNDiWu2aHIWuwgSmrlzwCw&q=carlton+propaganda&oq=carlton+propaganda&gs\\_l=psy-ab.3...170636.175332.0.175798.36.18.0.0.0.0.480.2450.0j1j7j0j1.9.0....0...1c.1.64.psy-ab..27.6.1802...0j0i8i30k1j0i67k1.0.ozw0NR0pGwU#imgsrc=5fTqO0lf7huiyM](https://www.google.com.br/search?dcr=0&biw=1242&bih=592&tbm=isch&sa=1&ei=YNDiWu2aHIWuwgSmrlzwCw&q=carlton+propaganda&oq=carlton+propaganda&gs_l=psy-ab.3...170636.175332.0.175798.36.18.0.0.0.0.480.2450.0j1j7j0j1.9.0....0...1c.1.64.psy-ab..27.6.1802...0j0i8i30k1j0i67k1.0.ozw0NR0pGwU#imgsrc=5fTqO0lf7huiyM)>. Acesso em: 27 abr. 2017.

CARROZZA, Newton Guilherme Vale. **Publicidade**: o consumo e sua língua. 2010. 157f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2010.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na Corte Imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

**Como falar aos jovens sobre drogas**. Mountain View: Google, 2017. (5 min 1s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U2Ud6AALXGw>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

CONSCIÊNCIA. IN: GOOGLE IMAGENS. Google, 2017. Disponível em: <<https://www.bing.com/images/search?q=charge+sobre+drogas&iew=detailv2&&id=E87F7E566FD73156E19C13BA4F07FCB3D40E9E5A&selectedIndex=0&ccid=VKmiQaoy&simid=608038315198121831&thid=OIP.M54a9a241aa328de46100a40535e1da33o0&ajaxhist=0>> Acesso em: 03 fev. 2017.

DE CONTI, Davi Faria; MEGID, Cristiane Maria; FURLAN, Cássia Cristina; MENSATO, Joice. O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. (Org.). **A língua portuguesa**: novas tecnologias em sala

de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 53-64. (Série Discurso e Ensino).

DIÁRIO de um adolescente. Direção: Scott Kalvert. Produção: Liz Heller. Intérpretes: Leonardo Dicaprio; Mark Wahlberg; Lorraine Bracco. EUA: New Line Cinema e Island Pictures, 1995. 1 DVD (102 min).

DIAS, Cristiane Pereira. “Não é só a morte que nivela”: o discurso da cultura digital. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; MASSMANN, Débora. (Orgs.). **Cultura e diversidade**. Campinas, SP: Pontes, 2016. v. 1. p. 63-82.

\_\_\_\_\_. O sujeito e as mídias: a discursividade do digital na educação. In: SILVA, Albina Pereira de Pinho; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. (Orgs.). **Educação e tecnologias digitais da informação e comunicação**: discursos, práticas, análises e desafios. Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2014. p.45-56.

\_\_\_\_\_. O discurso da “inovação” no processo de significação de “mudança” na sociedade da informação. In: ZATTAR, Neuza; DALLA PRIA, Albano; MORALIS, Edileusa Gimenes (Orgs.). **Linguagem, acontecimento, discurso**. Cáceres, MT: Campinas, SP: RG, 2011a. p. 45-60.

\_\_\_\_\_. O digital: cidade, cultura e corpo: a velocidade do mundo. **Escritos**, Campinas, LABEORB/NUDECRI/UNICAMP, n.10, 2011b.

\_\_\_\_\_. Imagens e metáforas do mundo. **Rua** [on line], v.2, n.15, p.15-28, 2009a.

\_\_\_\_\_. A escrita como tecnologia da linguagem. **Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento**, Santa Maria, v.2, p. 7-17, dez. 2009b. (Coleção Hiper Saberes). Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumell/textos\\_pdf/TXTS\\_PDF/cristiane\\_dias.pdf](http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumell/textos_pdf/TXTS_PDF/cristiane_dias.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Memória & escrita: o atravessamento de sentido das cartas no *e-mail*. **Língua, sujeito & história**, Santa Maria, n.37, v.18/n.2, p.35-49, 2008.

