

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

UNIDADE CÁCERES



PROFLETRAS

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

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

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

KELSSE NATHANIELLY BOFFULIN

**MÚLTIPLOS SENTIDOS DE CONSUMISMO EM PRÁTICAS DE LEITURA DE
ALUNOS DO 8º ANO.**

CÁCERES

2015

KELSSE NATHANIELLY BOFFULIN

**MÚLTIPLOS SENTIDOS DE CONSUMISMO EM PRÁTICAS DE LEITURA DE
ALUNOS DO 8º ANO.**

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

CÁCERES

2015

Boffulin, Kelsse Nathanielly

Múltiplos sentidos de consumismo em práticas de leitura de alunos do 8º ano./Kelsse Nathanielly Boffulin. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.
82f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2015.
Orientadora: Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta

1. Leitura. 2. Práticas de leitura – 8º ano. 3. Língua – funcionamento – produção dos sentidos. 4. Formação de leitores. I. Título.

CDU: 372.41(817.2)

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

KELSSE NATHANIELLY BOFFULIN

**MÚLTIPLOS SENTIDOS DE CONSUMISMO EM PRÁTICAS DE
LEITURA DE ALUNOS DO 8º ANO**

BANCA EXAMINADORA


Dra. Ana Luiza Arriaga Rodrigues da Motta (UNEMAT)


Dra. Ana Maria Di Renzo (UNEMAT)


Dra. Agueda Aparecida da Cruz Borges (UFMT)

APROVADO EM 29/08/2015

Dedico este trabalho a Murilo de Souza Gimenes, meu filho, por seu amor, sua presença e sua amizade incondicionais, o que me impulsiona a desejar ir sempre adiante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, por me conceder esta oportunidade e me guiar a esta conquista.

Ao meu esposo e meu filho, por compreenderem a importância desta qualificação em minha carreira profissional.

A minha mãe que sempre insistiu na continuidade de meus estudos.

A minha avó, por ser meu braço direito no cuidado com meu filho.

A Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta, por me direcionar nos densos caminhos da teoria.

Aos demais professores do ProfLetras, por me estimular a cada encontro.

A Vera Regina Martins e Silva por orientar toda a turma nos momentos de angústia coletiva.

A CAPES pelo incentivo à pesquisa através da bolsa concedida.

A equipe gestora da Escola Estadual Wilson de Almeida, por fazer as concessões necessárias a oportunizar minhas viagens e a intervenção.

A turma do 8º ano “A”/2014 por aceitar embarcar comigo nessa experiência desafiadora.

Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma

tem mil faces secretas sob a face neutra

e te pergunta, sem interesse pela resposta,

pobre ou terrível, que lhe deres:

Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Neste trabalho, de Dissertação do Mestrado Profissional, propomos apresentar a proposta de intervenção, produzida nas aulas de Língua Portuguesa, do 8º ano, do ensino fundamental. Valemos, de distintas práticas de leitura sobre a temática do consumismo escolhida pela turma. Para tanto, esta escrita inscreve-se nos domínios da Análise do Discurso fundada a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux na França e Eni Orlandi, no Brasil; da qual mobilizamos alguns conceitos teóricos como gestos de interpretação, formação discursiva, condições de produção, tomando como *corpus* diversas materialidades, como texto narrativo, poema, artigo de revista, música, filmes, propagandas, com o intuito de possibilitar aos alunos a compreensão sobre o funcionamento do discurso, da língua na produção dos sentidos. Interessou-nos mostrar aos estudantes que a linguagem tem uma opacidade constitutiva e que os sentidos não estão fixos ao texto, mas são produzidos no jogo das formações discursivas e nós, enquanto sujeitos, somos constantemente interpelados pela ideologia de forma determinada. Assim, construímos com os alunos um conhecimento diferente, através de uma proposição de intervenção sobre a temática do consumismo considerando os efeitos de sentido do discurso na sociedade. Observando o funcionamento da língua, os gestos de interpretação (Conf. ORLANDI, 2004) são afetados pela matéria significante. Ou seja, as diversas materialidades textuais disponíveis ao sujeito-leitor (aluno) possibilitaram diferentes gestos de interpretação, vinculados a diferentes posições do sujeito, a diferentes formações discursivas.

PALAVRAS-CHAVE

Língua. Leitura. Condições de produção. Ideologia. Consumismo.

ABSTRACT

In this work, the Professional Masters thesis, we propose the proposed intervention, produced in Portuguese classes, the 8th year of elementary school. We are worth of different reading practices on the consumerism of the theme chosen by the group. Therefore, this writing falls in the fields of Discourse Analysis founded from Pêcheux jobs in France and Eni Orlandi, Brazil; which mobilized some theoretical concepts such as interpretation of gestures, discursive formation, production conditions, taking as corpus different materiality, as narrative text, poem, magazine article, music, movies, advertisements, in order to allow the students the understanding of the operation of speech, language in the production of the senses. Interested in show students that the language has a constitutive opacity and that the senses are not attached to the text, but are produced in the play of discursive formations and we, as individuals, we are constantly challenged by ideology in a certain way. So, we built with the students a different knowledge, through an intervention proposition on the theme of consumerism considering the effects of meaning of discourse in society. Noting the functioning of language, interpreting gestures (Conf. ORLANDI, 2004) are affected by significant matter. So the various textual materials available to the subject-reader (student) enabled different gestures of interpretation, linked to different positions of the subject, different discursive formations.

PALAVRAS-CHAVE

Language. Reading. Conditions of production. Ideology. Consumerism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.....	43
Figura 2.....	44
Figura 3.....	47
Figura 4.....	53
Figura 5.....	54
Figura 6.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

EMIEP – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

OC's – Orientações Curriculares (Mato Grosso)

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 - A ESCOLA NO MOVIMENTO DAS SIGNIFICÂNCIAS	15
1.1– A sala de aula e a posição sujeito aluno	19
2 – A TEORIA COMO SUPORTE À PRÁTICA ESCOLAR	22
2.1 – Das orientações curriculares	29
2.2 – Problematização dos conteúdos e métodos	34
3 – A INTERVENÇÃO: O FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA NA PRODUÇÃO DOS SENTIDOS	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64
ANEXOS	69

INTRODUÇÃO

Esta dissertação se desenvolve a partir de uma proposição teórico-metodológica de pensar o trabalho com a leitura, a partir de uma temática x, como um modo de produzir uma intervenção nas práticas de ensino da Língua Portuguesa. Em princípio, havia uma inquietação acerca do trabalho com o livro didático, o modo como esse instrumento pedagógico é tomado na instituição escolar, no processo de ensino e aprendizagem. Essa relação entre professor x alunos x escola x livro didático nos instigou a construir uma proposta de intervenção, nas aulas de Língua Portuguesa com a turma do 8º ano “A”, do ensino fundamental, da Escola Estadual “Wilson de Almeida”, em Nova Olímpia-MT; considerando a linguagem como lugar das relações sociais, em que o sujeito que diz pratica ações, produz efeitos de sentidos entre e sobre interlocutores.

Inscritos na teoria da Análise do Discurso, buscamos compreender o funcionamento da linguagem considerando pelo discurso a questão sócio-histórica e ideológica como constitutiva da linguagem. Como também a incompletude, os efeitos de sentido a partir de análises de diferentes atividades de leitura. Nesse movimento da língua depreende-se que não há literalidade, transparência, pois toda interpretação é regida por condições de produção. Considerar a exterioridade como significante na língua é um fato que tem sido um desafio a ser enfrentado por profissionais de Língua Portuguesa com relação ao ensino sobre a língua, uma vez que, conforme Coracini (1999), o livro didático restringe o ensino de língua somente a aspectos gramaticais, pouco se fala em questões linguísticas¹.

De fato, em observação/leitura dos livros didáticos do ensino fundamental utilizados na/pela escola em que trabalhamos, percebemos que grande parte dos temas são apresentados ao sujeito leitor de forma reduzida quanto às informações, explicações, exemplos e principalmente, às propostas de interpretação de textos, nas quais se espera do aluno a resposta já prevista pelo autor, não dando margem a questionamentos, outras interpretações possíveis. Segundo Di Renzo e Motta (2014), “o que necessita ser revisto, a nosso ver, tem a ver com a variância dos textos e de línguas que precisam circular e tomar corporeidade nas

¹CORACINI, Maria José. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José (org.). *Interpretação, Autoria de Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 33-43.

práticas linguísticas escolares”. Significa proporcionar ao aluno múltiplas situações de leitura e interpretação, permiti-lo transitar entre materialidades distintas.

Sendo assim, nossa proposta foi construída de modo a possibilitar ao aluno um estudo deslocado da concepção de língua homogênea e transparente, do texto como unidade completa de sentidos, com exercícios que condicionam os alunos a reagir uniformemente às propostas, fazendo as mesmas análises e chegando às mesmas conclusões. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi pensar a leitura, interpretação e a produção escrita, discutindo o efeito ideológico, condições de produção; fazer com que os alunos compreendessem, pela efetividade dos trabalhos, a opacidade da língua e que os sentidos podem ser outros numa mesma e em diferentes materialidades.

O trabalho com os alunos foi construído com base na temática do consumismo, eleita em discussão em sala e pertinente, dada a realidade das últimas décadas, na qual as facilidades de compra alargaram o cinturão consumista mundial. De outro lado, como a informação, as distintas linguagens instigam o sujeito leitor a compreendê-las? É notável o foco de campanhas publicitárias estar direcionado principalmente ao público jovem. A leitura, a informação tornou-se necessária para adolescentes que convivem com o modismo consumista do capitalismo. Sentimos, assim, a necessidade de questionar os efeitos que o consumismo pode constituir em sociedade.

A metodologia constituiu, a princípio, da conceituação da palavra consumismo pelos alunos em sala de aula, seguida por atividades de leitura com diversos textos, em materialidades diferentes – narrativos, poemas, artigo de revista, música, tirinhas, filmes, propagandas – que abordaram a temática, construindo um percurso de debates, rodas de conversa e produção escrita em que questionamos a posição sujeito consumidor, observando comentários e julgamentos no gesto interpretativo dos alunos. Resignificamos o texto Eu-Etiqueta, de Carlos Drummond de Andrade, através da construção de boneco de papel, mobilizamos conceitos de formação discursiva e condições de produção para problematizar a respeito de anúncios publicitários.

Por fim, o produto final dessa intervenção nas aulas de Língua Portuguesa constituiu o jornal da sala, construído com os alunos, o qual divulgou o trabalho realizado durante o 4º bimestre letivo, com fotos e comentários dos alunos sobre o processo experimentado.

O presente trabalho fora estruturado em três capítulos, dentre os quais, no Capítulo 1, intitulado “A escola no movimento das significâncias”, colocamo-nos enquanto sujeito

professor, admitindo a constante e necessária busca por qualificação profissional, que nos constitui no interior da ordem social. Apresentamos a Escola Estadual “Wilson de Almeida”, como *locus* onde realizamos o trabalho teórico e prático de intervenção sobre a leitura, na disciplina de Língua Portuguesa; como também explicitamos um breve histórico da escola engendrado com o crescimento urbano de Nova Olímpia.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Planejamento Anual, dois instrumentos norteadores organizados pela escola, os quais orientam as ações pedagógicas durante o ano letivo, constituíram materiais de leitura, neste trabalho.

O subcapítulo “1.1 – A sala de aula e a posição sujeito aluno” caracterizou a turma do 8º ano “A”, a qual protagonizou o processo de ensino e aprendizagem oportunizado através da mediação do professor, bem como apontou esclarecimentos sobre a escolha da turma e o trabalho com a temática selecionada – o consumismo.

O Capítulo 2, denominado “A teoria como suporte à prática escolar”, constituiu a descrição do processo de construção da proposição, desde o diagnóstico da problemática que motivou a intervenção, até a apresentação do arcabouço teórico da Análise do Discurso que fundamentou todas as atividades elaboradas para o trabalho com os alunos.

As políticas nacionais e estaduais que regem sobre a organização curricular da escola foram apresentadas e discutidas no subcapítulo “2.1 – Das orientações curriculares” ancorados em estudiosos da linguagem, como João Wanderley Geraldi, Eni Orlandi, dentre outros.

O subcapítulo “2.2 – Problematização dos conteúdos e métodos” figurou a etapa de seleção dos materiais a articulação das atividades. A temática do consumismo foi abordada em várias linguagens, o que permitiu aos alunos maior liberdade na produção da leitura, assim como distintos gestos de interpretação, assumindo diferentes posições, mobilizando recortes, memória e estabelecendo relações distintas com a exterioridade.² O objetivo foi propiciar um modo distintivo de trabalho com a leitura, sempre vinculando os pressupostos da Análise do Discurso às propostas de práticas de leitura e ensino.

O Capítulo 3, intitulado “A intervenção: a língua e seu funcionamento na produção dos sentidos” versa sobre a organização das atividades que foram distribuídas em seis etapas. Estas, atentando-se ao *corpus* constituído por uma dispersão de textos, atividades

²ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4ª edição. Campinas: Pontes, 2004, p. 14.

desenvolvidas com a turma do 8º ano. Neste capítulo, expomos a descrição minuciosa do processo de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa, o decurso de cada atividade realizada, seus objetivos, bem como a análise de seus efeitos e resultados.

Por fim, das considerações finais emerge uma avaliação do processo, explicitando a importância da relação teoria-prática no desenvolvimento da proposta. A apreciação do trabalho realizado apontando considerações sobre o aproveitamento e aprendizagem dos alunos, como também as perspectivas que se abrem a partir da realização desta pesquisa.

1 - A ESCOLA NO MOVIMENTO DAS SIGNIFICÂNCIAS

A escola é considerada, por distintos segmentos da sociedade, como o espaço em que o sujeito tem para o processo de interlocução, de mediação, com o conhecimento sistematizado. Segundo Orlandi (1983, p. 16), a escola é definida como “a sede da reprodução cultural”, espaço que “harmoniza a transmissão de um patrimônio cultural, bem comum”. Desta forma, tem o compromisso de assegurar ao sujeito o acesso a aprendizagem.

Como profissional da área da educação, formada no Curso de Licenciatura em Letras, pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Tangará da Serra, em 2007, sentimos a necessidade de experienciar uma prática escolar diferente, pois compreendemos que o profissional precisa estar em constante movimentos de leitura, pesquisas e qualificação. Assim, na função-sujeito de professora, há 8 anos, na rede pública de ensino, no trabalho com alunos do ensino fundamental, na área de Língua Portuguesa, me inscrevi ao chamado do Edital 001/2013 para o Exame Nacional de Acesso ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, para o processo seletivo, o qual oportuniza este trabalho.

Tomamos como *locus* de trabalho, para esta dissertação de Mestrado Profissional, a Escola Estadual Wilson de Almeida, localizada na Avenida Mato Grosso, no centro da cidade de Nova Olímpia-MT. O objetivo da escolha da referida escola deve-se ao fato de ser o local em que desenvolvemos a função de professora, na disciplina de Língua Portuguesa, em 8 salas de aulas.

O trabalho teve como meta apresentar e executar uma proposta de intervenção teórica e metodológica sobre a língua, linguagem através de um trabalho que possibilite repensar o processo de ensino/aprendizagem na área da linguagem.

A escola Wilson de Almeida, criada em 1958, sob o decreto nº 523/1958, nomeada inicialmente como Escola Mista de Nova Olímpia, oferecia as séries iniciais do Ensino Fundamental (antigas 1ª a 4ª séries). Em 1972, passou a ser reconhecida como Escolas Reunidas de Nova Olímpia e permaneceu com essa denominação até 1978, quando recebeu o nome de seu fundador Wilson de Almeida. Tal nomeação deu-se em homenagem ao pioneirismo deste agricultor, vindo de São Paulo residir em Nova Olímpia, que vislumbrou a necessidade da implantação de uma instituição de ensino no município, mobilizando ações para concretizar tal anseio.

Nos anos 80, com a implantação da indústria açucareira, as Usinas Itamarati, muitas famílias foram atraídas para o município devido à grande oferta de emprego, principalmente, aos trabalhadores braçais vindos do nordeste. Nessa época, a Escola Estadual “Wilson de Almeida” era a única instituição de ensino em Nova Olímpia, o que corroborou para que se ampliasse o espaço físico e a oferta de todas as séries do Ensino Fundamental para atender a demanda.

Dessa forma, a escola está inserida em um ambiente de grande diversidade sociocultural, composta por pessoas oriundas de diversas regiões do Brasil e conta com uma infraestrutura considerada de médio porte, oferecendo Ensino Fundamental e Médio Regular, além de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP).

Devido ao crescimento da cidade, a escola tornou-se o ponto central no processo de ampliação do espaço físico e da oferta de ensino. O crescimento urbano, no entanto, ocorreu de maneira desordenada, repercutindo no que é sentido através da carência de infraestrutura básica e baixo desenvolvimento econômico no município.

Os avanços tecnológicos e a implantação de máquinas na indústria localizada nos arredores da cidade, associada à falta de mão de obra especializada, acarretaram um aumento no índice de desemprego na região a partir do final dos anos 90, mas que repercute até hoje, uma vez que a industrialização do açúcar e do álcool tornou-se a principal, e quase única fonte de economia do município. Tais fatores têm forçado jovens e famílias inteiras a procurarem emprego em outras regiões do Estado, como também fora do Estado de Mato Grosso. Outro dado importante, muitos alunos que são matriculados anualmente na escola são transferidos no decorrer do ano letivo em razão dos períodos de safra e entressafra, tanto para outros municípios quanto para outros estados, onde são empregados temporariamente, provocando transtornos no ensino e na aprendizagem dos alunos. É importante registrar que, o ano letivo de 2015 iniciou-se com 943 alunos matriculados, mas sabe-se que até o fim do ano é grande o índice de variação, devido as constantes transferências das famílias em busca de emprego em outras cidades.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2014, “a comunidade vê a escola como uma instituição que formaliza a educação possibilitando um ‘passaporte’ para conquistar um bom emprego, para cursar o ensino superior e para uma possível ascensão social”³. Há, dessa forma, uma projeção imaginária da comunidade em relação a escola; como

³ ESCOLA ESTADUAL WILSON DE ALMEIDA. Projeto Político Pedagógico. 2014, p. 4.

também da escola em relação à comunidade. Há um jogo constitutivo, uma formação imaginária de que é a escola que tem que dar conta do ensino, quando a escola espera da comunidade escolar a necessária compreensão da importância do efetivo apoio às medidas adotadas em projetos e realizações que significam a construção de uma educação com mais qualidade, com ampla participação da sociedade. Podemos citar como exemplo, o percentual baixo de participação do segmento de pais nos eventos de reunião de pais e mestres ou em fim de bimestre na entrega de notas, o que causa grande frustração, inquietação, por parte da escola. Portanto, há problemas os quais não se regionalizam somente, aqui, ou acolá, mas de ordem de efetiva participação, como a mídia tem abordado em diferentes regiões do país.