\_\_\_\_\_. **A discursividade da rede (de sentidos)**: a sala de bate-papo hiv. [s.n.], 2004. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DIAS, Luiz Francisco. Nomes de cidades de Mato Grosso: uma abordagem enunciativa. IN: KARIM, Taisir Mahmudo; DI RENZO, Ana Maria; BRESSANIN, Joelma Aparecida; KARIM, Jocineide Macedo (Orgs.). **Atlas dos nomes que dizem histórias das cidades brasileiras**: um estudo semântico-enunciativo do Mato Grosso. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 33-49.

\_\_\_\_\_. Efeitos de sentidos. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. 336p. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2014. p. 96-97.

DURIGON, Francieli Carolina Santos; DI RENZO, Ana Maria. Estado e políticas de língua: memória e escrita. In: MALUF-SOUZA, Olimpia; SILVA, Valdir; ALMEIDA,

Eliane de; BISINOTO, Leila Salomão. (Orgs.). **Redes discursivas: a língua (gem) na pós0graduação**. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 101-112.

ESCOLA ESTADUAL PIO MACHADO. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Acorizal, 2017. Documento interno da escola.

FEDATTO, Carolina Padilha. **Um saber nas ruas: o discurso histórico sobre a cidade brasileira**. 2011. 183f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2011.

FEDATTO, Carolina Padilha; MACHADO, Carolina de Paula. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. (Org.). **Discurso e ensino: o cinema na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 9-16. (Coleção Discurso e Ensino).

FURLAN, Cássia Cristina; MEGID, Cristiane Maria. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. In: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 9-18. (Série Discurso e Ensino).

GALLO, Solange Leda. Novas fronteiras para a autoria. **Organon**. Porto Alegre, v. 27, n. 53, p. 53-64, julho-dezembro, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/35724>>. Acesso em: 05 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Como apre(e)nder essa matéria?** 1990. 214f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

\_\_\_\_\_. **Ensino da língua escrita x ensino do discurso escrito**. 1989. 138f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

GRANTHAN, Marilei. Um tapinha não dói: um estudo da violência de gênero. **Conexão Letras**. v.4, n.4. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55585/33794>>. Acesso: 24 nov. 2016.

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Letras**. Língua e literatura: limites e fronteiras. Santa Maria, n.26, p. 53-62, jun. 2003.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. In: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p.10-30. (Série Discurso e Ensino).

HOLLYWOOD 1. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2017. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?dcr=0&biw=1242&bih=592 &tbm=isch&sa=1&ei=T9JIWtOXHIGbwgTbnleQCQ&q=cigarro+hollywood+propaganda&oq=cigarro+hollywood+propaganda&gs\\_l=psy-ab.3..0i8i30k1.13015.15712.0.16243.11.10.0.0.0.0.405.1898.2-3j2j1.6.0...0...1c.1.64.psy-ab..5.6.1895....0.M2qoezUvmTA#imgrc=dm4xhF9VfHBlzM](https://www.google.com.br/search?dcr=0&biw=1242&bih=592 &tbm=isch&sa=1&ei=T9JIWtOXHIGbwgTbnleQCQ&q=cigarro+hollywood+propaganda&oq=cigarro+hollywood+propaganda&gs_l=psy-ab.3..0i8i30k1.13015.15712.0.16243.11.10.0.0.0.0.405.1898.2-3j2j1.6.0...0...1c.1.64.psy-ab..5.6.1895....0.M2qoezUvmTA#imgrc=dm4xhF9VfHBlzM)>. Acesso em: 27 abr. 2017.