A escola, apesar da dificuldade em conseguir apoio e aliados, caminha com a meta prevista no PPP de “formar cidadãos capazes de promover a justiça social, o exercício da ética e da solidariedade, e que compreenda a importância do pleno desenvolvimento de suas faculdades físicas, intelectuais e espirituais” (ESCOLA ESTADUAL WILSON DE ALMEIDA, 2014, p. 5).

A Escola Estadual “Wilson de Almeida”, através do seu PPP, demonstra o seu perfil, a necessidade de ampliar seus esforços na promoção de uma educação de qualidade que esteja em constante processo de modernização e atualização. Isso aponta uma dificuldade a ser superada, principalmente, no que tange ao quadro de professores, que em 2015, conta com 38 profissionais, sendo 22 efetivos e 17 interinos. Do quadro, ainda encontra-se profissionais não familiarizados ao uso de recursos eletrônicos, como tv, datashow, laboratório de informática, tablet. Esse distanciamento, produto do contemporâneo, coloca em relevo a necessidade de se pensar em uma política de capacitação profissional para o manuseio desses equipamentos em sala de aula.

No que tange ao Planejamento Anual, a proposta previa que os professores o estruturassem por área de conhecimento, ou seja, linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática, conforme as Orientações Curriculares de Mato Grosso e “superando a ideia de compartimentação da ciência”⁴, como prevê o PPP. De outro lado, essa proposição requer um delineamento de ações, já que se trata de algo que vem como novo, que prioriza um trabalho com o conhecimento cotidiano, baseado em dimensões teóricas e práticas pensadas a partir da realidade sociocultural do aluno.

⁴ Ibid., p. 5.

Práticas de ensino voltadas a explorar e valorizar o contexto sociocultural dos alunos esbarram na questão do autoritarismo característico do discurso pedagógico, conforme Orlandi (1983). Para a autora a relação dos interlocutores com o objeto do discurso pedagógico em funcionamento possibilita a produção de três tipos de discurso, a saber: os discursos lúdico, polêmico e autoritário.

No discurso lúdico os interlocutores se expõem em relação ao referente (aquilo de que se fala) havendo, então, a circulação de diferentes sentidos, há uma abertura a polissemia. No discurso polêmico há uma tentativa de se controlar o referente, na qual os interlocutores disputam em dar um direcionamento ao objeto do discurso, resultando na polissemia controlada. Por fim, o discurso autoritário é caracterizado pela não interlocução entre os sujeitos envolvidos, os sentidos que circulam para o objeto são determinados por um agente exclusivo que ocupa uma posição de poder que lhe autoriza emitir ordens.⁵

Nesse sentido, tomando o discurso escolar como autoritário, Orlandi (idem) explica que a escola materializa o discurso do poder, em que a estratégia básica para o ensino está pautada em questões “obrigativas” (exercícios, provas, com formulações do tipo *Responda...?*). O ensino, como afirma, aparece como inculcação, no qual o professor representa o detentor do saber e apenas os sentidos determinados por ele estão autorizados a circular, resultando o “esmagamento do outro” – no caso, o aluno.

Há então, um paradoxo enfrentado pela escola no que tange a política pedagógica e a posição sujeito. Dessa forma, de um lado, a escola ancora seu projeto pedagógico em orientações curriculares que apontam para práticas em contextos concretos, ligados ao cotidiano da comunidade escolar. De outro, sofre pressão para um ensino mais sistematizado, o que em Língua Portuguesa traduz o trabalho com a gramática, numa corrida contra o tempo, tentando superar as dificuldades dos alunos e alcançar resultados satisfatórios nos índices e exames nacionais, como Prova Saeb, Provinha Brasil, Enem, etc., que em seus documentos orientativos, já pré-estabelecem os conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

Desta forma, atividades que necessitariam de um maior envolvimento e participação ativa dos alunos, em que a proposta fosse de construção de conhecimentos, o fator tempo tornar-se-ia a questão. Ou seja, o tempo constitui-se o elemento fundamental para a mudança na posição sujeito, uma vez que a mudança implica em estudos, discussões, replanejamento. Observamos que a cobrança por aumento nos resultados do IDEB e dos exames nacionais tem

⁵ BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 23.

forçado professores a investir suas aulas no ensino dos conceitos requeridos para tais avaliações.

Apesar das dificuldades enfrentadas por professores e pela escola em geral, sentimos que a posição de questionar o conteúdo a ser ministrado, repensar sobre uma metodologia x, faz com que devagar ocorram evoluções em nossas práticas. A construção das demandas pedagógicas da escola requer o engajamento de todos os segmentos da instituição. Em 2015, fez-se necessário a mobilização desses segmentos para as discussões e a escrituração do Projeto Político Pedagógico, em que foram evidenciados avanços, mas também os novos problemas e dificuldades, necessitando-se criar estratégias para superá-las.

Assim, a escola constrói uma política de ensino buscando a consolidação das ações que obtiveram êxito e constituindo os novos sentidos à educação. Podemos dizer que o trabalho realizado na escola não supera e nem é superado pelo que se tem feito em outras instituições. O fato é que as condições de produção em que se realizam as práticas escolares diferem-se entre si, tornando diversos os sentidos dessa realização.

1.1– A SALA DE AULA E A POSIÇÃO SUJEITO ALUNO

A posição sujeito, o ambiente, o fato de conhecermos o espaço em que o projeto foi experienciado traduziu-se em ponto de partida o que impulsionou as ideias para a construção de uma proposta de trabalho com a língua que pudesse dar visibilidade a uma prática de ensino diferenciada, no sentido de que os alunos aprendessem sobre a língua a partir de uma metodologia do professor de olhar para o livro didático com um gesto de inovação, aproximando a temática do aluno, tomando este aluno como sujeito central no processo do trabalho em sala.

Sabe-se da heterogeneidade sócio histórica e política entre as turmas, a posição-sujeito que convive com diversas personalidades, crenças, valores, produzidas em variadas relações

familiares e em sociedade.⁶ Por não ser diferente, a turma do 8º ano “A”, conhecida também como 2ª fase do 3º Ciclo “A”, apresenta-se com particularidades, marcas comuns no âmbito escolar nacional, no que tange ao distanciamento do hábito da leitura e escrita.

A Portaria nº 433/13/GS/Seduc/MT⁷, que dispõe sobre os critérios para composição de turmas das unidades escolares da rede estadual de ensino, preconiza no Art. 5º, item c), que “a formação das turmas com base no número de alunos” deve obedecer ao critério de 27 a 30 alunos por turma no 3º Ciclo. No entanto, do mesmo modo que muitas outras, a turma do 8º ano “A” foi composta com 38 alunos, no início do ano de 2015. Durante os bimestres iniciais dois alunos foram transferidos de escola, permanecendo a turma, até o fim do ano, com 36 alunos, sendo 23 meninas e 13 meninos.

A sala de aula com 36 alunos, de certa forma, já apontava para uma escuta significativa, no tocante ao trabalho com a Língua Portuguesa. A sala apresentava-se com o espaço razoável em relação ao número de alunos, da turma do 8º ano, em sala. Ressalta-se que no período matutino só havia uma turma de 8º ano, impossibilitando transferências de alunos para outra sala, no mesmo turno, o que justificava a superlotação. Essa situação representou um desafio no processo da intervenção, pois havia a preocupação em manter a atenção dos alunos voltada à proposta e mediar as dispersões e conversas alheias à aula, mas tão comuns em turmas, com números significativos de alunos.

A Portaria nº 433/13/GS/Seduc/MT define também critérios sobre a faixa etária do aluno para cada Ciclo, estabelecendo que “I. 1º Ciclo – 6 a 8 anos; II. 2º Ciclo – 9 a 11 anos; III. 3º Ciclo – 12 a 14 anos”. Se um aluno faz sua matrícula na escola para cursar a 1ª fase do 3º Ciclo (6ª série, 7º ano), por exemplo, e tem 14 anos, imediatamente a secretaria detecta essa defasagem idade/série e o aluno é enturmado na 3ª fase do 3º Ciclo (8ª série, 9º ano), que é a turma correspondente a sua idade. Observamos que na turma do 8º ano “A” todos os alunos tinham idade correspondente à série, ou seja, 13 anos, talvez por uma feliz coincidência ou por já terem sido enturmados em anos anteriores.

Os motivos que levaram à escolha da turma do 8º ano “A” para a experiência com o propósito de um estudo que pudesse de certa forma propiciar a intervenção foram, como já dissemos, a questão sócio-histórica da turma, primeiramente, por ser uma turma que já está há

⁶ CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org). **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. 3ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 15.

⁷ MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Normativas para Composição do quadro de pessoal das unidades escolares e processo de atribuição de Classes e/ou aulas e regime jornada de trabalho dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso – 2013/2014. Portaria Nº 433/13/GS/Seduc/MT. Dispõe sobre os critérios para Composição de Turmas das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. Cuiabá: Seduc, 2013.

pelo menos dois anos, na escola Estadual Wilson de Almeida, que conhecem o perfil da escola que atende às turmas da 1ª fase do 3º Ciclo em diante.

Outra observação que fizemos para a escolha foi o fato de que deveria ser uma turma cujo trabalho pudesse ser estendido para o ano seguinte, caso não houvesse tempo hábil para finalizá-lo ao fim do 4º bimestre letivo de 2014. Diante disso, a turma do 9º ano não seria candidata, tendo em vista que no ano seguinte já estaria no ensino médio, contrariando o Regimento do Mestrado Profissional em Letras, ao qual esta dissertação toma como princípio norteador de suas atividades, que orienta que as intervenções sejam dirigidas ao ensino fundamental⁸.

Desde o início do ano letivo estávamos atribuídos à uma turma de cada fase do 3º Ciclo, ou seja, 7º, 8º e 9º ano, além de duas turmas de ensino médio. Vale ressaltar que nossa escolha não se deu simplesmente por eliminação dos improváveis. Ao contrário, a turma escolhida é bastante numerosa, e isso nos estimulou a intervir com uma proposição diferenciada de atividades sobre um tema.

Na discussão com os alunos elegeu-se a temática “Consumismo” para subsidiar a proposta de trabalho com a leitura. A produção de uma escrita com a temática consumismo remete ao real de alunos, adolescentes, jovens, que são extrovertidos, além de apresentarem características e comportamentos de adolescentes, de quem está constituindo sua identidade, ler discutir um assunto x pode dar condições para que tenham um posicionamento consciente sobre a temática.

⁸ UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **REGIMENTO PROFLETRAS**. 2013, p. 6, Cap. VI, Art

2 – A TEORIA COMO SUPORTE À PRÁTICA ESCOLAR

O trabalho com o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, teve início em outubro de 2014, período em que se iniciou o 4º bimestre letivo, em uma escola da rede pública, localizada na cidade de Nova Olímpia. Atualmente, a experiência de sete anos de docência possibilitou-nos observar e questionar o modo de se trabalhar com a leitura em sala de aula, considerando o processo de formação do sujeito. Percebemos que nas atividades de leitura o suporte e os métodos, por vezes, remetiam ao livro didático.

Assim, das questões sobre a leitura e o uso do livro didático emergiu a inquietação, de nossa parte, em prol da qualificação profissional, com vistas a conhecer melhor as teorias que tratam dos estudos sobre a língua, a fim de construir novas reflexões, abordagens didático-metodológicas para as aulas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, construir esta dissertação de Mestrado Profissional deve-se ao fato de ver a escola como um local em crescimento, de produção do conhecimento. Assim, a partir do olhar investigativo das ações de sala de aula, entrecruzando com as escutas teóricas e práticas das aulas no Programa de Mestrado, foi possível questionar o modo como a leitura é tomada na escola. De outro lado, pensar na construção de uma proposta de deslocamento da leitura linear para uma leitura que estabeleça relações entre o texto e a exterioridade, esta entendida enquanto contexto histórico, social e ideológico de constituição do discurso, segundo Orlandi (2004, p. 38-39). Através dessa compreensão do imbricamento entre o texto e a exterioridade, podemos compreender os processos de significação materializados no discurso. Nesse sentido, em paralelo as aulas no Mestrado, iniciamos a construção da proposição de trabalho com a leitura através de intervenção no processo de ensino aprendizagem.

Na posição de professora do ensino fundamental, selecionamos a turma do 8º ano “A”. Os motivos da escolha foram, em primeiro lugar, por ser requisito a seleção de uma turma do ensino fundamental, exceto 9º ano, pela efetivação do curso no ensino fundamental e o projeto em desenvolvimento ter um tempo de dois anos de duração. Essa via de trabalho, de possibilidade de continuidade da intervenção no ano seguinte (2015), tornou-se algo decisivo na escolha. Ressalta-se ainda a opção pela sala do 8º ano “A”, por ser uma turma numerosa, (36 alunos), o que se apresentou como um desafio instigante.

Assim, vimos a necessidade de propor uma discussão acerca de temáticas que pudessem ser do interesse da turma. O tema “Consumismo” foi o selecionado por entendermos que na fase da adolescência, os jovens estão mais propensos a consumir produtos tecnológicos, estéticos, vestuários, calçados, etc. Observamos que a mídia, no caso, a televisão, propagandas na internet, bombardeiam anúncios de novos produtos o tempo todo, trabalha para tornar obsoleto o que se tem, e interpelar o sujeito a adquirir o novo.

Gregolin (2007, p.16) Comenta que a mídia exerce mediação entre leitores e a realidade, por meio de “uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta”. Há uma interpelação do sujeito em ressignificar imagens e palavras através de movimentos interpretativos e deslocamentos de sentidos, produzindo efeitos identitários.⁹ A compreensão sobre o funcionamento da mídia, a partir da Análise de Discurso, nos permitiu estabelecer relações entre mídia e consumismo, como o consumidor é afetado pelos discursos midiáticos.

A partir do processo de seleção da temática, “Consumismo”, iniciou-se uma etapa em que foram necessárias reuniões com os pais de alunos para poder dizer, apresentar a proposta, via projeto, e solicitar que autorizassem a realização da execução do projeto com fins de intervenção teórica e metodológica no campo da leitura, voltada para o ensino de Língua Portuguesa.

A inscrição teórica na Análise de Discurso francesa permitiu-nos mobilizar conceitos como de condições de produção, formações imaginárias, gestos de interpretação, mobilizados adiante. Estas leituras teóricas foram consubstanciando o trabalho, uma vez que contribuíam significativamente para a apropriação de novos saberes.

O conhecimento teórico sobre leitura proporcionou o repensar, o deslocar da prática docente, admitindo um olhar diferente para a relação do sujeito aluno com o texto, com a linguagem. A teoria permite que a relação com o texto, com o gesto de leitura ultrapasse o limite da decodificação e configurasse um lugar em que os sentidos se movimentem e que os alunos se apropriassem dessa reflexão sobre a língua.

Dessa forma, o texto do livro didático de Língua Portuguesa, mostrou-nos oportuno questionar o modo de se trabalhar com a leitura, considerando também que esse instrumento

⁹ GREGOLIN, Maria do Rosario. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Revista Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo vol. 4, n. 11, p. 11-25 nov. 2007.

pedagógico (livro) está presente em grande parte das escolas e é considerado por muitos professores, recurso indispensável para o ensino de língua, quando não, o único disponível. (CORACINI, 1999, p. 11).

O texto do livro didático, por vezes, restringe-se a um conteudismo, em que as palavras e as coisas têm sentido nelas mesmas, sentidos fixos e imutáveis. Limita-se à decodificação, seguida de exercícios de “interpretação”¹⁰ que o livro didático traz, dos quais se espera que o aluno encontre o sentido contido no texto, deixado pelo autor, o que desautoriza a circulação dos sentidos atribuídos pelo aluno. A exemplo, nos deparamos frequentemente com nossos alunos apagando suas respostas do caderno para copiar, como correto, o que foi dito pelo professor ou pelo livro didático.

Orlandi (1988) discute sobre a categorização da leitura entre os domínios da linguística, do pedagógico e do social, estabelecida pelo discurso científico. Essa separação, segundo a autora, absolutiza a questão da leitura à perspectiva do especialista que a observa, sob a ideia imaginária de separar para conhecer. Problematiza a criação de restrições no tratamento da leitura pelo domínio da pedagogia, que por meio de “estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas”, produz-se um reducionismo na reflexão sobre a leitura, chamado pedagogismo.¹¹

Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Visando a urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade (...). (ORLANDI, 1988, p. 36).

A autora chama a atenção para o tratamento dado a leitura na escola, que por meio de abordagens técnicas, desconsidera o caráter sócio-histórico que a constitui. Dessa forma, o material de leitura, o que se lê e como se lê emergem neste trabalho, que se filia, como já anunciado, à teoria da Análise de Discurso, pelo modo como se concebe a leitura, o texto enquanto objeto linguístico-histórico, compreendendo como ele produz sentidos na relação com o sujeito leitor em diferentes materialidades. Para tanto, consideramos as reflexões de

¹⁰ As aspas se devem a observação feita nos escritos de Orlandi (1998) de que a interpretação veiculada no livro didático está ligada a literalidade.

¹¹ ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988, pág. 35-36.

Michel Pêcheux sobre a leitura de arquivo e a evolução de sua pesquisa em linguística, o qual faz uma abordagem abrindo questionamentos quanto ao tratamento dos documentos textuais “ao longo da história das ideias que vai do século XVIII ao século XX” (PÊCHEUX, 1994, p. 56).

Segundo Pêcheux (op. cit.), desde a Era Clássica evidenciou-se o confronto entre duas culturas no que diz respeito a questão da leitura. Uma delas, a cultura literária, à qual pertencem historiadores, filósofos, pessoas de letras, caracterizou-se por não teorizar sobre o texto ou sobre a leitura, antes tomando-os apenas para o estudo do referente, em que o discurso não constitui um objeto de análise e o sentido é evidente, já está lá. Os debates literários estruturavam-se no confronto sobre temas, posições e métodos de trabalho, permanecendo implícita a questão da leitura, apesar de se ter “fortes razões para se pensar que os conflitos explícitos remetem em surdina a clivagens subterrâneas entre maneiras diferentes, ou mesmo contraditórias, de ler o arquivo” (PÊCHEUX, 1994, p. 55-57).

A cultura científica traduziu outra vertente da leitura de arquivo, iniciada com os clérigos, dividida entre aqueles “autorizados a ler, falar e escrever em seus nomes” e os resignados a repetir, copiar, transcrever, constituindo uma leitura sem qualquer pretensão de originalidade, a qual impõe “ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega”. Este método possibilitou tornar o arquivo textual facilmente comunicável, transmissível e reproduzível, especialmente para o ensino nas escolas, onde “a questão da objetividade dos procedimentos e dos resultados tornava-se, do mesmo modo, crucial, a ponto da referência à ciência se impor progressivamente com uma evidência”.¹²

Pêcheux salienta que a separação entre essas culturas não é por acaso, mas abriga “uma divisão social do trabalho de leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política”, em que alguns tem direito a produção de leituras originais, conseqüentemente interpretações – atos políticos – enquanto a outros resta a tarefa secundária de reproduzir e sustentar tais interpretações. (PÊCHEUX, 1994, p. 58-59).

Diante disso, propõe uma reflexão teórica que toma a língua como materialidade específica, autorizando à linguística uma posição de disciplina de entremeio, em que pela sintaxe, o objeto é passível de um cálculo, de uma evidência natural, lógico-matemática. Ao mesmo tempo, essa materialidade “escapa daí, na medida em que, o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua, e é por aí que a questão do sentido surge do interior

¹² Ibid, p. 57-58.

da sintaxe” (Ibid., p. 63), como efeito do jogo linguístico que o homem é capaz de realizar com os dados que lhe são fornecidos. Atenta que,

É à existência desta materialidade da língua na discursividade do arquivo que é urgente consagrar: o objetivo é o de desenvolver práticas diversificadas de trabalhos sobre o arquivo textual, reconhecendo as preocupações do historiador tanto quanto as do linguista ou do matemático-técnico em saber fazer valer, face aos riscos redutores do trabalho com a informática – e, logo, também nele – os interesses históricos, políticos e culturais levados pelas práticas de leitura de arquivo. (PÊCHEUX, 1994, p. 64).

No tratamento do texto por ambas as culturas citadas por Pêcheux, a materialidade da língua desaparecia ou era um meio transparente. Sua reflexão suscitou para o reconhecimento desta materialidade como constitutiva do trabalho de leitura, logo, de interpretação. Por isso, a questão do conteudismo sofre questionamentos, uma vez que, conforme Orlandi (2004, p. 64), “este supõe uma relação termo-a-termo entre pensamento/linguagem/mundo, como se a relação entre as palavras e coisas fosse uma relação natural e não linguístico-histórica. Daí a ilusão de se definirem os sentidos pela pergunta ingênua: o que “x” quer dizer?” (ORLANDI, 2004, p. 64).

Ou seja, quando perguntamos ao aluno: o que o autor quer dizer?, esta é uma questão sobre o conteúdo das palavras, que pode ser respondida com uma citação do próprio texto ou com a combinação de alguns trechos dele. Não há uma abertura para se pensar em como o texto foi construído, de que maneira faz uso da linguagem para significar, ou ainda, qual sua relação com a história e a ideologia.

Contrastando a esse conteudismo, Orlandi (2001, p. 71) apresenta a leitura como “trabalho simbólico no espaço aberto de significações que aparece quando há textualização do discurso”. Ou seja, na prática da leitura, o texto não pode ser tomado pelo leitor como unidade fechada nela mesma, em que o autor já instalou nele seu sentido. Na relação entre texto e sujeito-leitor, este inclina seu olhar sobre o texto. “Diante do texto o olhar ‘bate’ em pontos diversos, mas pela sua inclinação, há uma disciplina que faz com que o olhar dirija-se a esse e não aquele ponto”. O leitor expõe seu olhar à opacidade do texto, rompendo os efeitos de evidência, atribuindo questões à materialidade simbólica, inaugurando, assim, outras maneiras

de ler (relacionando o dito e o não dito, o dito em outro lugar, de outras maneiras) (ORLANDI, 2001).

Diante disso, identificamos um problema que compromete a leitura dos alunos, uma vez que as possibilidades de desenvolvimento linguístico ficam restritas, por limitar-se o conteúdo a uma lista de máximas imutáveis¹³. Grigoletto (1999, p. 69) problematiza a concepção do livro didático, como um espaço fechado e completo de sentidos, no qual os alunos são levados a reagir uniformemente às suas propostas, fazendo as mesmas leituras e chegando as mesmas conclusões.

Observamos algumas atividades do livro didático¹⁴ que envolviam a leitura e proposta de interpretação de textos. Em face as questões propostas entendemos que, ao nível da turma, a leitura exigida pode ser aberta a questionamento. No entanto, as perguntas apresentadas, por vezes centravam-se no limite do texto. Ou seja, não instigam o aluno a fazer relações com outros textos, porque as respostas são encontradas no próprio texto. Espera-se do aluno a resposta já prevista pelo autor, não dando margem a questionamentos, outras interpretações possíveis. Tem-se, então, uma leitura unívoca, em que a língua se apresenta transparente, evidente.

Ainda tratando da relação do sujeito-leitor com o texto, Orlandi (2001, p. 62) comenta sobre a existência de uma história de leituras que afeta o texto. Explica:

O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores.

A historicidade é o que direciona a relação dos sujeitos com o texto, a história da leitura do sujeito-leitor afeta o texto, por isso é possível *gestos de interpretação*. Sobre os gestos de interpretação, Orlandi (2004, p. 18) pontua que:

¹³ CARMAGNANI, Anna Maria G.. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, Autoria de Legitimação do Livro Didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.

¹⁴ Neste caso, utilizamos o livro da turma envolvida no projeto: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 8º ano**: Língua Portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

...a interpretação é um “gesto”, ou seja, é um ato no nível simbólico (PÊCHEUX, 1969). Sem esquecer que a palavra gesto, na perspectiva discursiva, serve justamente para deslocar a noção de “ato” da perspectiva pragmática; sem, no entanto, desconsiderá-la. O gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história. Orlandi (2004, p. 18).

Desse modo, segundo Orlandi (2004, p. 17-18), a interpretação trata da desnaturalização do sentido, explorando as possibilidades de falha, equívocos e deslizos que o sentido pode sofrer em situações discursivas distintas, o que sustenta a ideia de incompletude, em que o sentido sempre pode ser outro em relação às determinações históricas e ideológicas.

A partir dessa observação de como os gestos de interpretação afetam o texto, sentimos a necessidade de construir uma proposta ao trabalho com a leitura, com o intuito de contribuir, propiciar o deslocamento do sentido de leitura e interpretação literal que circula por vezes, na escola, pelo livro didático.

A leitura tornou-se o eixo do nosso projeto e assim, o objetivo foi problematizar sobre a aparente homogeneidade da língua. De outro lado, oportunizar que o aluno reconheça, no *gesto de interpretação*, a possibilidade de compreender os sentidos outros. Desta maneira, emerge o trabalho com a turma do 8º ano “A” em que esperávamos que o aluno produzisse diferentes condições para a produção de leitura, compreendendo que a língua tem um funcionamento e que o sentido não é literal, homogêneo.

2.1 – DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Para construir a proposta de intervenção, foi necessário compreender a textura da linguagem que constitui as diretrizes curriculares nacionais e estaduais, no que compete à Língua Portuguesa para o ensino fundamental. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, as condições possíveis à plena participação social estão relacionadas ao domínio da linguagem, enquanto atividade discursiva e cognitiva, e da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística¹⁵.

Cabe a escola ampliar os níveis de conhecimento do aluno, tornando-o “capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p. 19). Nesse recorte, a linguagem é entendida como ação entre indivíduos com finalidade específica, uma interlocução realizada nas práticas sociais, em diferentes momentos da história.

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20).

O texto dos PCN's faz considerações interessantes a respeito dos signos linguísticos de forma pragmática, em determinado contexto histórico e situações de realização também determinadas. Dito de outro modo, o discurso é realizado por escolhas não aleatórias, mas decorrentes das condições para tal, e por ele expressamos ideias, pensamentos e intenções, estabelecemos relações com as pessoas, influenciemos o outro, “alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações” (BRASIL, p. 20). Assim, orienta sobre a necessidade de criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva.

¹⁵ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 19.

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativamente e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 23).

A partir do que prescreve os PCN's cabe a escola tomar o trabalho com a língua e trabalhar “contra uma concepção de língua como sistema homogêneo” (BRASIL, p. 23). Isto implica que o professor precisa estar apto em relação a sua busca e conhecimento teórico que o possibilite compreender a língua, discutindo-a em seu funcionamento, de forma não homogênea na sociedade. Conforme Di Renzo e Motta (2014, p. 84):

A relação do sujeito leitor com o texto se constitui pela linguagem e isto tem a ver com o papel da Escola, uma vez que as práticas teóricas e metodológicas nela praticadas legitimam um certo modo, dentre outros possíveis, de inscrição da forma sujeito (aluno) no trabalho com a linguagem.

Assim, o trabalho com o texto na escola possibilitaria ao aluno a compreensão sobre o modo como se organizam os sentidos. Nossa proposta para a sala de aula, para as atividades, se coloca em atividades discursivas, com constante leitura, escuta e produção de textos orais e escritos, nos quais o aluno poderá refletir sobre questões linguísticas, construindo saberes que ampliem suas condições de produção discursiva.

Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. (BRASIL, 1998, p. 27).

Na perspectiva de refletir como o discurso se constitui para produzir sentidos, a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para reflexão sobre os aspectos da língua e não conteúdo de ensino, descontextualizado e baseado na memorização de terminologias. As orientações dos PCN's afirmam que as atividades devem considerar as características específicas de cada uma das práticas de linguagem em função de como se articulam entre si. O texto dos PCN's ainda coloca em questão as práticas de linguagem apresentadas de maneira fragmentada, tópicos de gramática, unidades fechadas em si mesmas.

A partir do que postulam os PCN's de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, o governo do Estado de Mato Grosso publicou em 2001 uma proposta da Escola Ciclada, com o objetivo de “colocar em prática a Pedagogia da Inclusão e empreender um novo fazer pedagógico, mediador da mudança e transformador da escola em espaço de alegria, saberes, imaginação e criatividade” (MATO GROSSO, p. 6). Nessa proposta, a linguagem é constituída na interação entre sujeitos históricos, mediando à apropriação e a valorização das diversas culturas. E, diante da sua significativa variedade, a escola precisa substituir a concepção de língua com a qual vem trabalhando, “como um conjunto de regras homogêneas e invariáveis”¹⁶.

A concepção de linguagem adotada neste documento considera que a leitura é uma atividade humana, uma ação produtora de sentido. Isto requer assumir que o leitor não é visto como um repetidor passivo e que o sentido é algo dado, pronto no texto, à disposição do leitor. Pelo contrário, trata-se de uma relação a ser estabelecida por um sujeito, como ser psicológico e social, inserido em determinadas práticas histórico-sociais de leitura. (MATO GROSSO, 2001, p. 120).

Nessa orientação, a proposta da Escola Ciclada traz uma concepção de leitura para a escola, abandonando o trabalho com o texto apenas como pretexto para cópias, resumos e repetições, atividades de leitura de forma linear, as quais tolhem o aluno diante de um material simbólico. Ou seja, não ser capaz de atribuir questões, perceber sentidos possíveis ao texto. Preconiza que os alunos tenham acesso a diferentes textos representativos da realidade e da sociedade, nos quais possam se identificar, relacionando à vida cotidiana.

¹⁶ MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: Seduc, 2001, p. 114-115.

Há ainda outro recurso norteador às aulas de Língua Portuguesa, as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso que, nos apontamentos para área de linguagens, faz referência a João Wanderley Geraldi e suas considerações sobre linguagem e ensino¹⁷.

Geraldi (2013) aponta que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento do homem, sendo o lugar privilegiado de interlocução. Toma a interação verbal como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos, que neste processo, constituem-se pela linguagem. Admite que a língua não é dada como pronta à disposição do sujeito, que a usa segundo suas necessidades específicas na interação. É no processo de interlocução, em que os sujeitos se constituem pela/na linguagem, num contexto social e histórico dados, que a língua, cada vez, se (re)constrói.¹⁸ Diante disso, procura compreender a crise no ensino de língua portuguesa, conduzindo o docente a refletir sobre a passagem do produto do trabalho científico a conteúdo de ensino. Observa que “esta passagem cristaliza em verdade absoluta tudo o que na ciência se põe como hipótese”, chamando a atenção do professor para a distinção necessária entre o conteúdo de ensino e o produto científico.¹⁹

Tais observações denotam que é imprescindível à escola estimular o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, pois são poderosos instrumentos modalizadores das relações entre os sujeitos²⁰. Para tanto, deve-se permitir que o aluno seja sujeito do seu texto/discurso, conseqüente sobre o que faz com a linguagem e sobre ela.

O desenvolvimento da habilidade linguística, para a construção de qualquer gênero discursivo, ultrapassa o limite das frases para concretizar-se no discurso, isto é, no texto produzido por um locutor e dirigido para um interlocutor, previamente considerado, ambos estão inseridos em uma situação comunicativa real, com uma finalidade determinada (persuadir, convencer, demover, criticar, incentivar, etc). Essas condições de produção inserem o texto/discurso num espaço dialógico em que diferentes informações, oriundas de fontes diversas, organizadas por diferentes operações linguístico-discursivas, são acionadas tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor, para a construção do sentido intencionado pelo primeiro. Esse texto/discurso será tanto mais eficaz quando mais se aproximar do objetivo estabelecido em relação às condições de produção (MATO GROSSO, 2012, p. 43).

¹⁷ Obra referenciada nas Orientações Curriculares Estaduais: GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

¹⁸ GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 4-6.

¹⁹ *Ibid.*, p. 96.

²⁰ MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012, p. 43.

Segundo as OC's, o objetivo principal das aulas de Língua Portuguesa é possibilitar que o aluno reflita sobre a relação dialógica. Essa posição institucional em que se inscrevem as OC's remetem aos estudos de Bakhtin e a noção de “dialogismo”, que ilustra o momento da enunciação, no qual se constituem o locutor e o interlocutor. A relação que o locutor estabelece, pela linguagem, com seu interlocutor (real ou virtual), coloca a enunciação num movimento dialógico, em confronto tanto entre os próprios dizeres quanto com os alheios.

Assim, na visão bakhtiniana, “a verdadeira substância da língua (...) é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Nessa perspectiva de interação verbal Bakhtin (1992) aponta que o diálogo realiza-se na linguagem e refere-se a qualquer forma de discurso, tanto as relações dialógicas do cotidiano quanto os textos artísticos ou literários. As relações que ocorrem entre interlocutores, em uma ação histórica compartilhada socialmente, constituem o movimento dialógico.

O movimento dialógico torna-se a ação indispensável para o desenvolvimento da capacidade discursiva. Para tanto, o trabalho com a linguagem já aponta que se deve centrar-se em vincular as práticas orais e escritas do aluno em práticas linguísticas, no processo de aprendizagem do texto, que estão muito além das gramáticas tradicionais e, conseqüentemente, do que veicula o livro didático.

Sendo assim, sugerimos que: (1) o exercício de redação, artificial e tão comum ainda hoje em nossas escolas, seja substituído por produções de texto a partir de situações que realmente tem relação com os estudantes, o que estimularia, sem dúvida, a observação e a reflexão sobre a realidade; (2) a leitura, principalmente de textos literários, deixe de ser cobrada, pontuada com perguntas que enfocam a localização de informações explícitas no texto e não explorem outras capacidades importantes, como compreender, entender, inferir, construir hipóteses e estabelecer relações, dentre outras. (MATO GROSSO, 2012, p. 44).

Em termos de produção de textos, as OC's apontam um deslocamento entre o ato mecânico de redigir para uma forma distintiva de produção de texto. Ou seja, ao aluno é concedido o direito do seu dizer, em relação a sua história de leitura. O texto deixa de ser

visto produzido como redação, como produção artificial e mecânica para ser produzido um texto compreendido como produto de memória. Pela Análise de Discurso, a memória é vista como o interdiscurso, aquilo a que não se tem acesso, constituído de todo dizer *já-dito*. O interdiscurso é o que fornece a cada sujeito “sua realidade” enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, experimentadas. Uma palavra tem sentido porque ela já faz sentido (efeito do já-dito, do interdiscurso, do Outro), pela historicidade. Chamamos de efeito de pré-construído, a impressão do sentido *lá* que deriva do *já-dito*, do interdiscurso e que faz com que ao dizer já haja um efeito de já-dito sustentando todo o dizer. (ORLANDI & LAGAZZI, 2006).

Nesta relação das palavras com a memória, a leitura avança de seu estado de repetir o que está estabilizado para produzir sentidos pela intervenção da história e da ideologia, conseqüentemente, possibilitando aos alunos o pensar, problematizar, construir hipóteses.

O texto da OC’s conclui defendendo que, assumindo uma nova postura frente ao ensino de Língua Portuguesa, caminha-se com maiores chances de sucesso, permitindo ao aluno tornar-se sujeito do seu dizer, inserido em situações reais de linguagem, produzindo, questionando e multiplicando os sentidos que circulam na/pela linguagem na sociedade²¹.

2.2 – PROBLEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS E MÉTODOS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e Estaduais tornam-se o fio condutor ao que propomos à intervenção com a expectativa de criar novos lugares para a leitura. Dessa forma, o constante diálogo com a turma, em sala de aula, explanação dos objetivos da pesquisa trouxe-nos a conclusão de que seria interessante nomear uma temática que norteasse todo o processo. A partir daí os alunos escolheram, do livro didático, o tema “Consumismo”, que

²¹ MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012, p. 45.

seria então desenvolvido sob outra perspectiva, mobilizando recursos variados que possibilitassem condições outras à produção da leitura.

Durante o processo de seleção do material tínhamos a preocupação de construir atividades que mostrassem os mecanismos discursivos da linguagem e o que isso implica no processo de constituição dos sujeitos; como também, na posição destes sobre suas questões sócio históricas, e posição-sujeito diante das seduções de consumo na sociedade capitalista.

Para articular os elementos das atividades que propiciassem um modo distintivo de intervir no processo de ensino de Língua Portuguesa, buscamos, primeiramente, suporte teórico, leituras que sustentassem a nossa proposta, que apontasse novos caminhos ao trabalho com a leitura na escola e, conseqüentemente, despertasse nos alunos, novos *gestos de interpretação*.

Os estudos em Análise de Discurso apresentam a linguagem como materialidade simbólica, que tem seu funcionamento atribuindo questionamentos a materialidade discursiva, entendendo que a língua para se significar inscreve-se na história; analisando “os processos de constituição do fenômeno linguístico”. Sendo assim, a Análise de Discurso considera que o modo de produção da linguagem, assim como do discurso, é determinado por processos histórico-sociais, nos quais o homem se destaca em relação as outras espécies pela capacidade de interagir, pela linguagem, com a realidade natural e social. (ORLANDI, 1988, p. 17).