HOLLYWOOD 2. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2017. Disponível em: <[HOSPITAL ISRAELITA ALBERT EINSTEIN. \*\*Ecstasy – os efeitos da droga no organismo\*\*. Mountain View: Google, 2017. \(1min 46s\). Disponível em: <\[https://www.youtube.com/watch?v=Nw2wd0q\\\_VQs\]\(https://www.youtube.com/watch?v=Nw2wd0q\_VQs\)>. Acesso em: 12 mai. 2017.](https://www.google.com.br/search?dcr=0&biw=1242&bih=592&tbm=isch&sa=1&ei=SYIsWr-WD4qdwATYq4O4Bw&q=cigarro+HOLLYWOOD+vers%C3%A3o+no+limits&oq=cigarro+HOLLYWOOD+vers%C3%A3o+no+limits&gs_l=psy-ab.3...14617.15749.0.16336.7.7.0.0.0.0.205.774.0j3j1.4.0...0...1c.1.64.psy-ab..3.0.0...0.x6C5qfcP6kw#imgsrc=H2uBeATao2o4oM:>. Acesso em: 27 abr. 2017.</p>
</div>
<div data-bbox=)

INCA. **O que é narguilé?** Rio de Janeiro, 2017. Disponível em <<http://www.inca.gov.br/wcm/dncf/2013/o-que-e-narguile.asp>>. Acesso: 22 mar. 2017.

ILÍCITO. In: BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário escolar da língua portuguesa Silveira Bueno**. São Paulo: DCL, 2010. p. 482.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 163-178.

JUBA DOURADA. **Depoimento de uma criança viciada em crack emocionante**. Mountain View: Google, 2017. (9min 24s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jivHmxjo8kE>>. Acesso em: 04 mai. 2017.

KARIM, Taisir Mahmudo. **Dos nomes à história: o processo constitutivo de um estado: Mato Grosso**. 2012. 199f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012.

LAGAZZI, Suzy. Análise de Discurso: a materialidade significativa na história. In: DI RENZO, Ana; MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da; OLIVEIRA, Tânia Pitombo de. (Orgs.). **Linguagem, história e memória: discursos em movimento**. Campinas: Pontes, 2011. p. 275-290.

\_\_\_\_\_. O recorte significativa na memória. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange. (Orgs.). **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Paulo: Claraluz, 2009, p. 67-78.

\_\_\_\_\_. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

LÍCITO. In: BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário escolar da língua portuguesa Silveira Bueno**. São Paulo: DCL, 2010. p. 544.

MARIANI, Bethania. Discurso e instituição: a imprensa. **Rua**, Campinas, n.5, p.47-61, 1999.

\_\_\_\_\_. **O comunismo imaginário**: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989). 1996. 256f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MARLBORO 1. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2017. Disponível em: [https://www.google.com.br/search?dcr=0&biw=1242&bih=592&tbm=isch&sa=1&ei=TNdIWqD4JYOXwATftrHQDQ&q=marlboro+propaganda&oq=marlboro+propaganda&gs\\_l=psy-ab.3..0j0i8i30k1l3.16254.17630.0.18241.11.8.0.0.0.0.551.1278.2-1j0j1j1.3.0....0...1c.1.64.psy-ab..8.3.1276...0i67k1.0.sfZIL9qZaxw#imgsrc=R-a\\_t-UHdb5p6M](https://www.google.com.br/search?dcr=0&biw=1242&bih=592&tbm=isch&sa=1&ei=TNdIWqD4JYOXwATftrHQDQ&q=marlboro+propaganda&oq=marlboro+propaganda&gs_l=psy-ab.3..0j0i8i30k1l3.16254.17630.0.18241.11.8.0.0.0.0.551.1278.2-1j0j1j1.3.0....0...1c.1.64.psy-ab..8.3.1276...0i67k1.0.sfZIL9qZaxw#imgsrc=R-a_t-UHdb5p6M)>. Acesso em: 04 mai. 2017.

MARLBORO 2. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2017. Disponível em: [https://www.google.com.br/search?dcr=0&biw=1242&bih=592&tbm=isch&sa=1&ei=TNdIWqD4JYOXwATftrHQDQ&q=marlboro+propaganda&oq=marlboro+propaganda&gs\\_l=psy-ab.3..0j0i8i30k1l3.16254.17630.0.18241.11.8.0.0.0.0.551.1278.2-1j0j1j1.3.0....0...1c.1.64.psy-ab..8.3.1276...0i67k1.0.sfZIL9qZaxw#imgsrc=buRLYNNIsCxH4M](https://www.google.com.br/search?dcr=0&biw=1242&bih=592&tbm=isch&sa=1&ei=TNdIWqD4JYOXwATftrHQDQ&q=marlboro+propaganda&oq=marlboro+propaganda&gs_l=psy-ab.3..0j0i8i30k1l3.16254.17630.0.18241.11.8.0.0.0.0.551.1278.2-1j0j1j1.3.0....0...1c.1.64.psy-ab..8.3.1276...0i67k1.0.sfZIL9qZaxw#imgsrc=buRLYNNIsCxH4M)>. Acesso em: 04 mai. 2017.

MARTINS, Elson. **Livro didático**: discurso científico ou religioso? 2006. 127f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça, SC, 2006.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Objetivos de aprendizagem para escolas de ensino fundamental urbanas/2017**. Cuiabá, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Plano estratégico 2017-2026**. Cuiabá, 2016a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Portaria Nº 161/2016/GS/SEDUC/MT, de 12 de abril 2016. Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Ano CXXV, Cuiabá, MT, n. 26758, 14 abr. 2016b. Disponível em: [file:///C:/Users/loja/Downloads/diario\\_oficial\\_2016-04-14\\_completo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/loja/Downloads/diario_oficial_2016-04-14_completo%20(1).pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Orientativo 2013**: ciclos de formação humana. Cuiabá, 2013. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educativas/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica/Coordenadoria%20de%20Ensino%20Fundamental/Orientativo%20Ensino%20Fundamental%202013.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Segurança Pública. **Plano estadual de enfrentamento às drogas em Mato Grosso**. Cuiabá, 2011. Disponível em: [www.sesp.mt.gov.br/UserFiles/File/Plano%20Drogas.pdf](http://www.sesp.mt.gov.br/UserFiles/File/Plano%20Drogas.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Orientações curriculares**: área de linguagens: educação básica. Cuiabá, MT: Defanti, 2010a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso**. Cuiabá, MT: SEDUC, 2010b.

MEGID, Cristiane Maria; CAMPOS, Melina Amolii de. O conde de Monte Cristo: o livro, os autores, o ensino. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). **Discurso e ensino: a leitura no cinema**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.47-56. (Série Discurso e Ensino).

MIRANDA, Boris. Por que a América Latina é a região onde mais cresce o consumo de cocaína no mundo. **BBC**, 01 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/internacional-36682622>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 25-46.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

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

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

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Cidades dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Introdução. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p.7-24.

\_\_\_\_\_. Vão surgindo sentidos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas, SP: Pontes, 1993. p. 11-25.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2014.

\_\_\_\_\_. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso. **Escritos**, Campinas, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, n.4, p.7-16, 1999.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org) [et. al.]. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Tradução de Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Editora da Unicamp, 1994. p.55-66. (Coleção Repertórios).

\_\_\_\_\_. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.19, p.7-24, 1990.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Discursos sobre a língua escolarizada, leituras possíveis. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria Leda. (Orgs.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 95-108.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **A produção do consenso nas políticas públicas urbanas**. Campinas, SP: RG, 2010. p. 85-99.

\_\_\_\_\_. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 87-104.

\_\_\_\_\_. O lugar do conhecimento na escola: alunos e professora em busca de autorização. **Escritos**, Campinas, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, n.7, p.09-20, ago. 2002.