A linguagem é concebida como trabalho, “um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc.” Não é vista, portanto, apenas como instrumento de comunicação, sua função está além do enfoque referencial. (ORLANDI, 1988, p. 17). A teoria movimenta a análise entendendo que o discurso é o lugar em que se tem “acesso” à língua, à ideologia. Compreende que a forma sujeito tem uma posição na sociedade, ocupa um lugar, e através de nossas práticas discursivas produzimos atitudes, verdades e consensos que, por nossas práticas sociais, nos direcionam e nos moldam, enquanto convivemos em sociedade. (ZOPPI-FONTANA, 2014?, p. 1).

É pelo discurso que o sujeito toma a palavra, organiza estratégias e argumentos para dizer, contradizer, produzir efeitos de sentido entre os interlocutores. O discurso é então, atravessado pelas convenções, ou seja, determinações ideológicas que interpelaram o homem em sujeito, assim, a língua que constitui o discurso deixa escapar reflexos dessas

determinações, o que permite concluir que a língua não é plana, evidente, faz-se necessário questionar a evidência. (PÊCHEUX, 1994)

Trata-se das condições de produção do discurso, em que a linguagem tem profunda relação com a exterioridade, podendo significar diferentemente dependendo de quem fala, de onde fala e em que momento. “O sentido é produzido pelo seu modo de circulação na sociedade, na relação estabelecida entre diversos discursos e suas relações de poder” (ZOPPI-FONTANA, p. 6), desvelando significações, e ocultando outras, no tenso trabalho com a leitura.

Segundo Orlandi (1988, p. 7), a noção de leitura passa por muitas vias de significação possíveis, desde o sentido mais amplo, entendida como atribuição de sentido, até uma definição mais restrita. Considera que é possível listar diversas acepções a respeito da leitura o que cabe ao professor observar e compreender a posição em que o trabalho com a língua se filia. Orlandi (Ibid.) aponta questões que, necessariamente, devem ser observadas na problematização do conceito de leitura. A primeira delas é que a leitura tem a ver com a natureza da relação que o leitor estabelece com o texto. Outra questão diz das condições de produção da leitura, e aí se apresentam a história da leitura, a ideologia e a história de leitura do sujeito. Diz ainda que “a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. (Ibid., p.09).

Dessa forma, compreendemos que a historicidade tanto está relacionada ao texto, como também à produção da leitura. De acordo com Orlandi (1988), a relação que um texto estabelece com outros textos – a intertextualidade – se dá, não só mas também, pela história. As ideias de um texto remetem às ideias de outro produzido anteriormente. Os sentidos do texto não estão, pois, fixos nele, mas movimentam-se fora dele. E cada leitor produz sua leitura a partir das leituras já feitas deste e de outros textos. (ORLANDI, 1988, p. 9).

Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. Processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real. (ORLANDI, 1988, p. 10).

O gesto da leitura é marcado pela relação de confronto entre o leitor real e o leitor virtual. Este último é constituído na produção da escrita, é o leitor que o autor idealiza para seu texto e para quem ele se dirige.

Orlandi (1988, p. 11) ainda delimita outro aspecto importante na produção da leitura, a incompletude, definida por outras duas noções, de implícito e de intertextualidade. Aquilo que não está dito, mas está significando no texto, é o que chama de implícito. À relação que se estabelece entre textos (existentes, possíveis ou imaginários), chama de intertextualidade. Assim, há sentidos que podem ser lidos, mas que não estão presos ao texto, mas na exterioridade, mobilizada na produção da leitura.

Isso mostra como a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. (ORLANDI, 1988, p. 11).

A autora ainda pontua que *é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique*.²² São as condições de produção da leitura do texto que irão determinar seu modo de significar. Nessa direção, o estudo, a proposta de se pensar uma intervenção, teórica e metodológica, no ensino de Língua Portuguesa, no 8º ano “A” propôs justamente uma alternativa de escapar do imediatismo, conteudismo pedagógico, no trabalho com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa. As propostas de leitura e interpretação construídas, criaram espaços para que o aluno desenvolvesse outras formas de conhecimento sobre a língua.

A metodologia organizada para a proposta considerou as condições de produção de leitura dos alunos e, a partir disso, oferecemos uma variedade de textos, dispostos em diferentes materialidades, desenvolvendo discussões, rodas de conversa, debates, a fim de que o trabalho com a leitura não se reduzisse a decodificação, a encontrar a informação que já está dada no texto. O objetivo foi fugir de um ensino meramente instrumental da língua e possibilitar que o aluno ampliasse, transformasse sua história de leitura, pois conforme Orlandi (1988, p. 37), “deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leitura, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo”.

²² ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Revista Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994, p. 53-59.

Dessa forma, em todas as atividades, os pressupostos teóricos e metodológicos encontravam-se diluídos em nossos comentários e explicações, conforme estabelecem os objetivos do Programa de Mestrado Profissional, ou seja, relacionar teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa.

Assim, é preciso pontuar que a teoria que sustentou esta proposição de intervenção não foi trabalhada com os alunos de maneira pura, tal como é. Procuramos desenvolver nosso trabalho voltado a problematização de como a língua funciona para produzir sentido. Através da leitura, buscamos alternativas que possibilitassem ao aluno ir além da mera decodificação, mas que compreendesse o que leu, relacionando o texto com o contexto histórico-social, cultural e ideológico de sua produção. (ORLANDI, 1988, p. 44).

A temática do consumismo foi abordada em diferentes linguagens. Tomamos poemas, músicas, filmes, vídeos, tirinhas, textos científicos, para que os alunos pudessem articular os sentidos produzidos por essas leituras, uma vez que Orlandi (1988, p. 40) aponta que “é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno”.

A variedade de textos disponibilizados aos alunos permitiu maior liberdade na produção da leitura, uma vez que as inferências, as hipóteses levantadas, as opiniões sobre o texto, partiram dos alunos. Sobre isso, Orlandi (1988) questiona a leitura a partir de um modelo de leitura. Comenta que no esquema reprodutor de leitura, o exemplo a ser seguido é o de uma autoridade *x*. Assim, o aluno passa a repetir esse modelo de leitura, perdendo o direito de ler o mesmo texto de maneiras diferentes, o que enfraquece sua capacidade de reflexão.

Enfim, em termos de escola, o que gostaria de ressaltar é que as leituras previstas para um texto devem entrar como um dos constituintes das condições de produção da leitura e não como o constituinte determinante delas, uma vez que, entre outros, a história das leituras do leitor também se constitui em fator muito relevante para o processo de interação que a leitura estabelece. (ORLANDI, 1988, p. 45).

No movimento das condições para a produção da leitura, o sujeito leitor toma o texto observando-o, discutindo para atribuir sentidos ao texto lido, qualquer que seja sua materialidade, uma música, um poema, uma tirinha. Um aspecto intrínseco a atribuição de sentido é a interpretação, definida por Orlandi (2004) como uma injunção, uma necessidade

que afeta o sujeito a dar sentido diante do objeto simbólico²³. A autora comenta que a interpretação está presente em toda manifestação da linguagem e que não há sentido sem interpretação. Diante disso, acrescenta que as diferentes formas de linguagens, significando de modos variados, podem apresentar diferentes gestos de interpretação. “O gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história” (ORLANDI, 2004, p. 18).

Desse modo, em nosso trabalho com a leitura no 8º ano, interessou-nos a compreensão dos alunos de que a linguagem tem uma relação necessária com os sentidos e com a interpretação e, por isso, o texto, a música ou a tirinha podem significar de modos diferentes. Isso aponta para o que Orlandi (2004) chama de equívoco²⁴, ou deslize de sentido, uma vez que os sentidos possíveis de se atribuir a uma tirinha, por exemplo, não estão todos no nível da evidência, embora pareçam estar.

A necessidade de dispor ao aluno uma variedade de textos está em possibilitar diferentes gestos de interpretação, assumindo diferentes posições, mobilizando recortes de memória e estabelecendo relações distintas com a exterioridade²⁵.

Se, como tenho dito com insistência, ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação é 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, 2004, p. 22).

Todo o trabalho desenvolvido com os alunos intentava para uma apreensão mais consistente da leitura dos aspectos de funcionamento da língua, para o conhecimento de que os textos se relacionam com outros textos e não se fecham neles mesmos, como suficientemente completos.

Durante as aulas, dividimos com os alunos a necessidade de dar visibilidade ao nosso trabalho, através da construção de um produto que mostrasse o desenvolvimento dos estudos teóricos, da intervenção, até seus resultados. Diante disso, os alunos escolheram confeccionar

²³ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4ª edição. Campinas: Pontes, 2004, p. 64.

²⁴Ibid., p. 9.

²⁵Ibid., p. 14.

o jornal da sala, em que seriam divulgadas as fotos das aulas e as atividades desenvolvidas, uma forma de apresentarmos à sociedade a proposta, o produto.

3 – A INTERVENÇÃO: A LÍNGUA E SEU FUNCIONAMENTO NA PRODUÇÃO DOS SENTIDOS.

Esta proposta de estudos tem como objetivo, como já dito, intervir nas práticas de língua portuguesa, na turma do 8º ano “A” do ensino fundamental. O trabalho constituiu a partir de uma organização sistemática, a começar pelos textos de distintas materialidades, previamente selecionados. As atividades foram elaboradas com o objetivo de se trabalhar com a turma sobre a questão do funcionamento da língua, de deslocar o sentido literal de leitura e interpretação, nas aulas de língua portuguesa, os quais limitam a compreensão do aluno à informações no nível da superficialidade do texto, desconsiderando a materialidade textual, a relação com o que é externo à língua, mas que também a constitui.

A temática escolhida pela turma foi o consumismo. De acordo com o dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa Aulete²⁶, este verbete apresenta a seguinte definição:

Consumismo (con.su.mis.mo) *sm.* **1** Hábito, desejo compulsivo (individual) ou tendência (social) de consumir, de adquirir bens de consumo, ger. muito além das necessidades práticas efetivas **2** *Econ. Soc.* Sistema econômico-social baseado em, ou caracterizado por, produção e aquisição maciças de bens de consumo **3** *Econ.* Teoria segundo a qual o aumento do consumo é favorável à economia [F.: *consumo*+ *-ismo*]. (AULETE, 2011, p. 387).

As considerações acerca das definições convencionalizadas em dicionários constituiu parte de atividade desenvolvida com os alunos, analisadas a diante. Deve-se pontuar que a

²⁶ AULETE, Caldas; Paulo Geiger (org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

questão do consumismo foi especificada em um capítulo do livro didático. Este assunto nos possibilitou questionar a leitura entre o que está estabilizado como conteúdo a ser ensinado, e provocar leituras diferentes e atividades que dessem voz aos alunos para manifestar opiniões, levantar hipóteses, construir novos e possíveis dizeres, a partir de distintos gestos de interpretação.

A proposta foi organizada em seis etapas, atentando-se a variedade de textos e atividades a ser trabalhada. A primeira etapa constituiu de conversa com a turma; socialização da proposta, apresentação da temática do “Consumismo”. Esclarecemos o objetivo do trabalho vinculado ao Programa de Mestrado Profissional, que significa qualificação em nível de Mestrado para os professores da rede pública de ensino. A partir da interlocução com a turma, iniciamos uma prática oral em que os alunos se manifestaram sobre o que entendiam por consumo e consumismo. A partir das opiniões registramos as definições na lousa, e observamos que a ação os impulsionou a copiar o que tinham dito, no caderno, atribuindo valor, credibilidade ao que disseram.

As definições surgiram de forma variada tematizando o termo consumo em múltiplos sentidos. Tal como o de ingestão, associado a bebidas, drogas, consumo em sentido de gasto, associado à água e energia elétrica. Já a palavra consumismo foi definida quase sempre associada ao exagero, o desnecessário, supérfluo.

Em sequência, levamos à sala seis dicionários de autores e editoras diferentes, dispendo-os sobre a mesa do professor e solicitando que alguns alunos pesquisassem como os verbetes consumo e consumismo estão definidos nesses instrumentos linguísticos. À medida que liam, percebiam que os significados não eram os mesmos, alguns significavam as palavras com maiores detalhes e exemplos, já outros traziam definições mais generalizadas, aparente em quase todos os instrumentos. Diante disso, explicamos que os verbetes não aparecem igualmente significados em todos os dicionários porque foram produzidos em momentos históricos diferentes, por pessoas que estabeleceram relações diversas com a sociedade, e por isso, as palavras têm vários sentidos, mas que, ao mesmo tempo, os sentidos não podem ser qualquer um, devem refletir essa relação com o contexto histórico e com a sociedade da qual faz parte.

Tal proposição remete às contribuições de Michel Pêcheux (2014, pág. 146) sobre o “*caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados”, a partir do qual defende a tese de que o sentido da palavra não existe “em si mesmo”, na transparência com a literalidade, mas é determinado no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas, e sustentado

pelas posições ideológicas de quem a emprega. Ou seja, os sentidos da palavra consumismo estabelecidos no dicionário, não são estanques, podem ser outros a partir de determinações sócio-históricas que irão convencionalizar o que pode e deve ser dito.

O objetivo da atividade foi possibilitar o diálogo entre o que circula no senso comum, como também observar o funcionamento da palavra, no dicionário, em que está convencionalizada. Os alunos sentiram-se capazes de formular significações pertinentes aos verbetes em estudo. Parte da sala comentou que nosso projeto estava centrado no consumismo, um tema que suscita polêmicas e gera contrapontos instigantes à discussão. Um aluno manifestou que essa temática tem muito em comum com a fase da adolescência, porque aos jovens, a urgência em adquirir um produto novo está ligada não ao quanto ele irá lhe servir para satisfazer uma necessidade, mas ao fato de ser o último lançamento do mercado e ao status que o produto agregará ao jovem que o possui. “Os textos que estudamos falam muito de consumismo, do que necessariamente não precisamos, mas, mesmo assim insistimos na possibilidade de possuir.”²⁷.

A partir desses comentários, o projeto tornou-se algo do interesse da turma, uma vez que compreenderam que a proposição era para que os alunos se posicionassem diante do tema e colaborassem com as atividades, explorando as ideias, opinando, defendendo seu ponto de vista, argumentando, enfim colocando-se como sujeito, se projetando no discurso.

Na etapa seguinte, conduzimos os alunos à sala de vídeo para observarmos no monitor/TV algumas tirinhas, selecionadas na internet ou escaneadas de revistas, que de alguma forma, problematizavam a questão do consumismo, seus paradigmas e consequências. Essa etapa foi desenvolvida em 8 horas/aula, considerando que não foi possível realizá-la sequencialmente, considerando que a sala de vídeo estava reservada e não havia outra TV ou datashow disponíveis. Então, nesse dia, fizemos a leitura de um texto da etapa posterior, discutimos alguns pontos e ficou acordado com os alunos que o retomariamos em momento oportuno.

Registra-se que ao todo, foram apresentadas dez tirinhas, sendo, no máximo uma ou duas por aula, pois o objetivo era dispor de maior tempo para a roda de conversa após a observação e leitura de cada imagem. Vale destacar que as tirinhas estabeleciam relações diversas com a temática do consumismo. Uma delas, por exemplo, advertia sobre a produção de lixo acarretada pelo consumo desenfreado, e trazia a seguinte frase na parte superior: “DO

²⁷ Dizer do aluno do 8º ano “A” sobre a temática consumismo.

PONTO DE VISTA DO PLANETA, NÃO EXISTE JOGAR LIXO FORA: PORQUE NÃO EXISTE “FORA”!”. No centro da imagem, um amontoado de coisas em formato circular, representava o lixo produzido no mundo, e um homem ao lado observava. Abaixo da figura havia ainda as frases: “REDUZA \$EU LIXO! REDUZA \$UAS COMPRAS! REDUZA \$EU CONSUMO!”.

Figura 1



Fonte: Lima (2013)

As letras iniciais S em “SEU”, “SUAS” E “SEU”, foram grafadas com \$, o cifrão que indica dinheiro, moeda. Como também a escrita tomando o verbo no imperativo em que se determina e remete ao interlocutor pelo pronome possessivo a posição sujeito, na formulação. Nessa atividade foi possível observar que os alunos estabeleceram outros sentidos à expressão “jogar lixo fora” quando relacionada ao planeta.

Na discussão com os alunos sobre o discurso das tirinhas observadas enfatizamos o entrecruzamento entre o verbal e o não-verbal na produção de sentidos sobre consumismo. Tomando o pressuposto de Pêcheux (1999, p. 55) de que não só as materialidades verbais, como também as não-verbais estão carregadas de sentidos que não são legíveis na sua transparência, por estarem atravessadas por um discurso, questionamos como a imagem funciona e produz sentidos. Souza (2001, p. 73) aponta que:

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

A autora comenta sobre o caráter de incompletude que é constitutivo também da linguagem não-verbal, o que nos possibilita dizer que o texto não-verbal produz dizeres e não-dizeres, instalando a opacidade também no não-verbal. Os alunos manifestaram-se a respeito dos elementos não-verbais apontando que as imagens estão reforçando, sustentando o texto verbal que, por trazer um discurso de campanha, protestando contra o consumismo, as imagens têm tom de exagero, apelo para interpelar o leitor em tomar um posicionamento contra o apego consumista.

Outra imagem merece destaque, pois despertou comentários interessantes vindos dos alunos. A tira exibida um casal de moradores de rua e seu bebê, sentados à calçada. O homem diz: “A culpa pelo aquecimento global é da sociedade de consumo!!!”. O segundo balão traz a resposta da mulher: “Ai, queria tanto ter um pouquinho de culpa!”.

Figura 2



Fonte: Godoy (2013)

Os alunos problematizaram o sentido de culpa, geralmente associado ao sentimento de arrependimento, remorso. No entanto, no caso da tira, a mulher demonstra o desejo de se sentir culpada, o que denotaria estar numa situação financeira melhor do que a que apresenta. Ainda comentaram quem é a sociedade de consumo, pois quando falamos em sociedade, imaginamos tratar de todas as pessoas que convivem num espaço, seja uma vila, uma cidade. Mas a sociedade de consumo citada na tirinha, os alunos associaram àquelas pessoas que tem recursos financeiros, que podem comprar o que desejam, mesmo sem tanta necessidade.

À medida que cada tirinha era observada, as leituras, as formas de interpretação, de dizer se materializavam nos comentários e apontamentos dos alunos. A variedade de cores e desenhos associados aos textos contribuía para que os alunos permanecessem atentos e atribuíssem sentidos vários a cada objeto analisado.

Dessa forma, a temática pôde ser abordada em diversas direções e críticas foram produzidas sobre como o consumismo afeta nossas relações pessoais e familiares, como as pessoas têm se posicionado diante das ofertas do mercado, como o sujeito consumidor está lidando com suas necessidades, quais os efeitos de sentido das palavras “precisar” e “necessário”, no contemporâneo. Isto é, o que as pessoas, por vezes, têm mostrado como o melhor de si: roupas, calçados de marca ou sabedoria e conhecimento?

Na terceira etapa foi selecionado um artigo, extraído da revista *Filosofia*²⁸, e dois textos do livro didático do 8º ano²⁹, que tratavam da temática do Consumismo, para propor uma atividade de leitura diferente, uma vez que, conforme CORACINI (1999, p.42 e 43), o trabalho exclusivo com o livro didático, sem estabelecer relações com a exterioridade, com outros textos, colabora para a homogeneização, uniformização do discurso, da aprendizagem e do sujeito, sendo estes, constitutivamente heterogêneos e complexos. Ou seja, a proposta baseou-se em criar condições para a compreensão dos alunos de que a linguagem é múltipla, que não existem verdades absolutas, mas gestos de leitura e de interpretação possíveis.

Com o primeiro texto, *Eu-Etiqueta*, de Carlos Drummond de Andrade, fizemos uma primeira leitura em sala individualmente e, em seguida, foi ouvido um áudio da leitura dramatizada. Por se tratar de um poema, a leitura desse texto exigia um certo ritmo, a entonação variava em alguns trechos, e isso chamou a atenção dos alunos. Tanto que dois deles sugeriram que fizéssemos também uma dramatização gravada em áudio. Então,

²⁸ BITTENCOURT, Renato Nunes. O apartheid mitigado. *Revista Filosofia – ciência&vida*. São Paulo, ano VII, nº 93, p. 54-62, abril de 2014.

²⁹ CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens, 8º ano: língua portuguesa*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

decidimos com a turma que faríamos a gravação com outro texto e que nós daríamos o ritmo e a entonação conforme achássemos conveniente.

Após a efetivação das leituras, iniciou-se o momento de compartilhar as impressões e opiniões pelo debate. Assim, a turma foi dividida em dois grupos. Uma parte da turma pontuou que o narrador-personagem se vê escravizado, forçado a anunciar gratuitamente as marcas que usa. É um sujeito tão inferior que, quando compra suas roupas, calçados e objetos, está pagando para ser usado como manequim de propaganda. Os anúncios que são produzidos, embora sem querer, estão travestindo sua identidade, aparentando ser o que nunca foi, como por exemplo, fumante, mas anuncia marca de cigarro na camiseta. É um sujeito ideologicamente tomado pela publicidade, usado, manipulado. Porém, com que sentido? Como tratar dessa problemática pela leitura? Enfatizamos a interpretação e os questionamentos ao texto, a materialidade.

O outro grupo defendeu que, intimamente, no texto, o narrador-personagem está feliz e satisfeito por estar na moda, e faz questão de listar todas as coisas que tem e que exibem marcas: “Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro, minha gravata e cinto e pente, meu copo, minha xícara, minha toalha de banho e sabonete...”. Comentaram que, ao admitir “É duro andar na moda”, ele assume que andar na moda é seu objetivo e exige dele persistência para acompanhar as tendências e disposição para gastar muito dinheiro. Com as expressões “me comprazo”, “tiro glória” e “orgulhoso”, coloca em relevo valores, crenças, enfim, sua identidade, que dado o efeito midiático tornam-se interpelados, se corrompem pelo prazer de ostentar. A fraqueza, impotência, aparente tristeza e conformação tornam-se obsoletos em contrariar às pressões, o efeito do consumismo. Conforme Gregolin (2007, p. 16), a mídia exerce um papel eficaz de interpelação do sujeito, no caso deste estudo sobre o consumismo, interpelação do sujeito em consumidor. A discursividade presente no poema em análise aponta para as práticas consumistas do sujeito afetado pelo apelo midiático.

Esta atividade foi desenvolvida em seis aulas, o que possibilitou perceber como as palavras do texto funcionam afetando os gestos de interpretação. Conforme Orlandi (2004, p. 12), há muitos modos de significar e o texto tem plasticidade, é plural. Nesse sentido, no debate, mediado pelo professor, foi possível observar o efeito de uma leitura superficial, literal. De outro lado, dar condições para que os alunos olhassem de diversas perspectivas para o texto, atribuindo sentidos possíveis ao que o texto diz, e também ao que não diz.

Como a atividade permitiu a participação de toda a turma, decidimos dar visibilidade, explicitar na escola, tanto o texto quanto o conhecimento dos alunos sobre o texto. Para isso,

durante três semanas, no contraturno, realizamos a construção de um boneco de papel, em tamanho humano, que nós chamamos de Eu-Etiqueta, representando o personagem do texto. Seu corpo foi pintado de branco com tinta spray e coberto com colagem de diversas marcas contemporâneas recortadas de revistas disponíveis na escola. Depois de pronto, o fixamos de pé sobre uma base de madeira e o apresentamos à escola, no período do intervalo, juntamente com o poema Eu-Etiqueta exposto na parede. Nessa atividade, os alunos expuseram sobre o debate realizado em sala, sobre a construção do boneco e respondiam às dúvidas dos demais alunos sobre o trabalho.

Figura 3



Fonte: Boffulin (2013).

O trabalho resultou diferente da mera repetição da compreensão do professor ou do autor sobre o texto, na qual, se inscreve a verdade única, atemporal e definitiva, a ser decifrada e assimilada pelos alunos, segundo Coracini (2010, p. 18). Puderam reconhecer que construíram um conhecimento válido, possível de ser expandido e exposto aos colegas de outras turmas.

O segundo texto selecionado para a etapa foi Febre de liquidação, de Walcyrr Carrasco, no qual o narrador-personagem conta suas angústias tentando resistir aos anúncios nas vitrines das lojas do shopping, e as peripécias que apronta para não perder uma liquidação. Uma das atividades realizadas foi a gravação em áudio da leitura dramatizada por três alunos, sem que o restante da turma soubesse. Tanto os ensaios como a gravação foram realizados no

contraturno e, no momento da aula, o áudio foi apresentado à turma que, num primeiro instante, ouvia e seguia a leitura no texto impresso. Mas, à medida que a leitura avançava, foram percebendo familiaridade nas vozes. Talvez pelo fato de os leitores deixarem transparecer certa timidez ao gravar o áudio. A aula rendeu muitas risadas e falatório até descobrirem quem eram os narradores na turma.

Assim, foi iniciado um bate-papo sobre a leitura do texto, estabelecendo relações com a exterioridade. Alguns alunos comentaram sobre como as ofertas se mostram tentadoras e irresistíveis para atrair mais consumidores e fazer com que comprem além do que realmente necessitam. Na mediação do professor puderam problematizar que liquidação, na maioria das vezes, está associada a economia. No entanto, se não estivermos atentos, compramos o desnecessário e perdemos a vantagem do desconto, porque gastamos mais do que se levássemos só o produto necessário com o valor real. Através dessa atividade com o texto, objetivamos criar condições para que o aluno tenha um posicionamento diferente diante das ofertas do mercado, que analise, desconfie do que está posto como “oportunidade única” e “liquidação”, e não caia nas armadilhas do consumismo.

O terceiro texto tratava-se de um artigo da revista *Filosofia – ciência&vida*, edição de abril de 2014, que trazia na capa o título “Invasão dos templos de consumo” e como título do artigo “O apartheid mitigado”, fazendo uma reflexão pautada nas ideias do pensador polonês Zygmunt Bauman acerca de como a elite brasileira está reagindo diante da inclusão social pelo movimento do “rolezinho” nos shopping centers. Segundo o artigo, “os ‘rolezinhos’ colocam em xeque a divisão social implícita nos shopping centers, espaços que segregam a sociedade entre aqueles que podem e os que não podem consumi-lo”³⁰.

Por ser um texto extenso, não fizemos a leitura completa na sala, mas os alunos tiveram a oportunidade de levar o texto para casa. Realizamos uma roda de conversa na aula seguinte, que atraiu a atenção dos alunos pelo fato do assunto do texto envolver jovens da periferia. A maior parte da turma se identificou com os hábitos desses jovens explorados no texto, como frequentar lugares públicos em grande grupo, falando alto, dando risadas e chamando a atenção das pessoas, o que, segundo os alunos, incomoda os que não fazem parte do grupo.

³⁰ BITTENCOURT, Renato Nunes. O apartheid mitigado. *Revista Filosofia – ciência&vida*. São Paulo, ano VII, nº 93, p. 56, abril de 2014.

Na quarta etapa assistimos a dois filmes na sala de vídeo, alternando as sessões com as aulas em sala. Amor por contrato³¹ do diretor Derrick Borte, aborda a influência que uma família aparentemente perfeita exercia sobre seus vizinhos, porém, era uma família de fachada que fazia parte de uma estratégia para vender produtos de luxo. Assistimos, ainda, ao filme Até que a sorte nos separe³² do diretor Roberto Santucci, que conta a história de um pai de família que tem sua rotina transformada ao ganhar na loteria. Mas, em dez anos, gasta todo o dinheiro com uma vida de ostentação e se descobre falido.

Após conversa com os alunos fizemos uma atividade na lousa que consistiu um quadro comparativo entre os dois filmes. Os alunos, conforme os interesses, preencheram o quadro com suas impressões a respeito dos personagens, da postura que assumiam diante da aparente satisfação oferecida pelo consumismo, dos sentimentos percebidos através de certas atitudes, da relação que cada personagem estabelecia com o consumo e como o comportamento dos personagens contribuiu para desencadear os conflitos. Ou seja, a projeção imaginária, do sujeito, o consumidor, na materialidade do discurso do filme.

A etapa foi realizada em seis aulas e percebemos que nem todos os alunos tiveram interesse em escrever suas opiniões no quadro. Dos trinta e seis alunos da turma, doze foram até a lousa e escreveram pelo menos sobre uma das questões. Mas os que escreveram contribuíram apontando que o consumismo aprisiona o sujeito numa falsa ideia de satisfação e felicidade, que na verdade o sujeito produto do capitalismo é que está sendo consumido, seu dinheiro, sua identidade, seu caráter.

Ainda nessa etapa distribuimos aos alunos a letra da música Consumo da Banda Oren's, para acompanharem a letra da canção enquanto ouviram em sala de aula. Esta atividade foi desenvolvida em duas aulas e utilizamos como recurso didático o aparelho de som da escola. Assim, que leram a letra da música, alguns alunos perceberam uma proximidade entre ela e o texto Eu-Etiqueta, de Carlos Drummond de Andrade, discutido nas aulas anteriores. Diante da constatação, solicitamos que os alunos comentassem sobre essa intertextualidade. "...pela leitura dos textos percebo que somos a marca que anunciamos. Consumindo demais, não economizamos, estamos indo na onda da moda."³³. Pelos recortes

³¹ AMOR POR CONTRATO. Derrick Borte. Peter Principato; David Rogers; Paul Young; Tom Luse. Beverly Hills, California: Echo Lake Productions. 2009. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=r190BpZCCoU>>. Acesso em: 6 out. de 2014.

³² ATÉ QUE A SORTE NOS SEPARE. Roberto Santucci. Caio Gullane; Débora Ivanov; Fabiano Gullane; Gabriel Lacerda. Brasil: Globo Filmes. 2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ad1Kj1MAgsM>>. Acesso em: 13 out. de 2014.

³³ Dizer de um aluno do 8º ano "A" sobre a intertextualidade.

discursivos, observamos que, segundo o poema, usamos nomes estranhos grudados em nossas roupas e objetos e, segundo a música, os nomes são as marcas do nosso consumismo. E que no poema, o narrador demonstra o sentimento de negação da sua identidade, que já não é ele em sua essência, e na música, diz que aquilo que consome é o que diz quem ele é.

A construção do projeto para a intervenção previa um planejamento das atividades, assim como uma metodologia para sua execução. No entanto, quando nos deparamos com a ação prática, percebemos a sala de aula em movimento, impulsionada pela reação dos alunos diante de cada questão posta em debate. Assim, pareceu-nos oportuno adaptar o planejamento envolvendo agora questões outras, problematizadas pelos alunos, em decorrência do que foi abordado sobre Consumismo. Questões não previstas, mas que significaram no deslocamento de sentidos possível através dos atravessamentos nos discursos dos alunos.

Uma outra perspectiva para observar a temática do Consumismo, nos pareceu interessante a partir do questionamento direcionado aos alunos numa roda de conversa, constituindo a quinta etapa. Perguntamos o que os impulsionava, os motivava a sempre querer adquirir o novo, tornando supérfluo o produto que ainda funcionava? Cinco deles responderam que o que os influenciava a comprar eram os amigos, que compravam e exibiam a nova aquisição, despertando o interesse dos demais. Parte da turma concordou, mas outros nove alunos apontaram a propaganda como grande responsável em induzir o consumidor a comprar, levando um produto à obsolescência sempre que sua nova versão é lançada no mercado, acelerando o consumismo. “...eu queria falar... sobre o consumismo exagerado da população, que acaba comprando mais do que é necessário, influenciada pelas propagandas.”³⁴ Essa forma de dizer, de se colocar no discurso, enquanto posição sujeito inscreve-o em uma cadeia significativa, do efeito ideológico elementar, que o interpela a isto ou a aquilo, no mercado capital.

Dessa forma, percebemos que seria interessante trabalhar em sala alguns aspectos da propaganda, uma vez que grande parte da turma concordou ser ela uma ferramenta para convencer o consumidor da “necessidade” em adquirir produtos, objetos, roupas, calçados, etc. O objetivo dessa atividade foi criar meios para que os alunos compreendessem como a língua funciona, o jogo de sentidos, na propaganda para produzir no interlocutor, no consumidor o efeito X ou Y, ou seja, convencê-lo de algo.

³⁴ Dizer de um aluno do 8º ano “A” sobre a interpelação exercida pelas propagandas no sujeito.

Na aula foi discutido sobre como os alunos conceituavam o termo propaganda. Alguns disseram que propaganda é um modo de anunciar, divulgar, é o anúncio de alguma coisa, ou de alguém, no caso da propaganda eleitoral. Outros alunos comentaram sobre sua função, que pode ser aumentar o número de clientes de uma loja, atrair consumidores, serve inda para chamar a atenção. Mas dois ou três alunos fizeram comentários um tanto mais críticos, quando disseram que a propaganda funciona para enganar e iludir o consumidor, induzir ao consumo, inculcar conceitos e valores que, às vezes, não correspondem com a realidade, com o dia-a-dia do consumidor. Mas, quanto mais anuncia, maiores são as chances de convencer cada vez mais consumidores. Segundo Carvalho (2000, p. 11), “ao contrário do panorama caótico do mundo apresentado nos noticiários dos jornais, a mensagem publicitária cria e exhibe um mundo perfeito e ideal (...) sem guerras, fome, deterioração ou subdesenvolvimento. Tudo são luzes, calor e encanto, numa beleza perfeita e não-perecível.” Trata-se de uma posição crítica, de uma leitura que extrapola o que está evidente. Assim, o grupo de estudantes demonstrou, ao fio do discurso, o questionamento diante do que, por vezes vêm tecido de múltiplos efeitos para meta que é a compra e venda de mercadoria.

Em outra atividade, os alunos foram para a sala de vídeo e observamos uma tirinha em que um homem aparece na TV da sala de uma família que está sentada ao sofá. Esse homem segura um pêndulo que balança de um lado para outro, com duas miniaturas de automóveis penduradas nas extremidades do pêndulo, dizendo: “_ Compre”. A família sentada no sofá permanece imóvel, com os olhos sugerindo um estado de transe, enquanto a mãe repete a expressão: “_ Resista, resista, resista”. Atraiu a atenção dos alunos o modo como a tirinha aborda o consumismo. Comentaram que as ofertas, tanto na TV, internet ou revistas funcionam realmente como uma tentativa de hipnose, colocando o consumidor subordinado a obedecer aos comandos do anunciante. Acrescentamos que havia duas expressões de ordem funcionando na tirinha. De um lado, o anunciante que balança o pêndulo comanda: “_ Compre”. De outro, a família no sofá tenta não ser tomada em transe, ouvindo a ordem repetida da mãe: “_ Resista, resista, resista”. Um aluno concluiu que a família não tem mais forças para resistir, pois o verbo repetido aparece cada vez menor até desaparecer, o que denota que a família caiu no domínio do anunciante, convencida pela propaganda.

Seguindo os pressupostos conforme Orlandi (2001, p. 61) sobre a relação função-autor e efeito-leitor no campo da leitura, podemos inferir que no texto da tirinha em questão “o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escuta e, assim, ‘guiado’ por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe

corresponde, como um seu duplo.”. Por um mecanismo de antecipação, o sujeito-autor constitui imaginariamente o seu sujeito leitor virtual, ou seja, aquele que vai compreender seu discurso pelo mesmo ponto de vista do sujeito-autor. Na textualidade da tirinha, o sujeito-leitor, materializado na família, é interpelado pela ideologia do consumo consciente e se esforça na tentativa de resistir.

O discurso publicitário tem a sua produtividade, recursos de áudio, imagens, o que interpela o outro, em distintas condições de produção. Há diferentes formações discursivas que entrelaçam a materialidade do texto pela repetição evocando do sujeito leitor o questionamento ao que a mídia propõe como algo que deve ser consumido, adquirido. Em *Análise de Discurso*, as condições de produção incluem sujeito e situação, esta pensada tanto no sentido estrito, enquanto contexto imediato, o aqui e agora do dizer, como no sentido *lato*, compreendendo o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo. (ORLANDI, 2015, p. 17). Por formações discursivas entende-se como aquilo que determina *o que pode e deve ser dito*. Uma palavra não tem sentido nela mesma. Este é determinado pelas posições ideológicas participantes no processo sócio-histórico em que a palavra é produzida. Portanto, as palavras mudam de sentido conforme as formações sustentadas por quem as emprega. (PÊCHEUX, 1994, p. 146-147).

Em outra aula, observamos três anúncios das Sandálias Havaianas publicados na Revista Veja em diferentes edições. As páginas da revista foram escaneadas, arquivadas em pen-drive e expostas aos alunos na TV em sala de aula, além da revista impressa ficar à disposição para manuseio. As propagandas foram publicadas em página inteira no meio da revista, em posição horizontal, ocupando, então, as duas páginas centrais.