\_\_\_\_\_. **Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito**. 2000. 185f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade do Estado de Campinas, 2000.

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

RODRIGUES, Elídia de Souza Silva; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Investigações sobre autoria em textos produzidos por alunos de 4ª série do Ensino Fundamental. In: ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Leitura e escrita: no caminho das linguagens**. Ribeirão Preto, SP: Alfabeta, 2007. cap. 3. p.49-77.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Era uma vez outra história: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo: DCL, 2006.

SAFADÃO, Wesley. **Se você não voltar**. [2011]. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/wesley-safadao/se-voce-nao-voltar.html>. > Acesso em: 05 mai. 2017.

SANTOS, Cibeli Simoes; MALUF-SOUZA, Olimpia. Entre o processo de execução penal e o laudo criminológico: um espaço paradoxal de constituição e de apagamento do sujeito desviante. In: MALUF-SOUZA, Olimpia; SILVA, Valdir; ALMEIDA, Eliane de; BISINOTO, Leila Salomão. (Orgs.). **Redes discursivas: a língua (gem) na pós-graduação**. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 39-50.

SARIAN, Maristela Cury. Ensino de leitura na escola: um olhar para o livro didático. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso, on-line], Seção Temática – Língua(gem) e Ensino, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem

(PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), v. 14, p. 261-274, jan. - jun. 2017. DOI: [http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-514revistaENTREMEIOS\\_vol14pagina261\\_a274](http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-514revistaENTREMEIOS_vol14pagina261_a274).

\_\_\_\_\_. **A injunção ao novo e a repetição do velho**: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). 2012. 272f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012a.

\_\_\_\_\_. Resenha do livro *Sujeito, sociedade e tecnologia: a discursividade da rede (de sentidos)*. **Revista Rua**, Campinas, v. 18, n. 2, nov. 2012b.

SARIAN, Maristela Cury; PFEIFFER, Claudia Castellanos; MALUF-SOUZA, Olimpia. O giz, o papel, a internet: a busca pelo preenchimento de uma falta que não cessa de se processar. In: MALUF-SOUZA, Olimpia et al. (Orgs.). **Redes discursivas**: a língua(gem) na pós-graduação. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 171-181.

SENADO FEDERAL. **História do combate às drogas no Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/dependencia-quimica/iniciativas-do-governo-no-combate-as-drogas/historia-do-combate-as-drogas-no-brasil.aspx>. Acesso em: 14 abr. 2017.

SHELTON propaganda. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2017. Disponível em: [https://www.google.com.br/search?dcr=0&biw=1242&bih=592&tbm=isch&sa=1&ei=09ZIWvffFsaiwgTWw4joBg&q=cigarro+shelton&oq=cigarro+shelton&gs\\_l=psy-ab.3..0j0i67k1j0l2j0i24k1l3.16063.17449.0.18156.8.8.0.0.0.0.227.813.0j3j1.4.0....0...1c.1.64.psy-ab..4.4.809...0i13k1j0i7i30k1j0i8i7i30k1.0.1PWdsYAvZBE#imgsrc=sQajE7lt55tGoM](https://www.google.com.br/search?dcr=0&biw=1242&bih=592&tbm=isch&sa=1&ei=09ZIWvffFsaiwgTWw4joBg&q=cigarro+shelton&oq=cigarro+shelton&gs_l=psy-ab.3..0j0i67k1j0l2j0i24k1l3.16063.17449.0.18156.8.8.0.0.0.0.227.813.0j3j1.4.0....0...1c.1.64.psy-ab..4.4.809...0i13k1j0i7i30k1j0i8i7i30k1.0.1PWdsYAvZBE#imgsrc=sQajE7lt55tGoM). Acesso em: 04 mai. 2017.

SILVA, Erisvânia Gomes da. **Os sentidos de proibição, prevenção e conscientização sobre o uso de drogas no Brasil nos discursos da Lei 11.343**. 2015. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, 2015.

TAPINHA. In: Priberam Dicionário. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/tapinha>. > Acesso em: 03 fev. 2017.

TCHÁ por Deus. In: Dicionário Cuiabano. Disponível em: <http://www.cuiaba.mt.gov.br/secretarias/cultura/dicionario-cuiabano/>. Acesso em 20 jan. 2018.

TEIXEIRA, Luiz Antonio; JAQUES, Tiago Alves. Legislação e controle do tabaco no Brasil entre o final do século XX e início do XXI. **Revista brasileira de cancerologia**. v.57, n.3, p.295-304. 2011. Disponível em: [http://www.inca.gov.br/rbc/n\\_57/v03/pdf/02\\_artigo\\_legislacao\\_controle\\_tabaco\\_brasil\\_entre\\_final\\_seculo\\_xx\\_inicio\\_xxi.pdf](http://www.inca.gov.br/rbc/n_57/v03/pdf/02_artigo_legislacao_controle_tabaco_brasil_entre_final_seculo_xx_inicio_xxi.pdf). Acesso em: 03 abr. 2017.

TIRA. IN: GOOGLE IMAGENS. Google, 2017. Disponível em: <https://www.bing.com/images/search?q=tira+sobre+drogas&view=detailv2&id=D5B21975B541FE20BDB5628307338759927BE9C9&selectedindex=9&>

ccid=gDP1VBzj&simid=607995434247588053&thid=OIP.M8033f5541ce371cdc0f2569db0aa9d56o0&mode=overlay&first=1>. Acesso em: 05 dez. 2016.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: artigo de periódico, dissertação, projeto, relatório técnico e/ou científico, trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese. São Leopoldo: Unisinos, 2017. Disponível em: <<http://unisinos.br/biblioteca/images/docs/manual-elaboracao-trabalhos-academicos.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

TV FOLHA. **3 meses após início de ação para internações, cracolândia está cheia**. Mountain View: Google, 2017. (4min 49s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xsy35FzlcR0>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

ZÉ NETO E CRISTIANO. **Essa é pra comemorar**. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/ze-neto-e-cristiano/essa-e-pra-comemorar.html>> Acesso em: 05 mai. 2017.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. Combatendo o preconceito: argumentação e linguagem. Hora de debate. **Campanhas de prevenção contra DST**: linguagem em alerta. Projeto Conexão Linguagem. Unicamp, 2011. Disponível: <[http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/16892/Guia%20MULHR-2-Soft-novos%20\(1\).pdf?sequence=3](http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/16892/Guia%20MULHR-2-Soft-novos%20(1).pdf?sequence=3)>. Acesso em: 22 nov. 2016.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ADULTOS**

- 1) O (a) senhor (a) já tomou bebida alcoólica? O que achou?
- 2) Já passou por uma situação de descontrole (sua ou de alguém) por causa do álcool?
- 3) Já fumou cigarro? Se sim, qual a sensação? E por que você experimentou?
- 4) Conhece alguém que teve problemas de saúde relacionado ao cigarro?
- 5) Já teve ou conhece alguém que teve contato com alguma droga ilícita (maconha, crack, cocaína, lsd, entre outras)?
- 6) O que você acha do uso de drogas (álcool, cigarro, outras) por adolescentes?

## ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ADOLESCENTES

Esc. Est. Pio Machado. Disc.: Português. Professora: Maria José. Turma: 8<sup>o</sup> ano A.  
Entrevistador(a): \_\_\_\_\_. Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/17.