A peça publicitária observada inicialmente trazia o produto anunciado (chinelo) em estampa florida, disposto entre flores e folhas compondo a mesma estampa, sugerindo uma camuflagem perfeita. Abaixo e à direita da página havia a seguinte frase: “Havaianas são mais bacanas que biquínis. A gente não precisa malhar o ano inteiro para continuar cabendo nelas”. Esta peça constituiu a figura 4.

Figura 4



Fonte: Veja, 26 mar. 2014.

A figura 5 apresentava uma cena em que o produto anunciado, com estampa verde e amarelo, disposto no centro da imagem, ia se desmanchando e jorrando para o restante da página cenas, objetos e animais tipicamente brasileiros, como mulheres de biquíni, homem jogando capoeira, um violeiro, crianças brincando de bola, instrumentos musicais como pandeiros, cuíca, ainda o coco, o caranguejo e a arara azul. Outros chinelos da mesma marca e em cores diferentes apareciam se dispersando no interior da cena. No canto superior direito víamos a logomarca HAVAIANAS e o *slogan* “Todo mundo usa”. Abaixo tínhamos a frase: “Colorida, alegre, divertida e simples. Não foi fácil resumir um país em uma sandália de borracha”. A variedade de cores usadas na peça publicitária e o movimento produzido pelas imagens remetem aos adjetivos inscritos na textualidade.

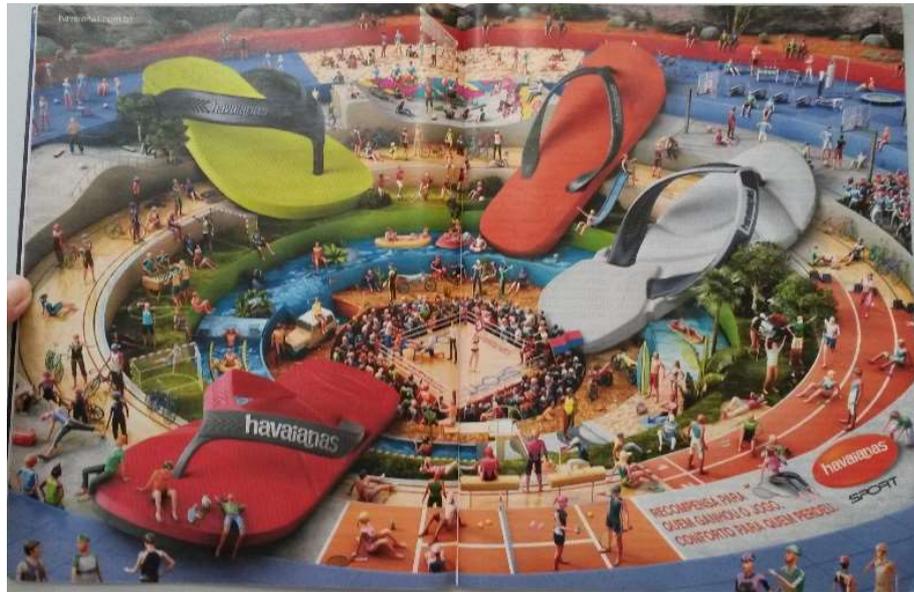
Figura 5



Fonte: Veja, 12 jun. 2013.

Outra peça publicitária observada constituiu a figura 6 e expunha o cenário de um parque olímpico, um espaço abrigando várias modalidades esportivas e muitas pessoas praticando-as, a citar, ciclismo, atletismo, vôlei de areia, futebol, esquetismo, surfe, basquete, entre outros, além de atividades de lazer, como passeio de jetisqui, toboágua, pimbolim, etc. O produto da marca anunciada aparecia em quatro modelos de cores diferentes, proporcionalmente gigantescos em relação as figuras humanas presentes na cena, e dispersos sobre os espaços onde as pessoas praticavam suas atividades esportivas e de lazer. No canto inferior direito da página lia-se a seguinte frase: “Recompensa para quem ganhou o jogo. Conforto para quem perdeu”. E acompanhando-a, estava a logomarca HAVAIANAS *SPORT*. A imagem em cena, assim como a textualidade da propaganda produziam efeito de um lugar harmonioso, descontraído, de bem-estar.

Figura 6



Fonte: Veja, 11 dez. 2013.

O que primeiro foi observado pelos alunos, mediados pela professora, tratou das questões não-verbais. O uso de muitas cores, a paisagem alegre, as pessoas que aparecem na imagem são bonitas, produzindo o efeito de que todos estão felizes, saudáveis por praticarem esporte, satisfeitos por usarem Havaianas. Esse efeito de evidência é reproduzido nas três edições da publicidade das sandálias.

Em seus estudos, Orlandi (1995) propõe reflexões sobre os efeitos do verbal sobre o não-verbal, admitindo que a mídia funciona através da redução do não-verbal ao verbal.

Se a informação pode vir através de diferentes “canais” (leia-se “linguagens”), e mesmo simultaneamente, no entanto a sua formulação, para consumo, é verbal. Tem-se um suporte verbal disponível – produzido pela ideologia do discurso social já estabilizado – e reduz-se qualquer processo de significação produzido pelas outras linguagens a este processo. É assim que a multimídia ganha unidade em sua representação: pelo verbal. Garantia da legibilidade, da interpretação, linguisticamente organizada. (ORLANDI, 1995, p. 43).

Ou seja, como efeito, as diferentes linguagens que constituem a mídia não funcionam sem a linguagem verbal. Há um imbricamento das várias materialidades, característica da multimídia, em que os efeitos das imagens atraem o leitor/consumidor que encontra

legibilidade no verbal. Na publicidade em análise, os textos curtos direcionam os efeitos produzidos pelos elementos não-verbais.

Para sustentar essa proposta de atividade com os alunos, do texto não-verbal nos anúncios das Sandálias Havaianas, remetemos a Orlandi (2004) a respeito da ideologia, concebida nas ciências humanas e sociais como ocultação³⁵. Não se trata de descobrir os sentidos que estão escondidos, mas

procurar entender o modo como os textos produzem sentidos e a ideologia será então percebida como processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico dado. A ideologia não é um conteúdo “x” mas o mecanismo de produzi-lo. (ORLANDI, 2004, p. 65).

A língua, materializada na propaganda, funciona para produzir o que Orlandi (2004) chama de interpretação necessária, ou seja, atrair e convencer o leitor-consumidor a adquirir as sandálias. E o texto não-verbal contribui com o verbal na produção desse efeito, imaginário, ideológico. Diante do que foi observado, propomos à turma discutir sobre os textos verbais nos anúncios. Com a mediação da professora, os alunos teceram comentários interessantes a respeito de como os sentidos escapam ao controle daqueles que regulam o que a propaganda pode ou não significar.

De início, lembramos aos alunos que no passado, os chinelos dessa marca possuíam um modelo único, branco com solado e correias azuis. Mas atualmente existem diferentes modelos, cores variadas, como as imagens das propagandas denotam. Ao anunciar o *slogan* “HAVAIANAS TODO MUNDO USA”, o efeito que se tem é de que a variedade de cores e modelos de que dispõe a marca, é capaz de agradar a todos os gostos, que todos podem encontrar o produto que mais combina com seu estilo e personalidade.

O discurso prevalece sobre outros que estão presentes, mas são silenciados pela ideologia. Se pensarmos nos valores de venda dos produtos da marca anunciada, veremos que existem modelos mais simples, menos sofisticados e portanto, mais baratos. Enquanto outros, têm design mais delicado, sugerem elegância e por isso, custam mais. É possível perceber

³⁵ ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4ª edição. Campinas: Pontes, 2004, p. 65.

uma divisão social na aquisição do produto. Poderíamos questionar o enunciado: TODO MUNDO USA, mas quem usa o quê?

Sabemos que pessoas com condições para pagar um alto preço, têm acesso aos produtos mais sofisticados, com design diferenciado. Já aos que não têm condições, resta adquirir, por um preço acessível, o modelo tradicional. No discurso do anunciante cria-se, pela ideologia, um imaginário de sociedade igualitária, homogênea, em que todos têm acesso aos mesmos bens de consumo. Quando se traz para o texto sua exterioridade, sua história e memória apontam para uma sociedade dividida em classes sociais, em que uma classe é dominante sobre as outras, podendo esta usufruir dos bens de consumo, enquanto as outras estão resignadas a possuir o necessário para sua subsistência³⁶.

Em observação e bate papo com os alunos, questionamos a textualidade (fig. 4). O uso da palavra “biquínis” direciona a mensagem ao público feminino e é possível perceber o discurso da beleza, do corpo magro atravessando este dizer. A propaganda sempre vende um conceito. “Organizada de forma diferente das demais mensagens, a publicidade impõe, nas linhas e entrelinhas, valores, mitos, ideais e outras elaborações simbólicas.” (CARVALHO, 2000, p.13). Neste caso, as mulheres não precisam mais preocupar-se em sofrer com dietas e malhação o ano inteiro porque poderão possuir algo mais bacana que biquínis, as Havaianas. O foco e os olhares masculinos, antes apontados para o corpo, agora serão direcionados para os pés femininos, tamanha “bacanisse” da marca anunciada. Todo esse jogo entre palavras e sentidos é transformado em uma mensagem, passível de consumo, pela propaganda.

O dizer no anúncio (fig. 5) trazia, na formulação, quatro adjetivos que resumiam a essência do Brasil nas Sandálias Havaianas. Dessa forma, em roda de conversa com os alunos discutimos que os adjetivos “colorida”, “alegre”, “divertida” e “simples” figuram aspectos positivos de alguns espaços da nação brasileira, e que a publicidade faz uso desses adjetivos para convencer o consumidor a adquirir o produto anunciado. Por trás da sutileza, da ilusória tentativa de enaltecer o país através da adjetivação está a ideologia capitalista, com seu objetivo principal, a venda, a comercialização.

Em observância ao conceito do verbo “resumir” no dicionário Aulete³⁷, os alunos encontraram significações como “abreviar”, “epilogar”, “conter o essencial”, “representar em

³⁶ MARX, Karl. **O Processo de Trabalho ou o Processo de Produção de Valores de Uso**. In: MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política – O processo de produção do capital**. Vol.1. 21ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

³⁷ AULETE, Caldas; Paulo Geiger (org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 1198.

proporção menor”, “simbolizar”. Diante disso, apontaram que os adjetivos “colorida”, “alegre”, “divertida” e “simples” na propaganda, representam a essência do Brasil, país que tem como símbolo a sandália de borracha da marca anunciada.

Problematizamos com os alunos a respeito do interdiscurso, o que fala antes em outro lugar, ou seja, o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito na base do dizível. (PÊCHEUX, 1997). Sabemos que qualquer país enfrenta problemas e dificuldades a todo momento, o que compõe seus aspectos negativos. Questionamos se o efeito da propaganda seria o mesmo, ao trocar os quatro adjetivos por outros de aspecto negativo, ficando assim o anúncio: “Poluição, violência, miséria e desemprego. Não foi fácil resumir um país em uma sandália de borracha”. Através dos comentários dos alunos percebemos que eles entenderam que, quando a propaganda diz que aqueles quatro adjetivos – colorida, alegre, divertida e simples – resumem nosso país, a língua está funcionando para produzir determinados sentidos, que levarão o leitor ao consumismo. No entanto, na análise, quando olhamos para a exterioridade do texto – a sociedade brasileira – vemos que há outros adjetivos, inclusive bem negativos que poderiam também para resumir o país, produzindo outros efeitos de sentido à peça em questão.

A análise da textualidade (fig.6) possibilitou um debate interessante com a turma. A publicidade trazia uma mensagem: “Recompensa para quem ganhou o jogo. Conforto para quem perdeu”. O discurso presente então, é o esportivo, identificado pela palavra “jogo” e pela disposição gráfica visual do complexo esportivo. A mensagem é apresentada premiando “quem ganhou o jogo” e “quem perdeu”. A um, “recompensa” e ao outro, “conforto”.

No esporte, as diversas modalidades apresentam uma característica comum, que é a competição, em que os jogadores são adversários, rivais, e disputam um prêmio, uma conquista. Só um lado vence, enquanto o outro é o perdedor, o derrotado, o vencido. Há, então, uma contradição ao real do discurso esportivo. Pelo deslizamento de sentidos, tudo fica igualado, equiparado. Todos são premiados. Conforme Orlandi (1997, p. 55) a linguagem categoriza o silêncio e, se assim é, a produção verbal administra o sentido. A competição, a disputa e a rivalidade são silenciados na linguagem pela formação discursiva, só se fala o que é permitido dizer, ela direciona o dizer e instala a harmonia. A contradição pode ser vista através da memória que se tem sobre o esporte, os jogos e seu binômio ganhar/perder.

A maneira sutil de elaborar a propaganda dá a ela um caráter informativo, voltada ao bem-estar coletivo. Esse aspecto faz com que a ideologia produza o efeito de evidencia na

propaganda, pois em nenhum momento o anunciante faz a oferta do produto de maneira direta. O enunciador dissimula o caráter manipulador de seu texto e convence o consumidor, sem que este perceba, a adquirir o produto anunciado.

A atividade foi realizada em oito aulas e nos proporcionou resultado satisfatório ao ouvir nossos alunos argumentarem sobre os efeitos da propaganda no leitor-consumidor. Notamos um posicionamento diferente diante das pressões que o consumismo exerce sobre o sujeito.

A sexta e última etapa constituiu na produção do jornal que foi socializado na comunidade escolar e que divulgou as fotos do desenvolvimento desta intervenção, registradas em atividades de sala de aula, também em momentos extraclasse e nas construções práticas no contraturno. O jornal ainda publicou alguns comentários dos alunos sobre o processo experimentado por eles no último bimestre letivo. Esses relatos foram coletados por meio de texto escrito, em atividade proposta à turma, na qual fizeram uma avaliação do trabalho que realizamos ao longo do bimestre. Comentaram sobre os textos, as tirinhas, os filmes, a música, a construção e exposição do boneco Eu-Etiqueta, as propagandas e como essa posição diante do texto contribuiu para que olhassem para a língua de perspectivas diferentes da que estavam condicionados a fazer.

A construção do jornal e sua divulgação à comunidade escolar só se efetivou no 1º bimestre de 2015, visto que no final do ano de 2014, a escola possuía um vasto calendário de eventos a cumprir antes de entrar em recesso. Reunião de pais e mestres, conselho de classe, semana de provas são alguns dos motivos que nos impossibilitou de realizar as oficinas para produzir o jornal da turma, como havíamos previsto. Nesse período de encerramento do 4º bimestre, muitas famílias antecipam as viagens e os alunos deixam de vir à escola muito antes do início das férias, comprometendo também os trabalhos em sala.

Diante disso, fizemos um acordo com a turma e retomamos as atividades assim que o ano letivo iniciou em 2015. Devido ao fato de não estarmos atribuídos nesta turma, agora 9º ano, em 2015, as atividades foram realizadas no contraturno e em forma de oficinas. Não conseguimos envolver todos os alunos porque alguns tinham outros compromissos e não estavam disponíveis todos os dias em horário contrário as aulas. Mas a parcela da turma, cerca de 18 alunos, que era frequente, colaborou na produção, redação e revisão do jornal. Inicialmente conversamos que essa produção deveria contar a nossa trajetória no trabalho sobre o consumismo, através de imagens, pequenos textos explicativos e comentários da turma. Explicamos que teríamos a responsabilidade de produzir uma mídia informativa capaz

de explicitar o nosso percurso, de modo que nosso leitor compreendesse os caminhos que trilhamos para realizar esse trabalho.

A partir desses esclarecimentos, fizemos a seleção das fotos e organização dos textos ou comentários que acompanhariam as imagens. Editamos no computador, usando o programa Word, conforme orientação da gráfica que iria imprimir o jornal. As fotos e textos foram dispostos em quatro páginas e, após revisão com os alunos, decidimos qual seria o nome do nosso jornal. Nesse momento houve muitas sugestões, mas nenhuma decisão. E somente na aula seguinte fizemos uma escolha conjunta e o jornal recebeu o nome de “W.A. NOTÍCIAS: De olho no consumismo”.

As oficinas tiveram duração de seis horas/aula, distribuídas em três dias e, após correção do documento, o encaminhamos para imprimir na gráfica, a qual produziu 500 exemplares coloridos. A divulgação e socialização do produto de nossa intervenção realizou-se no dia de entrega de notas do 1º bimestre/2015, quando os pais vieram à escola para participar de reunião e receber o boletim com as notas de seus filhos.

Assim, ainda que este trabalho não tenha seu foco direcionado à constituição da autoria, percebemos que os alunos participaram como autores tanto na produção do texto que contemplou o percurso do nosso trabalho, como na construção do jornal, em que decidiram pelas imagens a publicar, os comentários a citar, deslocando uma forma sujeito anteriormente passiva no processo de aprendizagem para uma forma sujeito-autor, que constrói e recria conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse trabalho foi pensar a leitura e a escrita, a partir do deslocamento do sentido de interpretação que circula historicamente na escola pelo livro didático. Através da leitura de diferentes textos, como poemas, música, tirinhas, problematizamos com os alunos sobre a aparente homogeneidade da língua. Oportunizamos a eles o reconhecimento, no gesto interpretativo, da possibilidade de os sentidos serem outros, em diversas conjunturas de produção da linguagem.

Encontramos na Análise de Discurso os pressupostos para compreender que a linguagem tem um funcionamento, determinado por condições de produção, nas quais estão envolvidas questões da história, da memória e da ideologia em que se inscrevem os interlocutores o momento da produção discursiva. O conhecimento teórico se fez imprescindível para que se alcançasse o objetivo de levar para sala de aula uma proposta de leitura diversificada.

Após a compreensão dos conceitos nucleares que compõem a Análise de Discurso, verificamos que esta é uma valiosa ferramenta de trabalho no ensino de língua portuguesa, pois proporcionou meios para a reflexão sobre a estrutura e produção de sentido do texto. Conforme Orlandi (1988):

Para a escola, por exemplo, a contribuição disso está em que 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. (ORLANDI, 1988, p. 44).

A autora recomenda que ao professor seja dada autonomia de mudar o percurso do trabalho com a língua quando ele perceber a oportunidade de fazer diferente. A mudança nas condições de produção da leitura dos alunos do 8º ano “A” se efetivou através de uma metodologia diferente, que possibilitou roda de conversa, debates, exposição de vídeos, observação de tirinhas, audição de música, leitura de poema, textos narrativos e artigo de revista, além de análise de propagandas. Todas estas materialidades discursivas versavam sobre um tema que sustentou as atividades experienciadas em a turma, a saber, o consumismo.