### Entrevista com adolescente sobre o uso de drogas “lícitas” e “ilícitas”.

1. Gostaria de ser identificado: ( ) Sim. ( ) Não.

Se sim, escreva seu nome

---

2. Idade: ( ) Menos de 15 anos ( ) 15 ou mais

3. O que a palavra “droga” significa para você?

---

4. Você sabe o que é droga lícita? Comente.

---

5. Você sabe o que é droga ilícita? Comente.

---

6. Você já ingeriu bebida alcoólica? ( ) Sim ( ) Não

7. Se você disse sim na questão anterior, você sofreu influência de alguém para beber?

( ) Amigos ( ) Familiares ( ) Namorado ( ) Bebi porque quis

8. Você já fumou? ( ) Sim ( ) Não

9. Se você disse sim na questão anterior, você sofreu influência de alguém para fumar?

( ) Amigos ( ) Familiares ( ) Namorado ( ) Fumei porque quis

10. Você já experimentou algum outro tipo de droga como maconha ou narguilé? ( ) Sim ( ) Não

11. Se te oferecessem droga, você aceitaria facilmente? ( ) Sim ( ) Não

12. Você já teve algum amigo que te ofereceu alguma droga? ( ) Sim ( ) Não

13. Você já presenciou alguém usando alguma droga ilícita (maconha, por ex)? ( ) Sim ( ) Não

14. Seus pais ou familiares já conversaram com você sobre algum tipo de droga? ( ) Sim ( ) Não

15. Você já estudou sobre drogas na escola? ( ) Sim ( ) Não

16. Você acha importante esse assunto ser discutido na escola? Comente.

---

---

17. Você gostaria de deixar uma mensagem a um adolescente que tem vontade de usar algum tipo de droga? Se sim, use as linhas abaixo.

---

---

---

### ANEXO C – CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO

<b>MÊS/ANO /FASE</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>ATIVIDADE REALIZADA</b>	<b>OBSERVAÇÃO</b>
<b>Março – 1ª fase</b>			
<b>Semana 1</b> De 13 a 17 de março	5h	Apresentação do projeto para a gestão da escola e para a turma. Retomada do projeto com leitura e discussão de duas tiras.	Estabelecimento do recorte das drogas com as quais trabalharíamos.
<b>Semanas 2 e 3</b> De 22 a 24 e de março	1h	Pesquisa de materiais sobre drogas “lícitas” e “ilícitas” na internet no laboratório de informática.	
<b>Semana 3</b> De 29 a 31 de março	4h	Pesquisa e discussão acerca dos materiais sobre drogas “lícitas” e “ilícitas” na internet no laboratório de informática.	
<b>Abril – 2ª fase</b>			
<b>Semana 1</b> De 5 a 7 de abril	4h.	Início da seleção dos materiais pesquisados feita pelos alunos, sob minha orientação, com o uso de critérios como informação relevante, diversidade de opiniões, variedade nos tipos de texto a serem escolhidos.	
<b>Semanas 2 e 3</b> De 12 a 14, 19 e 20 de abril			Não tivemos aula nas semanas 2 e 3 por razões de feriado, luto e jogos escolares municipais.

<b>Semana 4</b> De 26 a 28	Usamos apenas 2h no dia 27.	Exibição do filme “Diário de um adolescente”.	
<b>Maio – 3ª fase</b>			
<b>Semana 1</b> De 3 a 5 de maio	6h	Análise e discussão sobre o filme “Diário de um adolescente”.	Primeiro momento em que houve uma participação em peso da turma nas discussões. Continuação das leituras e seleção de materiais para análise em aulas no contraturno nos dias 04 e 05 de maio. Grupos atendidos separadamente.
<b>Semana 2</b> De 10 a 12 de maio	2h	Conversa com um sociólogo intitulada “O poder das escolhas” e roda de conversa. Elaboração do roteiro para as entrevistas com adultos e adolescentes.	
<b>Semana 3</b> De 17 a 19 de maio	3h	Análise de duas canções selecionadas pelos alunos (“Se você não voltar”, do Wesley Safadão, e “Essa é pra comemorar”, de Zé Neto e Cristiano).	A atividade proporcionou a participação da maioria da turma, com a exposição dos seus gestos de interpretação.
<b>Semana 4</b> De 24 a 26 de maio	5h	Discussão e análise dos materiais sobre cigarro com alguns questionamentos elaborados previamente  Palestra com psicóloga e assistente social e roda de	As análises das propagandas de cigarro e a palestra proporcionaram momentos de grande participação da turma, em que se sentiram autorizados a dizer.

		conversa.	Atendi a turma por 1h no período vespertino. No dia 26, não tivemos aula devido a uma passeata contra o abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, promovida pela Prefeitura, em que toda a escola foi convidada a participar.
<b>Semana 5</b> Dia 31/05	3h	Palestra com profissional da saúde e roda de conversa.	Momento que oportunizou uma discussão sobre leitor virtual e leitor real.
<b>Junho – 4ª fase</b>			
<b>Semana 1</b> De 1 a 2 de junho.	3h	Discussão sobre entrevistas feitas com adultos e análise de dois vídeos sobre crack selecionados pelos alunos.	Atividades que colocam em evidência diferentes efeitos de sentidos, a partir dos gestos de interpretação produzidos pelos alunos.
<b>Semana 2</b> De 7 a 9 de junho	Não tivemos aula		Evento (V Encontro em Análise do Discurso: Estudos Orlandianos), na UEMS – Campo Grande.
<b>Semana 3</b> 14 e 16 de junho são letivos	Não houve aula		Feriado de <i>Corpus Christi</i> e festa junina.
<b>Semana 4</b> De 21 a 23 de	4h	Retomada e conclusão das discussões acerca dos vídeos sobre crack.	Observamos a produção de sentidos dos alunos, suas

junho		Discussão sobre as entrevistas realizadas com adolescentes.	relações às posições-sujeitos projetadas nos vídeos e uma identificação com os discursos sobre drogas produzidos por adolescentes e registrados por nossos alunos.
<b>Semana 5</b> De 28 a 30 de junho	4h	Apresentação dos seminários por dois grupos. Discussão da Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006, que trata sobre o tráfico e uso de drogas ilícitas.	Observamos, nos seminários sentidos filiados ao discurso dominante sobre drogas.
<b>Julho – 4ª fase</b>			
<b>Semana 1</b> De 5 a 7 de julho	4h	Apresentação do seminário de mais um grupo. Elaboração, da parte de dois grupos, de versão digital do panfleto.	Em relação aos seminários, observamos igualmente a circulação do discurso dominante sobre drogas, assim como nos panfletos.
<b>Semana 2</b> De 12 a 14 de julho	Não houve aula.		Semana que precedeu às férias.
<b>Agosto – 4ª fase</b>			
<b>Semana 1</b> De 2 a 4 de agosto	7h	Retomada do projeto e finalização de dois panfletos restantes.	Novamente os discursos dos panfletos se filiaram aos sentidos dominantes. Atendimento no contraturno.
<b>Semana 2</b>	Não tivemos		Aula referente à

De 9 a 11 de agosto	aula.		retomada das orientações sobre a escrita da dissertação na Unidade do Profletras, em Cáceres.
<b>Semana 3</b> De 23 a 25 de agosto	4h	Elaboração da versão final dos panfletos e envio à gráfica. Produção de cartazes. Ensaios para a mobilização.	Observamos um grande envolvimento dos alunos diante da mobilização e da panfletagem que fariam.
<b>Semana 4</b> 29 e 30 de agosto	10h  Total em torno de 70 aulas direcionadas ao projeto.	Mobilização.	Nesta semana contamos com aulas emprestadas de colegas no dia anterior à mobilização para combinarmos os últimos detalhes e nos prepararmos para nossa mobilização assim como todas as aulas do período na manhã no dia do efeito de fecho do nosso projeto. Também trabalhamos à tarde com os alunos que se dispuseram para tal. Observamos o envolvimento de todos os alunos presentes (visto que três faltaram) no dia da mobilização, dividindo as tarefas e participando ativamente cada qual com suas particularidades.