A abordagem sobre o consumismo numa turma de adolescentes instigou-nos do ponto de vista de questionar o modo como o sujeito leitor é interpelado em consumidor pelos mais variados meios de divulgação de produtos e mercadorias à serviço do capitalismo. Observamos que o público jovem é o principal alvo de grande parte dos anúncios publicitários, tendo em vista o alto investimento na divulgação de produtos eletrônicos, esportivos e de vestuário, itens que atraem a juventude pela motivação de estar sempre na moda, “antenada” com as novidades e possuir os últimos lançamentos do mercado.

Desse modo, a ancoragem na teoria da Análise de Discurso nos permitiu construir com os alunos um conhecimento diferente sobre a leitura, compreendendo que esta é produzida no imbricamento de determinações histórico-ideológicas e na relação do sujeito leitor com o texto. As atividades propostas oportunizaram o estudo sobre o funcionamento da linguagem, sobre o que o texto diz, como ele diz, e os objetivos que o levaram a dizer o que diz. Notamos que o trabalho com a leitura nesta perspectiva abriu novos olhares para o texto. Os alunos tomaram posicionamento diferente em relação a temática explorada – o consumismo – compreendendo que o discurso é produzido a fim de provocar no interlocutor efeitos de sentido determinados pelas formações ideológicas nas quais está inscrito o discurso.

O envolvimento dos alunos durante todo o processo de intervenção, suas contribuições orais em debates e rodas de conversa, e escritas nas atividades solicitadas, possibilitou a organização de um percurso de aprendizagem, em que partíamos do conhecimento dos alunos sobre determinado assunto e gradativamente, através das atividades, percebíamos no seu dizer, que novos saberes e julgamentos iam se construindo, de maneira mais elaborada, acerca da temática trabalhada. Sobre isso, Orlandi (1988, p. 45) acrescenta:

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

A ideia de o professor ocupar a posição de mediador nos trabalhos em sala e o aluno protagonizar a ampliação de sua história de leitura apoia-se no que Orlandi (1988) aponta como sugestão pedagógica e que norteou nossa proposição na turma do 8º ano “A”, criando condições para que os alunos estabelecessem relações entre o texto e sua exterioridade, questionando a aparente linearidade nos processos de significação, pois, segundo Orlandi

(2004, p. 22), ao significar o sujeito se significa, e o gesto de interpretação é o que decide a direção dos sentido e do sujeito.

Compreendendo que o texto, o discurso é regido por condições de produção, os alunos entenderam, por exemplo, que a mídia trabalha para interpelar o sujeito a algo, seja comprar, consumir, doar, contribuindo com a expansão de uma ideia, uma ideologia que muitas vezes não é declarada, mas é percebida quando feitos os questionamentos à materialidade do discurso.

A partir da experiência com essa proposição na turma do 8º ano “A”, nós enquanto docentes de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, refletimos sobre nossa prática anterior e a necessidade de assumirmos outra postura, engajada em propiciar ao aluno as condições para trabalhar sua história de conhecimento sobre a língua, consolidando no exercício diário docente, teoria e prática, expandindo as propostas bem sucedidas e ressignificando o que for necessário, a fim de que, assim como a presente dissertação, outros trabalhos possam contribuir abrindo novas perspectivas à pesquisa científica.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Procura da Poesia**. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *A Rosa do Povo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p.12.
- BARBOSA, Jose Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.
- BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.
- CARMAGNANI, Anna Maria G.. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, Autoria de Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999, pág. 45-55.
- CARVALHO, Nelly de. **Publicidade**. A linguagem da sedução. São Paulo. Editora Ática. 3ª Edição, 2000, p. 11-13.
- CONSUMISMO. AULETE, Caldas; Paulo Geiger (org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- _____. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, Autoria de Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999, pág. 33-43.
- _____. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2010.

CORREA, Rosa Lydia Teixeira. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

COSTA, Joseane Santos da Silva; SCARRANARO, Vanessa dos Santos. Análise do discurso na propaganda 'BOM BRIL'. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 1, p. 206-209, abr. 2012.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez, 1984.

FARIA, Daiana Oliveira. Efeitos ideológicos entre o verbal e o não-verbal. **Revista fragmentum**. Santa Maria, RS, n. 32, jan./mar. 2012.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20., 1999, Florianópolis. História: fronteiras. **Anais do XX Simpósio da Associação Nacional de História**. São Paulo: Humanitas – FFLCH-USP/ANPUH, 1999, p. 203-212.

FRACASSE, Luciana. A propaganda do Boticário na perspectiva da Análise do Discurso. In: ENCONTRO DO CELSUL, 5., 2003, Curitiba, PR. **Anais...** São Paulo: Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2003. p. 789-796.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua. In: **Cadernos da FIDENE**, Ijuí, nº 18, 1981.

GODOY, Felipe. Felipe Godoy Blog. **Aquecimento Global**, 2013. Disponível em: <<https://felipegodoy.wordpress.com/category/uncategorized/page/3/>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

GREGOLIN, Maria do Rosario. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Revista Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo vol. 4, n. 11, p. 11-25 nov. 2007.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, Autoria de Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999, pág. 67-77.

MARX, Karl. **O Processo de Trabalho ou o Processo de Produção de Valores de Uso**. In: MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política – O processo de produção do capital**. Vol.1. 21ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LIMA, Labouré. **SEMPREVIVA!** Uma forma especial de sentir a vida, 2013. Disponível em: <<https://sempreviva.wordpress.com/2014/01/23/do-ponto-de-vista-do-planeta-nao-existe-jogar-lixo-fora-porque-nao-existe-fora/>>. Acesso em: 3 ago. 2013.

MARTINS, Maria Helena (org). **Questões de Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP, 2000, p. 12-35.

MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da; RENZO, Ana de. Escrita, sujeito leitor e escola: relações de poder. **Revista Anpoll**, América do Norte, 119, 12, 2014.

MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da. Texto: uma questão de leitura. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2., 2005, Porto Alegre, RS. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, RS: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/AnaLuizaArtiagaRDaMotta.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Ed. Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. **Discurso e Texto**. Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

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

_____. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Revista RUA**, Campinas, n. 1, p. 35-47, 1995.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Revista Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994, p. 53-59.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; LAGAZZI, Suzy Rodrigues (orgs.). **Discurso e Textualidade**. Col. Introdução às Ciências da Linguagem. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. **Papel da Memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 48-62.

RESUMIR. AULETE, Caldas; Paulo Geiger (org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

RODRÍGUEZ, Carolina. Sentido, interpretação e história. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1998, p. 47-58.

SOUZA, Deusa Maria de. Do Monumento ao Documento. In: CORACINI, Maria José (org.). **O Jogo Discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995, p. 113-118.

SOUZA, Rodolfo Agostini; FACHIN, Paulo Cesar. Um breve estudo: Análise do discurso francesa no gênero textual propaganda. **II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem**.

Diversidade, Ensino e Linguagem. Unioeste – Cascavel, PR, out. 2010. Disponível em <http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/simposios/simposio%2017/UM%20BREVE%20ESTUDO%20ANALISE%20DO%20DISCURSO%20FRANCESA%20NO%20GENERO%20TEXTUAL%20PROPAGANDA.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. A análise do não-verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **Revista RUA**. nº 7 NUDECRI – Campinas, SP: Unicamp, mar. 2001.

TEIXEIRA, Maria Eunice de Godoy Machado. A contradição no consenso social do discurso ecológico da campanha publicitária da linha Ekos da Natura. **Revista RUA** [online], n. 17, v. 2, 2011.

VEIGA, Luis Maria. **A reforma Protestante**. Revista O cotidiano da História. São Paulo: Ática, 1995.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). **Leitura**. Perspectivas interdisciplinares. Série Fundamentos. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

ZOPPI-FONTANA. Mônica G.. **Conexão Linguagem**. Guia do Professor. Hora de Debate. Violência contra a mulher: a força das práticas simbólicas. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, [2014?], p. 1. Disponível em: <http://sistemas.ft.unicamp.br/mec/ano/2/audio/AP020/G/AP020_G.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2014.

ANEXOS

ANEXO 1

EU, ETIQUETA

Em minha calça está grudado um nome
 Que não é meu de batismo ou de cartório
 Um nome... estranho
 Meu blusão traz lembrete de bebida
 Que jamais pus na boca, nessa vida,
 Em minha camiseta, a marca de cigarro
 Que não fumo, até hoje não fumei.
 Minhas meias falam de produtos
 Que nunca experimentei
 Mas são comunicados a meus pés.
 Meu tênis é proclama colorido
 De alguma coisa não provada
 Por este provador de longa idade.
 Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
 Minha gravata e cinto e escova e pente,
 Meu copo, minha xícara,
 Minha toalha de banho e sabonete,
 Meu isso, meu aquilo.
 Desde a cabeça ao bico dos sapatos,
 São mensagens,
 Letras falantes,
 Gritos visuais,
 Ordens de uso, abuso, reincidências.
 Costume, hábito, premência,
 Indispensabilidade,
 E fazem de mim homem-anúncio
 itinerante,
 Escravo da matéria anunciada.
 Estou, estou na moda.
 É duro andar na moda, ainda que a moda
 Seja negar minha identidade,
 Trocá-lo por mil, açambarcando
 Todas as marcas registradas,
 Todos os logotipos do mercado.
 Com que inocência demito-me de ser
 Eu que antes era e me sabia
 Tão diverso de outros, tão mim mesmo,

Ser pensante sentinte e solitário
 Com outros seres diversos e conscientes
 De sua humana, invencível condição.
 Agora sou anúncio
 Ora vulgar ora bizarro.
 Em língua nacional ou em qualquer língua
 (Qualquer, principalmente.)
 E nisto me comprazo, tiro glória
 De minha anulação.
 Não sou - vê lá - anúncio contratado.
 Eu é que mimosamente pago
 Para anunciar, para vender
 Em bares festas praias pérgulas piscinas,
 E bem à vista exibo esta etiqueta
 Global no corpo que desiste
 De ser veste e sandália de uma essência
 Tão viva, independente,
 Que moda ou suborno algum a
 compromete.
 Onde terei jogado fora
 meu gosto e capacidade de escolher,
 Minhas idiosincrasias tão pessoais,
 Tão minhas que no rosto se espelhavam
 E cada gesto, cada olhar,
 Cada vinco da roupa
 Sou gravado de forma universal,
 Saio da estampanaria, não de casa,
 Da vitrine me tiram, recolocam,
 Objeto pulsante mas objeto
 Que se oferece como signo de outros
 Objetos estáticos, tarifados.
 Por me ostentar assim, tão orgulhoso
 De ser não eu, mar artigo industrial,
 Peço que meu nome retifiquem.
 Já não me convém o título de homem.
 Meu nome novo é Coisa.
 Eu sou a Coisa, coisamente.

ANEXO 2

Febre de liquidação

Passo em frente da vitrine. Observo um paletó quadriculado, uma calça preta e duas camisas polo, devidamente acompanhados de um cartaz discreto anunciando a “remarcação”. Fujo apressadamente pelos labirintos do shopping. Tarde demais, fui fígado. Mal atinjo as escadas rolantes, inicio o caminho de volta. O coração badala como um sino. A respiração ofegante. São os primeiros sintomas da febre por liquidação, que me ataca cada vez que vejo uma vitrine com promessas sedutoras.

Atravesso as portas da loja, farejo em torno, com o mesmo entusiasmo de um leão vendo criancinhas em um safári. No primeiro momento, tenho a impressão de que entrei numa estação de metrô. A febre já atingiu uma multidão. Os vendedores, cercados, parecem astros da Globo envoltos pelos fãs. Dou duas cotoveladas em um dos rapazes com ar de executivos e peço o tal paletó. O funcionário explica que só tem determinado número. Minto:

— Acho que é o meu.

Ele me observa, incrédulo. É dois algarismos menor, mas quem sabe? Acho que emagreci 100 gramas na última semana. Experimento. Não fecha. Respiro fundo e abotoo. Assim devem ter se sentido as mulheres com espartilho. Gemo, quase sem voz:

— Está um pouquinho apertado.

— É o maior que temos — diz, cruel.

Decido. Vou levar, apesar da barriga encolhida. O vendedor arregala os olhos. Explico:

— Estou fazendo regime. No ano que vem vai caber direitinho.

De qualquer maneira, só poderia usá-lo no próximo inverno. É de lã pesada, e está fazendo o maior calor. Só de experimentar fiquei suando. Aproveito e levo duas calças, também de lã. O vendedor me oferece o pretexto:

— Esta lã aqui é fininha, esquenta no inverno e refresca no verão.

Sei que nem traje de astronauta é assim, mas deixo alegremente que ele me engane. Pego numa blusa de lã preta que está sobre o balcão. Uma senhora vira-se raivosa e a puxa pelas mangas:

— É minha, já reservei.

Até minhas mãos estão gotejando, mas insisto:

— Tem certeza?

Ela apanha a blusa e guarda-a debaixo do braço. Deixo a loja exultante, com um belíssimo guarda-roupa de inverno nas sacolas, e vou tomar um sorvete.

Tenho amigas que só se vestem em liquidações. Especializam-se em comprar roupa de inverno no verão e vice-versa. O duro é que algumas gostam da vanguarda, e, como se sabe, a ponta da moda de hoje é a cafonice de amanhã. Uma conhecida minha, por exemplo, bota roupa verde-alface quando a moda ordena cor-de-rosa. No ano seguinte, ressurgem pink quando todo mundo está de preto. Outras, mais espertas, só compram mesmo roupa negra. Ok, os papas da costura vivem aconselhando o preto como cor eterna das elegantes etc, etc. Mas bem que ajuda quem só compra em liquidação.

Mais grave é quando a febre nos atinge numa oferta de sapatos. Certa vez, vi um adolescente se sacrificar pelo preço, ajudado pela mãe. Sem número nas prateleiras, o vendedor gorjeou:

— Experimenta um menor, a forma é grande.

A mãe concordou. O rapaz saiu da loja com os sapatos nos pés, pulando como um saci. O pior é que sinto remorso cada vez que a febre me ataca. Acabo gastando mais do que se tivesse levado apenas uma peça que pudesse usar imediatamente. Concordo que fui precipitado em comprar uma roupa para quando estiver magro, só para aproveitar o preço. Meu regime dura oito anos, sem resultados visíveis.

Desabafo com uma amiga naturalista, que vive apregoando um modo de vida mais simples, sem muitas posses. Ela me aconselha:

— Não compre mais nada. Resista. Aprendi muito quando passei a viver apenas com o necessário.

Revela, com ar culpado:

— Sabe, na minha fase consumista, juntei roupa para 150 anos.

Sorriso, solidário. Ela pergunta, por mera curiosidade, os preços da loja. Também pede o endereço.

Mais tarde a descubro no shopping, mergulhada na arara das blusas de lã. Febre de liquidação é pior que gripe, dá até recaída. Com um detalhe: a gente gasta, gasta, e ainda acha que levou vantagem.

CARRASCO, W. O golpe do aniversariante e outras crônicas. In: **Para Gostar de Ler**. São Paulo: Ática, 2005. v. 20, p. 60-63.

ANEXO 3

O *apartheid* MITIGADO

Uma reflexão filosófica sobre as relações sociais na cidade moderna exige que detenhamos nossa atenção para um dos seus frutos mais impactantes na configuração visual do tecido urbano: a construção do shopping center

Mais do que um espaço comercial que favorece o desenvolvimento de interações sociárias assépticas e seguras, o shopping center é também uma ideologia materializada e uma produção de signos, características que exigem um estudo multidisciplinar para compreendermos razoavelmente a presença desse espaço na topografia citadina.

A configuração física do shopping center apresenta uma estrutura de receptividade e acolhimento similar àquela exercida pelo útero materno na proteção do feto. Com efeito, o frequentador desse espaço social de consumo vivencia uma experiência de segurança tal como a proporcionada por uma mãe, regulando a sensações de calor e de frio em seu organismo. Talvez, por isso, seja praticamente impensável uma visita rápida em tal centro de compras. Vai-se ao shopping

center para se passar uma manhã inteira, uma tarde inteira, uma noite inteira, até mesmo para se ficar o dia todo. Por isso existe a profusão de tantos serviços, para que o consumidor-cidadão deseje gastar parte do seu tempo diário nesse ambiente tão agradável. Conforme argumenta o antropólogo italiano Massimo Canevacci, “o shopping center, o hipermercado é a somatória máxima do pós-moderno, espaço metropolitano liberado e protegido, no qual todos modelos se somam, se justapõem sincronicamente, onde se experimenta e entra em contato com a hierarquia dos olhares, entre a fantasmagoria das mercadorias e dos narcisismos, espaço no qual o tempo é como que suspenso ou, por assim dizer, adiado”.¹

O grande prazer do consumidor-cidadão frequentador do shopping center reside em sentir o ar-condicionado em contato com sua epiderme, relaxando os

¹ CANEVACCI, 2004, p. 152



RENATO NUNES BITTENCOURT É DOUTOR EM FILOSOFIA PELO PPGF-UFRJ. PROFESSOR DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PESQUISA DE MERCADO E OPINIÃO DA UERJ. PROFESSOR DA FACULDADE CCAA E DA FACULDADE DUQUE DE CAXIAS-UNIESP. MEMBRO DO GRUPO DE PESQUISA SPINOZA & NIETZSCHE. RENATONUNES.BITTENCOURT@GMAIL.COM



A CONFIGURAÇÃO FÍSICA DO SHOPPING CENTER APRESENTA UMA ESTRUTURA DE RECEPTIVIDADE E ACOLHIMENTO SIMILAR ÀQUELA EXERCIDA PELO ÚTERO MATERNO NA PROTEÇÃO DO FETO

seus músculos após o sofrimento imposto pelo sol escaldante do espaço aberto das ruas. No caso de um dia frio, a climatização do shopping center lhe proporciona uma sensação de conforto, como um banho morno após sentir as agruras do ar gelado.

A circulação pelo shopping gera um efeito orgástico na afetividade do indivíduo. Seu ímpeto por consumo, estimulado pelas belas lojas e seus efeitos sedutores, excita seu sistema nervoso de tal forma que o prazer pela compra e pelo próprio ato de estar presente nesse espaço especial de consumo causa-lhe um gozo existencial poderosíssimo.

O sistema de vigilância do regime capitalista segue a estrutura do Panóptico idealizado por Jeremy Bentham (1748-1832), dispositivo que representa analogamente a manifestação social (policia) do olhar onisciente de Deus, que conhece

Os “rolêzinhos” colocaram em xeque a divisão social implícita nos shopping centers, espaços que segregam a sociedade entre aqueles que podem e os que não podem consumi-lo



de antemão o íntimo de todas as coisas, uma espécie de grande projeto utópico, cuja instauração resolveria definitivamente o problema da segurança da sociedade urbana: “Quanto mais constantemente as pessoas a serem inspecionadas estiverem sob a vista das pessoas que devam inspecioná-las, mais perfeitamente o propósito do estabelecimento terá sido alcançado. A perfeição ideal, se esse fosse o objetivo, exigiria que cada pessoa estivesse realmente nessa condição durante cada momento do tempo. Sendo isso impossível, a próxima coisa a se desejar é que, em todo momento, ao ver razão para acreditar nisso e ao não ver a possibilidade contrária, ele deveria *pensar* que está nessa condição”.²

Ao estudarmos as infraestruturas das grandes cidades, poderemos constatar a elaboração de uma espécie de arquitetura do medo, que modificou grotescamente as configurações estéticas dos centros urbanos, tornando, assim, necessária a construção de prédios, condomínios e shopping centers de “segurança máxima” como defesa contra as ameaças dos “outros”, isto é, as pessoas que não são consideradas economicamente viáveis, assim como a grande massa de marginais sociais estereotipados como feios e sujos. Essa é a face excludente do capitalismo tardio, que embeleza o mais feio dos homens, desde que ele tenha dinheiro, caso contrário, resta-lhe a vivência de todas as violências possíveis.

O shopping center representa assim o projeto moderno de securitização da vida,

² BENTHAM, 2000, p. 17

no qual todas as ameaças da barbárie são pretensamente excluídas em prol da paz, da tranquilidade, do silêncio, do conforto e do prazer. Nessas circunstâncias, o período de frequentação desse espaço privilegiado de segurança é marcado pela suspensão momentânea de todas as agruras sociais que aguardam o consumidor-cidadão do lado de fora das muralhas de proteção do shopping center. Nada da cacofonia dos veículos de transporte e das vozes humanas dissonantes nas ruas metropolitanas. Para indivíduos neurastênicos, o shopping center se evidencia como uma grande terapia psíquica de relaxamento que alivia as tensões cotidianas. O escritor brasileiro Daniel Veloso descreve a hipochondria do “idiota” oprimido pelo temor difuso produzido pela efervescência das tensas relações sociais na vida metropolitana: “É meio assustadora essa mania de ter medo, mas já é banal. Eu queria por um dia não ter medo de nada, mas o medo já faz parte de mim e, se eu algum dia não tiver medo, ficarei inseguro”.³

O silêncio sepulcral reina no shopping center, desprovido, todavia, do elemento tétrico e apavorante que habita os locais ermos da cidade. Contudo, o silêncio heterônomo do grande templo do consumo não favorece a interiorização humana, não promove a meditação pessoal sobre o valor da vida; antes, serve como instrumento concentrador da consciência direcionada para os atos de consumo. Mesmo a oferta de massagens relaxantes por 15 minutos não resolve essa demanda humana por paz psíquica, pois como alguém consegue ficar despojado plenamente diante do olhar coletivo das massas em fluxo no shopping center? A voz do silêncio não pode ser ouvida nesse espaço de circulação veloz.

O shopping center é sectário da lógica da identidade pautada nos signos do su-



cesso, na qual os consumidores-cidadãos se associam a grupos econômicos que adquiriram um muito razoável padrão de vida no atual contexto sociopolítico. Para a semióloga brasileira Dilma Mesquita, “a partir de um controle quase imperceptível, cada indivíduo tem a nítida sensação de estar protegido do ‘restado de peste’ (a peste chamada violência) que reina lá fora; ‘objetos de informação e nunca sujeitos de uma comunicação’, os indivíduos têm ainda a impressão de serem capazes de guiar as suas escolhas, na pretensão de estarem exercendo uma espécie de livre-arbítrio – ledor engano: o que fazem é apenas enquadrar-se nas pré-moldadas ‘tribos’ que, a partir de uma falsa ideia de grupo espontaneamente formado a partir de afinidades, acabam por implodir com a ideia e o sentido verdadeiro de coletividade”.⁴ Por conseguinte, a ideologia comercialista imperante na construção de um shopping center não coaduna com a ética da alteridade tampouco com os projetos sociais que visam à plena integração dos cidadãos em uma rede orgânica de comunhão e cooperação interpessoal.

A visão asquerosa da pobreza, a violência endêmica que insiste em manifestar

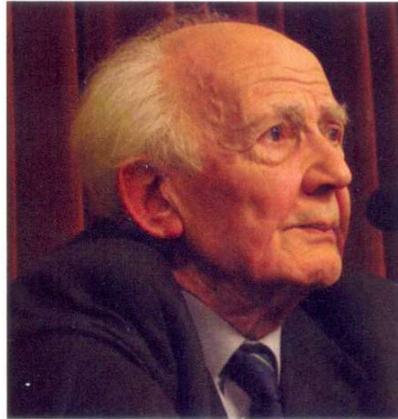
A sociedade é a todo momento convidada a frequentar os shopping centers, que além das lojas, oferecem todo um aparato pautado no lazer. Bares, restaurantes, cinemas, teatros, compõem esse ambiente seguro, limpo e climatizado

³ VELLOSO, 2013, p. 72

⁴ MESQUITA, 2002, p. 27



PARA INDIVÍDUOS NEURASTÊNICOS, O SHOPPING CENTER SE EVIDENCIA COMO UMA GRANDE TERAPIA PSÍQUICA DE RELAXAMENTO QUE ALIVIA AS TENSÕES COTIDIANAS



Para Bauman, estamos a todo momento tentados a consumir. Esse é o reflexo de uma pós-modernidade baseada no capitalismo selvagem

sua face terrífica e paralisante sobre o indivíduo, assim como o mal-estar da convivência coletiva massificada, não adentram no sagrado recinto do consumo integrado. Cria-se, assim, a doce narcose da existência de um mundo melhor, no qual todos os conflitos e situações desagradáveis são anulados graças ao poder tecnológico do

monitoramento contínuo, até o momento em que o corpo do consumidor-cidadão se retira da grande malha de proteção e retorna ao seu habitat espremido entre as malhas de ferro da insegurança social. Para o pensador polonês Zygmunt Bauman (1925), “a insegurança alimenta o medo: não há novidade, portanto, o fato de que a guerra à insegurança tenha grande destaque na lista das prioridades dos planejadores urbanos [...]. O problema, porém, é que, com a insegurança, estão destinadas a desaparecer das ruas da cidade a espontaneidade, a flexibilidade, a capacidade de surpreender e a oferta de aventura, em suma, todos os atrativos da vida urbana – a alternativa à insegurança não é a beatitude da tranquilidade, mas a maldição do tédio. É possível derrotar o medo e ao mesmo tempo suprimir o tédio?”⁵

A expansão vertiginosa dos mecanismos consumistas exige mudanças radicais nas configurações geográficas dos grandes

⁵ BAUMAN, 2009, p. 68

A fragmentação totalizante do meio urbano

A **insurgência** do medo exige que os grandes centros comerciais criem *bunkers* equipados com todos os recursos comerciais necessários para a manutenção da sobrevivência consumista, evitando-se, assim, a menor exposição possível em áreas públicas, repletas de pessoas “estranhas”. Conforme aponta Bauman, “vigias eletrônicos, alarmes contra roubo e estradas e saídas estreitas que se fecham sozinhas separam essa utopia miniaturizada do resto do mundo, abandonado a sua confusão aparentemente inextirpável. Prodígios de harmonia e perfeição são agora oferecidos como entretenimento – para os passeios de domin-

go e o desfrute da família. Ninguém supõe que sejam reais. A maioria, porém, concorda que melhoram a realidade”¹. O mundo hermeticamente fechado do shopping center, criado como uma fuga confortável perante o mal-estar da vida urbana, na verdade é uma ilusão agradável criada pela necessidade do homem afliente de se considerar efetivamente seguro na sua ilha simbólica rodeada de mazelas, ilusão similar à de uma “Terra do Nunca”, um sedutor conto de fadas da era “pós-moderna”.

¹ BAUMAN, 1999, p. 239

centros urbanos, gerando assim uma nova experiência de sociabilidade ordenada pela mobilidade constante dos atores sociais. O antropólogo francês Marc Augé define como “não lugar” essa nova forma espacial: “Os não lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas, bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos) quanto os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais, ou ainda os campos de trânsito prolongando onde são alojados os refugiados do planeta”.⁶

A topografia do shopping center se encaixa na categoria conceitual de “não lugar”, espaço de circulação vertiginosa dos corpos urbanos em que qualquer profundidade societária é dissolvida. Mesmo ocorrendo encontros entre amigos, namorados, familiares, a ideologia do local consiste na separação interpessoal, pois é o fetichismo da mercadoria que representa no shopping center a tônica das relações sociais, tornadas meras relações de consumo. Para a socióloga brasileira Valquíria Padilha, “o shopping center pode ser entendido como um “não lugar” onde é muito difícil as pessoas travarem relações sociais entre si que não sejam coisificadas ou permeadas por objetos de consumo”.⁷

As vitrines representam o espaço sagrado de adoração das coisas divinizadas e todo o jogo cromático utilizado para despertar a atenção do consumidor-cidadão é astutamente planejado pelos técnicos em busca da captação de compradores para os seus produtos. Para a comunicóloga brasileira Lucia Santaella, “fascinado diante da miríade de estímulos, diante do espetáculo volátil das luzes, das imagens, dos cenários e das coisas, nas grandes cidades, o olhar moderno aprendeu a desejar o corpo enfeitado das mercadorias que, sacralizadas pela publicidade, ficam expostas à cobiça por trás dos vidros reluzentes das vitrines”.⁸

⁶ AUGÉ, 2010, p. 36

⁷ PADILHA, 2006, p. 180

⁸ SANTAELLA, 2006, p. 116

A figura romântica do *flanêur*, no capitalismo tardio, deslocou-se dos espaços abertos das ruas e sua miríade de lojas com suas sedutoras vitrines para o espaço consagrado e hermeticamente fechado do shopping center. Porém, a sua liberdade de contemplação dos objetos foi travada pela avidez dos lojistas que necessitam bater metas elevadíssimas de vendas para que possam aumentar seus ordenados no fim do mês e assediam incomodamente essas pessoas que teimam em violar as regras capitalistas do consumismo, pois o “bom cliente” é aquele que apresenta grande volume de compras no menor dispêndio de tempo possível, jamais o que olha sem compromisso os ícones-objetos destinados ao frenético consumo humano. Conforme aponta Bauman: “A liberdade do consumidor significa uma orientação da vida para as mercadorias aprovadas pelo mercado, assim impedindo uma liberdade crucial: a de se libertar do mercado, liberdade que significa tudo menos a escolha entre produtos comerciais padronizados”.⁹

⁹ BAUMAN, 1999, p. 277

Desde o fim de 2013, “jovens de periferia” têm organizado encontros pelas redes sociais, que começaram, em shoppings da capital paulista. Uma das ações repressoras foi o aumento de medidas de segurança nos templos de consumo.





É O FETICHISMO DA MERCADORIA QUE REPRESENTA NO SHOPPING CENTER A TÔNICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS, TORNADAS MERAS RELAÇÕES DE CONSUMO



SEGUNDO BAUMAN, os shoppings têm reclassificado o labor da sobrevivência como recreação. O que era suportado com ressentimento e repulsa, sob a pressão da necessidade, tem adquirido poderes sedutores de uma promessa de prazeres incalculáveis sem a adição de riscos igualmente incalculáveis

Por qual motivo não é possível fazermos de um dado shopping center um espaço de politização e reflexão cultural? Se livrarias localizadas nesses santuários de consumo promovem ciclos de debates entre intelectuais, por que, então, a mentalidade reacionária frequentadora do shopping center não é capaz de aceitar que ocorram manifestações políticas entre as vias de circulação do local? Considera-se que o propósito por excelência de um shopping center consiste em se ofertar ao consumidor-cidadão um espaço integrado, dinâmico, confortável e seguro para que se possam contemplar e comprar objetos de seu agrado e que qualquer outra finalidade é incompatível com a sua lógica econômica. Ora, mas não é possível conciliarmos consciência crítica e atos de consumo?

A estrutura do shopping center não pode sofrer uma revolução em suas bases ideológicas e materiais, ou, porventura, o seu planejamento estratégico é estático? É uma contradição para com o próprio princípio de flexibilização do capitalismo tardio que o shopping center seja perpetuamente um espaço de consumo alienado. Se muitos espaços sagrados dedicados ao culto divino se transformam em agências de capitalização financeira mediante a espoliação dos seus fiéis por líderes religiosos inescrupulosos, por qual motivo um shopping center não pode promover atos de genuína integração social, política e cultural entre os indivíduos? Aliás, muitas igrejas promovem em suas circunscrições quermesses e reuniões comunitárias e nem por isso perdem a dignidade espiritual que lhes

foi outorgada. Por conseguinte, a afirmação usual de que não cabe a realização de qualquer atividade extraeconômica em um shopping center é preconceituosa e descabida, pois qualquer espaço social, público ou privado, pode receber novas configurações simbólicas dos seus transeuntes. Qualquer tentativa de se politizar os frequentadores desse espaço fetichista, assim como dignificar o mesmo por meio de manifestações populares, é caracterizada pela sociedade afluyente como um gesto extravagante, como a própria barbárie suja que entra em cena.

Quando as hordas periféricas penetram na câmara sagrada do shopping center, o consumidor-cidadão de índole conservadora sente um calafrio, pois o seu conforto existencial está ameaçado pela presença ruidosa dessas pessoas que também querem se divertir e se sociabilizar. Jovens da elite econômica podem fazer da cidade seu espaço de lazer e o poder policial se inclina perante eles, mas os jovens das classes periféricas devem apenas consumir silenciosamente seus produtos e, de preferência, retornar o quanto antes para suas habitações. Ali-



ás, essa é a grande questão que norteia as relações sociais entre os controladores do shopping center e os consumidores estigmatizados por suas origens mais humildes: estes até podem frequentar as vias do espaço de consumo, mas são proibidos de fazer barulho, de agirem espontaneamente. São pessoas que somente possuem valor social como consumidoras, e sua cidadania está atrelada imediatamente ao seu poder de compra.

No Brasil, parece existir dois países distintos que não querem conviver entre si. Isso ficou nítido quando a brutal força estatal foi acionada para discriminar quem pode e quem não deve frequentar os shoppings



O “rolezinho” é uma manifestação cultural de um determinado grupo da sociedade. Mas qual é a contribuição efetiva que o movimento oferece para seus participantes e para a sociedade?

O discurso implícito para o homem periférico é: “Queremos o seu dinheiro, mas não sua permanência e atuação nesse recinto”. O cientista social Erving Goffman (1922-1982) salienta que “a regra contrabarulho indevido é às vezes vista como uma resposta racional à obrigação de demonstrar consideração para aqueles nos arredores, neste caso aqueles que podem ser perturbados pelo simples efeito físico do som. Mas, na verdade, grandes quantidades de barulho (de um ponto de vista puramente físico) são toleradas. Frequentemente o que afronta o ajuntamento, entretanto, é um envolvimento exagerado, em alguma tarefa situada. O barulho, para resumir, só se torna uma ofensa quando indica um envolvimento exagerado – e, em última análise, não porque é barulhento”.¹⁰ Pois bem, se comportamentos ruidosos dos sujeitos periféricos nos templos de consumo já escandalizam os socialmente reacionários, imaginemos se toda essa população margina-

¹⁰ GOFFMAN, 2010, p. 229-230

lizada apresentasse seus protestos contra o estado plutocrático.

Acredito que a manutenção do projeto econômico-urbano de construção desses novos espaços integrados será uma constante no futuro. Não podemos adotar uma postura nostálgica de que, nos velhos tempos, as relações sociais de consumo eram mais humanas. Desse modo, é inevitável que tenhamos que conviver com o shopping center ocupando os espaços das cidades. O que podemos fazer é lutar por uma politização desses centros de consumo, dissolvendo progressivamente seu caráter “idiota” de isolamento neurótico em relação ao caos social e à efervescência da agitação metropolitana.

Talvez a cidade do futuro se configure topograficamente pela conexão entre os diversos centros comerciais, como zonas espaciais integradas tecnologicamente pelas redes de vigilância. Cada vez mais novas redomas sociais surgirão para acolher os cidadãos-consumidores em suas câmaras aconchegantes e liberá-los dos dissabores da vida ao ar livre. Imaginemos

a integração plena entre shopping center e as habitações. Não falta muito para chegarmos a tal realização. A grande meta comercial do capitalismo tecnocrático consistirá na criação do shopping-condomínio ou shopping-hotel. Imaginemos o cidadão-consumidor degustando seu café da manhã na praça de alimentação dessa utopia civilizacional após uma excelente noite de sono em seu quarto de luxo. O ar fresco somente será respirado nas vias circulatórias do shopping center, e, ao invés de apreciarmos a aquarela de cores dos parques e jardins públicos, nos depararemos continuamente com as tonalidades futuristas das lojas daquela que será a grande cidade do futuro. | filo

REFERÊNCIAS

- AUGÉ, M. **Não lugares**: introdução a uma Antropologia da hipermodernidade. Trad. de Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papyrus, 2010.
- BAUMAN, Z. **Confiança e medo na cidade**. Trad. de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- _____. **Modernidade e ambivalência**. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BENTHAM, J. **O panóptico**. Trad. de Tomas Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CANEVACCI, M. **A cidade polifônica**: ensaio sobre a Antropologia da comunicação urbana. Trad. de Cecília Prada. São Paulo: Nobel, 2004.
- GOFFMAN, E. **Comportamento em lugares públicos**: notas sobre a organização social dos ajuntamentos. Trad. de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MESQUITA, D. **Shopping center**: a cultura sob controle. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2002.
- PADILHA, V. **Shopping center** – a catedral das mercadorias. São Paulo: Boitempo, 2006.
- SANTAELLA, L. **Corpo e comunicação** – sintomas da cultura. São Paulo: Paulus, 2006.
- VELLOSO, D. **Avesso da alma**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.

ANEXO 4

Música

Consumo – Banda Oren's

As portas do consumo estão por todos os lados

As luzes de tão fortes ofuscam minha visão

Eu olho no espelho e não vejo meus olhos

Vejo uma vitrine escrito liquidação

Consumo

Vai dizer quem sou

Consumo

Minha alma presa num cifrão

2X

Alguns carregam marcas do seu consumismo em suas roupas

E quem já não tem mais roupa carrega no braço

Na ponta dos dedos ou no pulmão

Tudo é uma questão de qual mercado é alimentado

Se é a bolsa de valores ou um bolso falso

Escondido em algum lugar do seu calção

2X

Consumo

Minha alma presa num cifrão

Consumo

Dá um pé nessa prisão